

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

*NATHALIA BARBOSA LIMEIRA
JEINNI KELLY PEREIRA PUZIOL*

SOBRE OS AUTORES

Nathalia Barbosa Limeira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Graduada em Filosofia e Pedagogia.

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Especialista em EAD e Novas Tecnologias.

Graduada em Filosofia e Pedagogia. Tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em EAD e Novas Tecnologias. Atua nos cursos presenciais e a distância, tanto nas áreas de graduação quanto de pós-graduação. É professora do Ensino Básico e Superior. Tem experiência na área de Fundamentos da educação, Didática e Gestão.

Jeinni Kelly Pereira Puziol

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Graduada em Geografia e Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. (UEM).

Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi docente dos Departamentos de Geografia (DGE) e de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem experiência na área de Educação e Geografia, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Políticas Públicas e Gestão Educacional, Internacionalização da Educação Superior (redes políticas entre União Europeia e América Latina) e Geografia Humana (Territorialidades e Ensino de Geografia). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, História e Avaliação da Educação Superior (GEPHAES) da USP e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI) da UEM.

Introdução

A educação, enquanto uma produção humana, pode ser percebida ao longo do processo de evolução do homem. Dos ensinamentos passados de geração em geração à sistematização de conceitos e conhecimentos indispensáveis à formação humana, a educação traça um longo processo.

Para compreendermos esse fenômeno, é preciso voltar aos fundamentos da educação, ou seja, àquilo que dá sustentação às discussões e aos diferentes modos de aparição ao longo da história. Nesse sentido, os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos são fundamentais para compreendermos a educação. Da filosofia, vêm as discussões acerca das ideias, do próprio conceito educação e de suas modificações ao longo dos séculos. Da história, vêm as modificações e os fatos marcados temporalmente e que formam todo o solo de acontecimentos para que a educação ocorra em sua prática. Da sociologia, vem a discussão acerca de como as diferentes sociedades se organizaram e se organizam diante do fenômeno educativo.

Desse modo, nosso material está organizado em quatro unidades fundamentais. A primeira apresenta os fundamentos filosóficos da educação, perpassando pela Grécia e Roma antiga, pelo medievo e pela idade moderna. A segunda unidade apresenta as evoluções históricas da educação. Para isso, o mesmo percurso temporal é realizado, mas, agora, sob o olhar da história. A história, nesse sentido, é vista aqui como o solo a partir do qual o homem age. A terceira unidade apresenta as discussões no campo da sociologia acerca da educação. Para isso, são apresentadas as teorias de Max Weber, Durkheim e Bordier. Há, ainda, o debate educação elitista x educação pública. A quarta unidade aborda a educação e a sociedade no mundo contemporâneo, discutindo o papel da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo, a educação como meio para a superação da pobreza e do atraso e a redefinição do papel do Estado, da escola e da sociedade.

Esperamos que, ao término desta leitura, você compreenda que a educação deriva das diferentes condições sociais, históricas, econômicas, culturais e filosóficas de um determinado tempo, refletindo, dessa forma, os anseios de seu tempo.

UNIDADE I

Os fundamentos filosóficos da educação

Nathalia Barbosa Limeira

Nesta unidade, veremos os fundamentos filosóficos pelos quais se funda a educação ocidental. Para isso, abordaremos, inicialmente, o homem, entendido como construção social, cultural e histórica. A partir disso, voltaremos nosso olhar para três momentos específicos da história, buscando, em tais períodos, os fundamentos filosóficos a partir dos quais os pensadores refletiram a educação: Grécia Clássica, Medievo e Idade Moderna.

Essa retomada filosófica é fundamental para que você, caro(a) aluno(a), consiga compreender como a educação foi pensada em diferentes momentos históricos, sob a perspectiva da filosofia, e, assim, compreenda como o conceito de homem, assim como o de educação variam de acordo com os diferentes momentos históricos que vivenciamos.

A razão de ser da educação: o que nos faz humanos?

Simone de Beauvoir (1908-1986), filósofa francesa, existencialista, tem um livro intitulado *O Segundo Sexo*. Escrito em dois volumes, o livro pretende discutir, sob a vertente do existencialismo, o ser mulher. O que importa nessa obra é uma citação fundamental para iniciarmos nossa discussão acerca da importância da educação e do fato de ela nos tornar humanos. No segundo volume do mencionado livro, lemos:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto [...]. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro .

(BEAUVOIR, 1967, p. 9)

Essa citação esboça a importância da educação em nossa sociedade. A discussão exposta pela filósofa evidencia o valor da educação em nossa cultura. Não nascemos mulheres, assim como não nascemos homens. Para além da questão de gênero, o que fica explícito nessa discussão é o fato de não nascermos humanos, mas nos tornarmos humanos por meio da vivência em sociedade.



Refleta

Se perguntássemos a você, caro(a) aluno(a), o que é ser homem ou o que é ser mulher, destituído de toda a construção biológica que nos diferencia, o que você responderia? O que nos faz sermos homens ou mulheres? O que nos diferencia, para além da questão biológica? Pense acerca disso e tente construir uma resposta baseado em suas experiências e vivências.

O que a autora expõe é que aprendemos a ser homens ou a ser mulheres, por meio da cultura na qual vivemos. Aprendemos, por meio da educação, ou seja, do processo educacional, vindo de nossas famílias, das escolas e, por fim, de nossa sociedade, a sermos mulheres ou homens. Há inúmeros exemplos que podemos citar com relação a essa divisão de gênero e à educação que nossa sociedade impõe a nós, seres humanos. Mais uma vez, ressaltamos que o foco de nossa análise não é o gênero, mas a educação que nos ensina, por meio da sociedade e da cultura na qual estamos inseridos, a sermos humanos - homens ou mulheres.

Se pensar em seu próprio processo de educação, perceberá que tanto a família quanto as escolas - núcleos de educação sociais - interpõem modelos de educação para nos ensinar a vivermos em sociedade. Aprendemos a ser sociáveis, a sermos solidários, respeitosos, a ter bons modos e toda uma gama de valores e atitudes que nos permite ser humanos, diferenciando-se os animais, por meio do uso de nossa racionalidade e da educação de nossa vontade.

Nesse sentido, a educação é responsável por nos tornar humanos. Embora nasçamos seres humanos, humanizamo-nos na sociedade e por meio da cultura que cada uma das diferentes sociedades estabelece. Isso significa que o ser humano é uma construção social e cultural, fruto de seu tempo. Se voltarmos nossos olhos para os tempos mais antigos ou mesmo para um ou dois séculos passados, perceberemos esse fato. Talvez, nem precisemos ir tão longe. Pense, por exemplo, na educação que seus pais receberam, no modo como a sociedade se organizava e a cultura que ali existia e perceberá o que expomos.

O termo cultura aparece, nessa perspectiva, como fundamental para compreendermos a importância da educação no processo de humanização dos seres humanos. Acerca do termo cultura, Braidwood (1985, p. 41-42) afirma que:

A cultura é duradoura embora os indivíduos que compõem um determinado grupo desapareçam. No entanto, a cultura também se modifica conforme mudam as normas e entendimentos.

Quase se pode dizer que cultura vive nas mentes das pessoas que as possuem. Mas as pessoas não nascem com ela; adquirem-na à medida em que crescem, suponha que um bebê húngaro recém-nascido seja adotado por uma família residente nos Estados Unidos, e que nunca digam a essa criança que ela é húngara. Ela crescerá tão alheia à cultura húngara quanto qualquer outro americano. Assim, quando falo da cultura egípcia, refiro-me a todo conjunto de entendimentos, crenças e conhecimentos pertencentes aos antigos egípcios. Significa, por exemplo, tanto suas crenças sobre o que faz o trigo crescer, quanto sua habilidade para fazer implementos necessários à colheita. Ou seja, suas crenças a respeito da vida e da morte.

Quando falo de cultura, estou pensando em algo que perdurou através do tempo. Se qualquer egípcio morresse, mesmo que fosse o faraó, isso não afetaria a cultura egípcia daquele determinado momento.

Braidwood (1985), ao esboçar seu entendimento a respeito do termo cultura, corrobora a ideia de que cada tempo histórico e cada sociedade tem sua cultura. Assim, a cultura reflete as crenças e os valores de uma determinada nação, em um determinado tempo histórico. O termo cultura envolve, nesse sentido, aspectos morais e éticos de uma sociedade. No Brasil, por exemplo, percebemos esses aspectos quando voltamos nosso olhar para a época da ditadura. Aranha e Martins (2009) indicam o caso da modelo e atriz Leila Diniz. Ela foi fotografada grávida, de biquíni em uma praia do Rio de Janeiro, em meados dos anos 1970.

Você pode perguntar-se: o que há de mais em uma pessoa ser fotografada de biquíni e grávida? Nos dias de hoje, em nosso país não há nada de mais. Mas nessa época, tal atitude gerou o decreto que ficou conhecido como decreto Leila Diniz. O decreto 1.077, promulgado em janeiro de 1970, afirmava não serem **"[...] toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação"** (BRASIL, 1970). Esse decreto baseava-se, para tanto, nos seguintes itens:

CONSIDERANDO que a Constituição da República, no artigo 153, § 8º dispõe que não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos costumes;

CONSIDERANDO que essa norma visa a proteger a instituição da família, preservar-lhe os valores éticos e assegurar a formação sadia e digna da mocidade;

CONSIDERANDO, todavia, que algumas revistas fazem publicações obscenas e canais de televisão executam programas contrários à moral e aos bons costumes;

CONSIDERANDO que se tem generalizado a divulgação de livros que ofendem frontalmente à moral comum;

CONSIDERANDO que tais publicações e exteriorizações estimulam a licença, insinuem o amor livre e ameaçam destruir os valores morais da sociedade Brasileira;

CONSIDERANDO que o emprego desses meios de comunicação obedece a um plano subversivo, que põe em risco a segurança nacional (BRASIL, 1970, *on-line*).

Como você pode perceber pela leitura das bases sobre as quais se fundou o decreto, a valorização da família, da moral e dos bons costumes aparecia como ponto central desse documento. Em uma época em que a gravidez era escondida sob batas e roupas largas, exhibir-se de biquíni em uma praia aparecia como contrário à moral e aos bons costumes.

Percebe como a cultura tem um caráter temporal e histórico específico? Somente podemos compreender esse decreto se retomarmos o tempo histórico sobre o qual ele foi gerado e o contexto no qual se funda. Por isso, a cultura sempre será reveladora das crenças, dos valores morais e éticos e das práticas comuns em determinada sociedade.

Dessa forma, quando pensamos em educação, enquanto ação formadora do ser humano, ou seja, como possibilitadora de tornar humano o homem, perceberemos que, em cada tempo histórico, a educação ligou-se a valores éticos e políticos distintos. Antônio Severino, em seu artigo "**A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**" (2006), apresenta a educação na perspectiva que temos mencionado, entrelaçando esse termo aos conceitos de **ética** e **política**. Severino (2006) afirma que, desde a Antiguidade e por toda a idade média, esses conceitos aparecem ligados à ideia de formação humana e, portanto, à ideia de educação.

Para esse autor, a educação considera os aspectos éticos e políticos que aparecem dentro de cada sociedade, justamente porque a educação reflete os ideais políticos e éticos que balizam a cultura de cada sociedade.

Nesse contexto, compreendemos o homem como construção social, política, histórica, cultural e temporal, já que, em cada tempo histórico distinto, o processo de educação humana reflete as questões de seu tempo. Como veremos nos próximos tópicos, em cada tempo determinado, por exemplo, a Grécia Antiga, a Idade Média ou a Idade Moderna, o conceito de educação refletiu os embates desses tempos, apresentando o modo como cada sociedade organizou-se, política e culturalmente, na construção de uma educação que desse conta de formar o homem para aquele período histórico determinado.

Retornamos, nesse sentido, a nossa discussão inicial, trazida por Beauvoir. Nela, afirmávamos que o ser humano não nasce humano, mas que se humaniza por meio da cultura e da sociedade, por meio do processo de mediação, dado pela sociedade. Em cada tempo histórico, o homem a ser construído é diferente, porque responde às expectativas da sociedade. Esse é um pressuposto fundamental para compreendermos a importância da educação, pois é por meio dela que nos tornamos humanos. A grande questão é que o ser humano é visto de forma diferente dentro do processo de desenvolvimento das sociedades.

A Paideia grega: ética, moral e civismo

Antes de iniciarmos nossa discussão acerca da educação grega antiga, é preciso compreender o termo *paideia*. Para tanto, voltamos nosso olhar para a obra de Jaeger, intitulada "Paideia: a formação do homem grego". Nessa obra, o autor analisa a formação do homem grego a partir de diversas fontes, tanto históricas quanto filosóficas, a fim de compreender como os gregos antigos pensavam a educação de seus pares. Para Jaeger (1995, p. 1), ***os antigos [gregos] estavam convictos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação***.

Compreender a educação como um processo prático e vivido em toda sua plenitude nos parece a forma mais coerente de compreendermos esse termo. Continua Jaeger (1995, p. 14-15):

O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o "humanismo", para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de *humanitas* [...]. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paideia* grega [...]. Não brota do individual, mas da ideia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerado na sua ideia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. A essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os Gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara deste processo mediante aquela imagem de Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação.

Sabemos que a Grécia é o berço de origem da filosofia, ou seja, da busca do conhecimento e da compreensão do mundo e do próprio homem a partir de um pensamento coerente e racional. Desde os pré-socráticos a Sócrates, Platão e Aristóteles, aclamados como os grandes mestres da Grécia Clássica, a preocupação voltou-se para a compreensão e a explicação do universo e de quem somos nós. Essas reflexões formam a base da constituição e do surgimento da ideia de *Paideia*: de uma formação integral que desse conta de atender ao homem em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, a filosofia grega marca a busca pela explicação de quem somos nós, mas marca, também, a possibilidade de, pelo viés racional, construirmos a imagem de homem que queremos. É exatamente esse o esforço que aparece nas obras de Platão ou de Aristóteles, ou mesmo nas teorias de Sócrates que chegam a nós a partir dos escritos de seus discípulos.

De acordo com Severino (2006, p. 622), a educação na Grécia Clássica objetivava o "**[...] aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade da educação**". Isso significa compreender a educação como uma ação na qual o homem tem a possibilidade de se aprimorar cada vez mais, tornando-se cada vez mais humano.

Em diversos textos antigos podemos perceber esse sentido da educação. Para nossa compreensão do tema, voltaremos nosso olhar para dois grandes pensadores gregos antigos, os quais, ainda hoje, influenciam as pesquisas e os debates acerca da educação ao redor do mundo: Platão e Aristóteles.

Platão (428/427 - 348/347 a.C.) foi discípulo de Sócrates e autor de diversos livros a respeito dos mais variados temas: desde o amor até a política, perpassando diversas vezes o tema da educação em seus escritos. O escrito mais conhecido acerca da educação em Platão é o chamado Mito da Caverna, no qual um homem está preso a correntes ao fundo de uma caverna. A sua frente passam apenas sombras, refletidas por pessoas que

carregam objetos em suas cabeças. O prisioneiro, por ver as sombras movimentarem-se, acredita que elas têm vida e que a vida acontece dentro da caverna. A saída do prisioneiro da caverna, seu encontro com o Sol e com a realidade verdadeira, fora da caverna, marca, para Platão, a própria saída da ignorância na qual o homem vive.

Esse mito, encontrado no livro "A República", marca o sentido da educação na vida do homem: o que se passa à frente de seus olhos não é o verdadeiro, não é o real. O real precisa ser enxergado quando nos despojamos de nossos preconceitos e de nossa ignorância. A saída do prisioneiro do mundo que acreditava ser real marca a busca pela sabedoria, ou seja, pela própria filosofia. Isso porque, para Platão, o mundo no qual vivemos não é o mundo real. Vivemos, portanto, em uma caverna.

O mundo em que vivemos aparece para Platão como cópia do mundo verdadeiro. O mundo verdadeiro, no qual todas as coisas se encontram em sua perfeição, é conhecido como mundo das ideias. O que temos aqui, nesse mundo, aparece assim como cópia do mundo real. Por isso, ao escrever o mito da caverna, Platão acredita que o prisioneiro, seres humanos comuns, observa o mundo que vê e acredita nisso como sendo o real. Porém o real só é contemplado com os olhos da razão e é preciso, então, buscar pela sabedoria e ter amor a ela para contemplar o mundo real.

Em outro escrito de Platão, em um diálogo intitulado "O Banquete", esse filósofo expõe o caminho para a realização prática dessa busca racional. Em um banquete, em que se reúnem diversas personagens reais e contemporâneas de Platão, discute-se o significado do amor. A genialidade de Platão em entrelaçar ao conceito de amor uma escala de ascensão à sabedoria aparece pela fala de uma mulher, chamada Diotima, a qual apresenta aos convidados a teoria platônica.

A compreensão desse conceito, o amor, para o entendimento das ideias pedagógicas formuladas por Platão é essencial, à medida que aparece como tema central à questão do conhecimento humano: é pelo amor que o homem conhece e eleva seu intelecto às mais puras formas; mas o amor também encarna a imagem do filósofo, o intermediário entre a sabedoria e a ignorância. "O Banquete" apresenta-se, desse modo, como um elogio e uma reflexão não apenas ao amor, mas à formação do próprio homem, no qual o amor realiza um movimento de ascese. "**A união do Eros e da Paidéia, eis a ideia central do Banquete**" (JAEGER, 1986, p. 724, grifo nosso).

Como unir *eros* e *paideia*? Como pensar o amor como impulso humano, como força humanizadora? Qual a influência do amor na formação do homem grego? Que relações estabelecemos com o modo como nos humanizamos e o modo proposto por Platão?

É por meio de um diálogo com Diotima, uma sacerdotisa, que ocorre a exposição sobre o amor. Conta Diotima a Sócrates que Eros é filho de Poros, o Esperto, e Penia, a Pobreza, na ocasião em que os deuses comemoravam o nascimento de Afrodite. Poros, embriagado de néctar, deita-se nos jardins de Zeus; Penia, desejando um filho deste, deita-se a seu lado e concebe Eros, o qual, mais tarde, torna-se companheiro e seguidor de Afrodite.

Os deuses, para Diotima, participam do que é belo e bom. A principal razão de Eros não ser um deus é explicada por sua genealogia. Ele é um gênio que oscila entre o mortal e o imortal, interpretando e transmitindo aos deuses o que vem dos homens, e aos homens, o que vêm dos deuses, estejam os homens acordados ou dormindo.

Sua genealogia explica, também, o papel que desempenha no discurso de Diotima: Eros é o meio-termo entre a riqueza e a pobreza. As características herdadas da mãe - pobreza, indelicadeza e rudeza, andar descalço e não ser belo, não ter lar, dormir no chão - unidas às características de seu pai - gostar do que é belo e gracioso, ser bravo, audaz, constante e grande caçador, desejoso de adquirir conhecimento de filosofia por toda a vida - conferem-lhe essa forma intermediária.

Nenhum deus, prossegue Diotima, exerce a filosofia, porque já é sábio, e não deseja aquilo cuja falta possa sentir. Eros firma-se, então, como o filósofo que ocupa o meio termo entre o sábio e o tolo, característica que resulta de sua origem: o pai é sábio e a mãe é tola, que oscila entre o mundo sensível, vivido por nós, e o mundo ideal, contemplado com os olhos da sabedoria.

Para Diotima, toda a humanidade aspira à imortalidade. Como não nos é possível tal condição, desejamos procriar no corpo e no espírito. Quando aproximamo-nos do que é belo, sentimos vontade de procriar, porque o belo, diz Diotima, **"liberta de uma grande dor"** (PLATÃO, 1986, p. 87).

No corpo, a procriação se dá por meio da reprodução, ato divino, possuindo em si a 'imortalidade', uma vez que o único modo de nos tornarmos imortais é gerando filhos. **"O desejo da imortalidade é inseparável do bem"**, explica Diotima (PLATÃO, 1986, p. 87).

No espírito, os poetas e os inventores criam no pensamento e nas virtudes, o que, no diálogo, a sacerdotisa diz serem o. Procuram ainda um corpo feio, mas que possuam uma alma nobre, com quem possam contar seus méritos e seus pensamentos, dando luz a algo que estava guardado há muito tempo, formando uma amizade e uma união íntima.

Diotima continua sua conversa com Sócrates referindo-se aos graus de iniciação do amor, que dizem respeito a um processo de geração amorosa, que deve ser iniciado na juventude: quando sentimos necessidade de gerar, procuramos os belos corpos, dirigindo-nos e amando um só belo corpo, notamos que existe a mesma beleza, a das formas, em todos os corpos, e não mais nos prendemos no amor violento que corre para um só corpo. Então, voltamos nossa atenção a belezas das almas, amaremos uma alma bela, zelaremos por sua felicidade nos tornando jovens melhores. A beleza dos conhecimentos científicos é necessária para que possamos perceber as belezas existentes nesses homens, dando luz a muitos discursos e passando por todas as modalidades do saber e do conhecimento, desligando-nos de um determinado ser humano ou atividade predileta. Assim, veremos a beleza que é razão dos trabalhos anteriores, que existe por si mesma e em si mesma, idêntica e da qual participam todas as coisas belas.

Esses graus de iniciação do amor são também chamados dialética ascendente, pelo

[...] movimento pelo qual o espírito pouco a pouco se aparta da opinião para acender à ciência, não é apenas de ordem lógica [...] é o próprio corpo, a afetividade que cumpre transformar: é a organização social que importa remodelar” (CHATELET, s./d., p. 89).

A imagem do Eros apresentado nesse diálogo entre Sócrates e Diotima se difere dos demais elogios tecidos a ele. Nas palavras de Jaeger (1994, p. 737), “[...] Diotima deixou de examinar a natureza do *Eros* para passar a análise da utilidade para o Homem”. Isso significa que devemos olhar para o Eros como esse movimento da alma, que nos incita ao conhecimento, que nos leva à ascensão do espírito.

No esquema apresentado a seguir, podemos visualizar os degraus aclamados por Diotima em seu diálogo com Sócrates:



1FIGURA 1.4 - undefined FONTE: Elaborada pela autora.

A escala aclamada por Diotima pode ser notada claramente neste diálogo (PLATÃO, 1986); vejamos o que a sacerdotisa afirma a Sócrates acerca da educação amorosa:

[...] quando jovem dirigir-se aos belos corpos, e em primeiro lugar, se corretamente o dirige seu dirigente, deve ele amar um só corpo, e então gerar belos discursos; depois deve ele compreender que a beleza é irmã da que está em qualquer outro, e que se se deve procurar o belo na forma, muita tolice seria não considerar uma só e a mesma beleza em todos os corpos; e depois de entender isso, deve ele fazer-se amante de todos os belos corpos e largar esse amor violento de um só, após desprezá-lo e considerá-lo mesquinho. Depois disso a beleza que está nas almas deve ele considerar mais preciosa que a do corpo, de modo que, mesmo se alguém de uma alma gentil tenha, todavia um escasso encanto, contente-se ele, ame e se interesse, e produza e procure discursos tais que os tornem melhores jovens; para que então seja obrigado a contemplar o belo nos ofícios e nas leis, e ver assim que todo ele tem um parentesco comum, e julgue enfim de pouca monta o belo no corpo; depois dos ofícios é para as ciências que é preciso transportá-lo, a fim de que veja também a beleza das ciências, e olhando para o belo já muito, sem mais amar como um doméstico a beleza individual de uma criança, de um homem ou de um só costume, não seja ele, nessa escravidão, miserável e um mesquinho discursador, mas voltado ao vasto oceano do belo e, contemplando-o, muitos discursos belos e magníficos ele produza, em inesgotável amor à sabedoria, até que ai robustecido e crescido, contemple ele uma certa ciência, única, tal que o seu objeto é o belo seguinte [...] em sua natureza, aquilo mesmo, ó Sócrates, a que tendiam todas as penas anteriores” .

(PLATÃO, 1986, p. 99-100)

Percebemos nesse discurso o intermediário platônico, Eros, em seu apogeu. Eros, amando o que é belo, inicia sua procura e sua satisfação. É movendo-se do senso comum, dos amores vulgares, dos vícios da mocidade que nossa alma se eleva ao Belo em si, à contemplação do conhecimento por ele mesmo.

Alia-se, nesse elogio ao amor, a formação intelectual do homem, bem como sua educação moral, ética e política. Se toda educação constitui-se em uma prática (SEVERINO, 1990, p. 23), a educação amorosa proposta por Platão visa à prática do exercício da filosofia, da busca inesgotável pela sabedoria.

Outra obra de Platão evidencia sua preocupação com o sentido e a importância da educação. “A República” apresenta o modo como Platão organizou teoricamente uma cidade ideal e o modo como crianças e jovens são incluídos no processo educativo. Essa obra

[...]é considerada a primeira obra utópica do Ocidente, ou seja, nela seu autor propõe um tipo ideal de sociedade, no qual a injustiça não faria parte [...] é preciso deixar claro que, ao falar de utopia, Platão não está se alienando da realidade social, mas sim contrapondo-se a ela: falar do ideal é falar do real .

(COSTA, 2009, p. 48)

A ideia de coletividade perpassa toda a extensão da construção da cidade pensada por Platão. Esse livro, escrito na forma de diálogo, apresenta pela boca de Sócrates o esboço da cidade pensada por seu discípulo, Platão. Em sua teoria, existem funções específicas para cada um dos ocupantes da cidade e é importante que cada cidadão ocupe o lugar para o qual nasceu, como lemos na passagem:

[...] os cidadãos devem ser encaminhados para a atividade que nasceram, e só para ela, a fim de cada um, cuidando do que lhe diz respeito, não seja múltiplo, mas uno, e deste modo, certamente, a cidade inteira crescerá na unidade e não na multiplicidade .

(PLATÃO, 2001, p. 423)

Platão garante, dessa forma, a unidade à cidade e a garantia de que ela será próspera e justa, já que cada um ocupa o lugar para o qual foi destinado.

Em uma cidade em que há a unidade, não se corre perigo, diferente das cidades onde há multiplicidade. Os vigias, por exemplo, em uma cidade unida, desempenham sua melhor função, a perfeição de sua habilidade. É claro que, em uma cidade assim, os vigias serão muito melhores do que em uma cidade onde desempenham essa função por outro objetivo, seja ele o dinheiro ou outros bens.

Nesse sentido, a educação para Platão tem como objetivo o dever de ajustar os cidadãos à função social que os destinou a natureza.

[...] a república, uma vez que esteja bem lançada, irá alargando como um círculo. Efetivamente, uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa e por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim, tornam-se ainda melhores que seus antecessores (PLATÃO, 2001, p. 433).

Ainda nessa obra, Platão elabora um programa de educação que deve iniciar-se com as crianças e estender-se ao longo de toda a vida do cidadão. Quando lemos as etapas de educação, percebemos que ela permeia toda a vida do homem. Desse modo, quando pensamos em *Paideia* grega, ao ler essa obra de Platão,

compreendemos como a formação integral do homem se estabelece e se faz presente durante toda sua existência. O ideal de educação está para além da aprendizagem dos conteúdos formais, mas se funda na construção de valores e de aspectos morais fundamentais à vida em sociedade.

-
- E sem dúvida descobrirão aquelas leis, que pareciam pequenas.
[refere-se Sócrates a descoberta, pelas crianças, das leis por meio da educação]
 - Quais?
 - As seguintes: o silêncio que os mais novos devem guardar perante os mais velhos; o dar-lhes lugar e levantarem-se; os cuidados para com os pais; o corte de cabelos, o traje, o calçado, e toda a compostura do corpo, e demais questões desta espécie (PLATÃO, 2001, p. 456).

Percebemos, nesse diálogo, a preocupação de Platão com a educação não somente formal, mas de valores e hábitos que enobrecem os homens. A mesma concepção de educação como ação integral no homem é percebida nos escritos de Aristóteles (384 - 322 a.C.), discípulo de Platão.

Para Aristóteles, o homem se realiza enquanto cidadão da *polis*, como homem político, e isso se deve, particularmente, a dois aspectos: o primeiro refere-se à própria constituição do homem, enquanto ser racional e, portanto, capaz de reflexão. Segundo Aristóteles: **"Em primeiro lugar, aqueles que não podem existir sem o outro devem formar um par. É o caso da fêmea e do macho para procriar; é ainda o caso daquele que, por natureza, manda e daquele que obedece, para a segurança de ambos"** (ARISTÓTELES, 2002, p. 9).



1FIGURA 2.4 - undefined FONTE: COSMIN DANILA, 132RF.

A partir do discurso, ou seja, daquilo que lhe possibilita organizar e conhecer as demais coisas, o homem organiza-se tendo em vista sua sobrevivência e seu pleno desenvolvimento, o que lhe permite o estabelecimento da vida em comunidades, aldeias ou cidades. Um segundo aspecto refere-se à cidade quanto ao seu objetivo final, ou seja, toda cidade é constituída em vista de algum bem.

Lemos na obra "Política" de Aristóteles:

[...] Uma cidade é uma daquelas coisas que existem por natureza e que o homem é, por natureza, um ser vivo político. Aquele que, por natureza e não por acaso, não tiver cidade será um decaído ou um sobre-humano. [...] A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui palavra. Assim, enquanto a voz indica prazer ou sentimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais, o discurso, por outro lado serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto (ARISTÓTELES, 2002, p. 5).

Embora consideremos que o homem sobre o qual escreve Aristóteles deve compreender que é por natureza que ocupa o lugar que ocupa, a ideia central é aquela do homem que se realiza - e essa realização pressupõe ação - na e pela cidade. Desse modo, "**não há melhor critério para definir o que é cidadão, em sentido restrito**", afirma Aristóteles, "**do que entender a cidadania como a capacidade de participar na administração da justiça e no governo**" (ARISTÓTELES, 2002, p. 16). Ética e política perpassam, assim, a formação do homem grego antigo. A ideia de política deriva da qualidade ética do homem. Ora, se os homens forem éticos, a cidade será justa. Segundo Severino (2006, p. 623),

A política fica como que condicionada à ética, ou seja, à qualidade e à intensidade do aprimoramento da postura e das ações morais das pessoas individuais. A boa qualidade da polis está na dependência direta da qualidade da vida individual dos seus habitantes.

Política e ética perpassam a mesma linha quando pensamos na educação grega. As ideias de ética, moral e civismo, este entendido como ação na e pela cidade, ação favorável e construtiva, são características fundamentais do mundo grego clássico. Para o grego antigo, o homem somente pode realizar-se na cidade. Ser um cidadão, portanto, reúne não somente as características de ter nascido na cidade, mas de desempenhar suas ações, o melhor possível, em prol da cidade. A preocupação com uma educação que dê conta de explorar todas as habilidades e os valores dos homens, tornando-o sábio, aparece como ponto fundamental dessa empreitada, aparecendo, dessa forma, como uma verdadeira *Paideia*.



Fique por dentro

Na Grécia Antiga, o conceito de cidadão era bastante diferente do modo pelo qual compreendemos esse conceito hoje. Cidadão era quem participava ativamente da política da cidade. Ainda que essa categoria fosse destinada somente a alguns homens e não a

toda população; a participação ativa dos cidadãos era fundamental nas decisões e nos rumos das cidades.

No artigo "Idiota é quem não participa da política", o doutor em ciências sociais, Robson Sávio Reis de Souza, faz uma contextualização do período vivenciado por nós e ressalta a importância da participação política em nossa sociedade.

Link de acesso: www.brasil247.com
<<https://www.brasil247.com/pt/colunistas/robsonsavioreissouza/298180/Idiota-%C3%A9-quem-n%C3%A3o-participa-da-pol%C3%ADtica.htm>> .

A educação como virtude: o cristianismo

A idade média, período que se estende do século V ao século XV, é um período bastante vasto dentro da filosofia e das reflexões acerca da educação. Ainda que a filosofia medieval inicie suas reflexões antes do século V, historicamente, marca-se esse período a partir da queda do Império Romano (ARANHA; MARTINS, 1999, p. 453). É importante que compreendamos que nem sempre os marcos históricos coincidem com as reflexões filosóficas de determinada época. Por exemplo, antes mesmo do século V, já existia um movimento cristão de pensar racionalmente a fé. Além disso, o pensamento cristão filosófico, característico da idade média, não termina no século XIV, com a queda de Constantinopla. Desse modo, compreenda que os marcos históricos que balizam o início e o fim de uma época são marcações temporais, realizadas depois que tal época foi vivenciada, e que nos auxilia na organização histórica do tempo. O pensamento filosófico, porém, irrompe essas marcações.

Diante dessas formulações, podemos compreender a filosofia medieval dividida em quatro momentos principais. O primeiro é o inicial, dos padres apostólicos, marcando o "[...] **início do cristianismo (século I e II), entre os quais se incluem os apóstolos, que disseminavam a palavra de Cristo, sobretudo aos temas morais**" (COTRIM, 2002, p. 117). O segundo momento, conhecido como dos padres apologistas, entre os séculos III e IV, marca o período em que os padres realizavam "[...] **a apologia do cristianismo contra a filosofia pagã**" (COTRIM, 2002, p. 118). O terceiro momento, conhecido como patrística, entre meados do século IV e VIII, é caracterizado pela tentativa de conciliar a razão e a fé. Santo Agostinho aparece aqui como principal expoente dessa fase. No último momento, chamado de escolástica, entre meados do século IX e

século XVI, as reflexões filosóficas buscam sistematizar o pensamento cristão de forma racional. É o período no qual Tomás de Aquino vive. Influenciado por Aristóteles, Aquino relê as suas obras, sob os olhos da fé, alicerçando, nesse sentido, sob o campo teológico as discussões filosóficas.

A idade média tem como ponto central a consolidação da Igreja Católica como força espiritual e política da época. Dessa forma, há a influência da Igreja sobre todas as áreas de vida do homem, sejam elas social, política, educacional, religiosa ou laboral. A Igreja, como aponta Aranha e Martins (1999, p. 160),

[...] representava um elemento agregador, numa época em que a Europa estava bastante fragmentada. Do ponto de vista cultural, atuou de maneira decisiva, pois a herança greco-latina foi preservada nos mosteiros. Em um mundo em que nem os nobres sabiam ler, os monges eram os únicos letrados, o que justifica a impregnação religiosa nos princípios morais, políticos, jurídicos da sociedade medieval.

Nesse sentido, as discussões principais da idade média giravam em torno da ideia de conciliar a fé, a razão, a filosofia e a teologia. Como sabemos, pela leitura dos textos de Aristóteles ou Platão, na Grécia Clássica, os homens têm um fim que já lhes é determinado: o bem da cidade e dos homens. O termo fim pode ser entendido como o objetivo final que o homem tem, ou seja, sua finalidade. Nesse caso, o homem tem como finalidade realizar-se plenamente como homem na/pela cidade.

Desse modo, quando transpomos essa reflexão à Era Cristã, a vontade é a grande mestra que fará o homem ser portador de sua salvação. É pelo uso de sua vontade, ou melhor, pelo bom uso de sua vontade diríamos que o homem retorna a seu Criador. A finalidade do homem, na Idade Média, portanto, difere-se da finalidade do homem grego: no medievo, os homens tendem a buscar sua salvação. Nesse sentido, sua finalidade é retornar ao Criador, por meio de suas ações e do plano de redenção. É por isso que a vontade aparece aqui como mestra. Arendt (1993) afirma que o conceito de vontade não existia na Grécia Antiga, vontade como um desejo individual. Na Idade Média, esse conceito começa a florescer e cabe ao homem, por sua livre vontade, executar ou não o seu fim.

As discussões acerca do livre-arbítrio começam, então, a ganhar espaço entre os pensadores medievais. Santo Agostinho, Tomás de Aquino, dentre outros filósofos e teólogos cristãos refletem acerca da importância desse termo na formação do homem.

O homem é pensado a partir de seu tempo e a partir das peculiaridades de seu tempo. Assim, cada autor dará luz aos conceitos essenciais que definirão o homem. Se na Grécia Antiga o ideal de homem é aquele que serve a *polis*, como se destaca em Aristóteles, na Idade Média, o homem é imagem de Deus, pois emana dEle, e a formação do homem será pensada a partir desse enfoque.

A seguir, apresentaremos duas reflexões acerca da educação como virtude cristã: a primeira revela a preocupação de uma mãe, parte da nobreza medieval, com a educação cristã de seu filho; a segunda, as reflexões de Tomás de Aquino sobre a educação cristã e a importância do livre-arbítrio nessa educação.

Dhuoda (803 - 824 d.C) é o caso típico da preocupação cristã na formação do homem. Além de ser mulher e cristã, Dhuoda é mãe e, como tal, preocupa-se com a forma como educará seu filho. Para isso, escreve um manual, conhecido como "Manual para meu filho". Escrito no século IX, entre os anos de 841 e 843, época em que esteve ausente da companhia de seu filho Guilherme e de seu marido, essa obra pertence ao gênero literário comum à época em que viveu, os chamados **espelhos** (NUNES, 1995). O termo espelho é utilizado como sinônimo, nesse momento, do termo **manual**, ou seja: "Manual para meu filho" pretende ser um manual de orientações cristãs e práticas para seu filho.

O momento histórico em que Dhuoda vive é essencial para entendermos as recomendações e as exortações contidas em seu **Manual**. A dinastia carolíngia que se estabeleceu por quase dois séculos, entre os anos de 751 e 897, refere-se ao período em que os francos sucederam os merovíngios, com o reinado de Pepino, o Breve. Pepino teve dois filhos, Carlomano e Carlos Magno. Após a morte de Pepino, é Carlos Magno quem o sucede. Quando Carlos Magno morre, Luis, o Piedoso, seu filho, torna-se imperador. Luis tem três filhos, Lotário, Luis, o Germânico, e Carlos, o Calvo. Após a morte de Luis, houve um período de lutas entre seus três herdeiros. Em 843, sob a inspiração da Igreja, foi elaborado o Tratado de Verdun, que deu origem a três reinos: Lotário recebeu a Lotaríngia (Países Baixos, Suíça e norte da Itália); Luis, o Germânico, ficou com a Germânia (parte oriental); Carlos, o Calvo, com a França.

O período em que Dhuoda escreve seu **Manual** é reinado por Carlos, o Calvo, embora ela tenha vivido a dinastia de Carlos Magno, o qual morre em 814. Dhuoda casou-se em 824 com Bernardo, Duque de Septimania, filho de Guilherme de Gellone, primo-irmão de Carlos Magno. Assim, sua família era aliada à dinastia carolíngia. Com Bernardo, teve dois filhos: Guilherme, em 826, e Bernardo, em 841.

A preocupação de Dhuoda desdobra-se na formação de seu filho, enquanto cristão, mas também enquanto nobre, pois a formação de um nobre perfeito reflete as preocupações do momento. Se há intrigas, traições e infidelidades tanto entre os que descendem de Carlos Magno quanto entre os que se opõem a esse governo, é necessário repensar qual homem deve se formar para compor a nova situação que se estabelece. A ocasião que Dhuoda escreve expressa o período de intrigas que se inicia com a morte de Carlos, o Calvo, e culmina com o Tratado de Verdun.

Dhuoda adverte ainda quanto ao compromisso social que se lhe impõe ser cristão: Guilherme deve iniciar seu irmão menor nas coisas do alto: "**não te desgoste nunca de iniciá-lo, educá-lo, amá-lo e incitá-lo**" (DHUODA, 1995, p. 15). Isso significa que o homem deve ter sobre si a responsabilidade de educar e iniciar os menores nas coisas de Deus, já que carrega sobre si tal responsabilidade.

Estendendo nossa análise à formação moral do homem, destacamos a ideia - sempre presente - de um retorno aos modelos de homens cristãos. Quando Harrington, Pucci e Elliot (1997) afirmam a afetividade como meio mais seguro de conduzir a educação, em Dhuoda, isso pressupõe que pensemos o papel decisivo dessa afetividade na educação. Os exemplos bíblicos utilizados no **Manual**, assim como vários outros contidos na

Bíblia devem ser memorizados no coração do homem e, quando resgatados, transformam-se em modelos de conduta para o agir. Desse modo, o projeto pedagógico - se assim podemos afirmá-lo em Dhuoda - pressupõe que o homem espelhe-se em tais exemplos, afastando-se dos homens que não têm em seu agir o compromisso de fidelidade a Deus.

É preciso destacar a importância para Dhuoda desse modelo educativo, já que um exemplo imitativo seguro e fiel a Deus pode tornar o homem, no caso, Guilherme, um nobre perfeito, como assinala em seu *Manual*:

Aprendas a atuar de maneira que não te manches com o delito de infidelidade a teus senhores, pondo em prática amorosamente toda boa ação, e possas viver feliz ao longo de sua vida, com dignidade e elegância

(DHUODA, 1995, p. 27).

Portanto, as características propostas por Dhuoda quanto à formação de um nobre perfeito, no contexto de seu tempo, devem ser: lealdade, vigilância, cuidado, dignidade e prudência, conceitos essenciais para pensarmos qualquer formação moral do homem.

Nesse sentido, quando voltamos nosso olhar para a Idade Média, perceberemos a influência, sempre constante, da força cristã na educação do homem. O cristianismo aparece, assim, como um propulsor das ideias cristãs e, nesse sentido, há diversas possibilidades. Uma, por exemplo, é o caso de Santo Agostinho (354 - 430), para o qual somente pela graça podemos ter acesso aos conhecimentos. É porque Deus ilumina - por meio da graça - nossa mente que temos acesso ao conhecimento. Assim, o conhecimento é visto como um processo que deriva da graça de Deus aos homens.

Tomás de Aquino (1225 - 1274), ao ler as obras de Aristóteles, busca compreender as discussões empreendidas ali, pelos olhos da fé cristã. Em um livro intitulado "Ética à Nicômacos", Aristóteles discute o que seria a felicidade do homem e como o homem, por meio de suas ações, poderia alcançá-la. Esse livro apresenta o fim do homem como a própria felicidade e as ações virtuosas como meio de obtê-la nessa vida.

Tomás de Aquino, ao refletir acerca desse escrito, propõe uma beatitude terrena, uma espécie de participação da bem-aventurança eterna; isso implica pensar o homem frente às suas decisões, responsabilizando-se por elas. Segundo Weber, no artigo "La béatitude selon Thomas d'Aquin", Tomás de Aquino rompe com seus contemporâneos ao pressupor uma beatitude que se relaciona com as ações presentes, já que a felicidade não tem conotação com o fim da ação ou com o agir, mas com o "[...] **prazer supremo o qual goza uma atividade, exercendo-a como participação do corpo encarnado, da admiração intelectual e amando o que Deus é nele mesmo e por nós**" (WEBER, 1996, p. 95). Tomás de Aquino propõe uma beatitude que se realiza não como uma atividade que se identifica com o corpo, mas com a alma. É na alma que está a racionalidade do homem. Na mesma alma, estão, também, suas vontades e sentimentos. Cabe ao homem, a partir do poder de livre escolha, deliberar e eleger o que melhor lhe parece,

a partir da sua razão. Desse modo, a partir de suas ações, o homem pode participar da beatitude terrestre. A escolha dos atos perpassa o campo da ética e da política, ainda que de modo distinto ao da Antiguidade Clássica.

Tomás de Aquino indica que, por sermos imagem de Deus, já somos capazes de aprender e ter acesso ao conhecimento. A ideia de livre-arbítrio elaborada por ele e baseada nas ideias de Aristóteles é fundamental para a compreensão do homem. Para esse pensador e teólogo, o livre-arbítrio se realiza no homem, justamente porque ele é imagem de Deus. Essa capacidade aparece como uma ação humana, mas que depende da racionalidade e do bom uso da vontade para ser realizada. É preciso, então, aprender a pensar, a usar nossa capacidade intelectual para realizarmos as escolhas que o mundo nos impõe. Nesse sentido, pode-se pensar em uma educação para o livre-arbítrio, ou seja, uma educação que humanize o homem, tornando-o racional, mas, também, espiritual, pois agrega o fato de que Deus, como nosso redentor, é a personagem central de toda a história do homem.

Como podemos perceber, o ideal cristão perpassa todo tempo histórico conhecido como Idade Média. Entre católicos e protestantes, a reflexão cristã e a preocupação com a formação cristã do homem aparecem como principal preocupação dos filósofos dessa época. Essas preocupações mostram-se no modo como é organizado o ensino nesse tempo: o *trivium* e o *quadrivium*. **"Por toda a Idade Média, o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética ou Lógica) compôs com o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia) as chamadas Sete Artes Liberais, ou seja, o conjunto de estudos que antecedia o ingresso na Universidade"** (JOSEPH, 2014, p. 7). De acordo com Joseph (2014, p. 27), o "[...] *trivium* inclui aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à mente, e o *quadrivium*, aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à matéria". De forma sistematizada, podemos compreender essas sete artes da seguinte maneira:

TRIVIUM: AS TRÊS ARTES DA LINGUAGEM PERTINENTES À MENTE	
Lógica	a arte de pensar
Gramática	a arte de inventar e combinar símbolos
Retórica	a arte de comunicar
QUADRIVIUM: AS QUATRO ARTES DA QUANTIDADE PERTINENTES À MATÉRIA	
<i>QUANTIDADE DESCONTÍNUA OU NÚMERO</i>	
Aritmética	teoria do número
Música	aplicação da teoria do número
<i>QUANTIDADE CONTÍNUA OU EXTENSÃO</i>	
Geometria	teoria do espaço
Astronomia	aplicação da teoria do espaço

1FIGURA 1.1 - undefined FONTE: Joseph (2014, p. 27).

Esse ensino, anterior ao ensino realizado nas universidades, tinha como objetivo a formação moral e o preparo do homem para vida. Acerca desse aspecto, lemos:

As artes liberais, em contraste ensinam a viver; treinam as faculdades e as aperfeiçoam; permitem a uma pessoa elevar-se acima de seu ambiente material para viver uma vida intelectual, uma vida racional e, portanto, uma vida livre para adquirir a verdade (JOSEPH, 2014, p. 29).

Nesse sentido, podemos perceber como, ao longo da Idade Média, a finalidade da educação perpassou os ideais cristãos de formação. Educar, nesse período, não se restringe apenas à aprendizagem das letras e dos números mas se impõe como tarefa de formação moral e cristã.



Refleta

A Idade Média foi durante um longo período conhecida como Idade das Trevas. É como se o que houvesse existido nesse período não fosse importante para as discussões e para nossa compreensão de nossa própria história, enquanto homens. Você acredita nisso? Quais elementos possibilitam você a compreender a Idade Média como uma época de profundas reflexões?

A Filosofia da Educação e a Modernidade

A idade moderna, tradicionalmente, é conhecida como o período entre os séculos XV e fins do século XVIII. Uma nova concepção de mundo e de homem emerge ao fim da idade média e se sobrepõe às ideias cristãs, vigentes na época. Até então, o mundo é compreendido pela concepção teocêntrica, ou seja, aquela que coloca Deus como centro do universo e para o qual todas as coisas devem retornar. É o caso, por exemplo, da salvação cristã, compreendida como caminho de redenção a Deus. De acordo com Aranha e Martins (1999, p. 168),

Chamamos modernidade ao período que se esboça no Renascimento, desenvolve-se na Idade Moderna e atinge seu auge na Ilustração, no século XVIII. O paradigma de racionalidade que então se delineia é o da razão que liberta crenças e superstições, funda-se na própria subjetividade e não mais na autoridade, seja do poder político absoluto, seja da religião.

De fato, estava sendo gestado um novo período da história ocidental, com mudanças em amplo espectro: sociais, políticas, morais, literárias, artísticas, científicas, religiosas e também filosóficas. A contraposição ao pensamento medieval estimulou a recuperação da cultura greco-latina, agora sem a intermediação da religião, o que denotava a laicização do pensamento: se antes o foco da reflexão era a teologia, na modernidade prevalece a visão antropocêntrica. O século XVII representa, portanto, a culminação de um processo que modificou a imagem do próprio ser humano e do mundo que o cerca.

Muitos fatores são apontados como fundamentais nessa ruptura de pensamento e compreensão de como o homem é visto: o avanço e o progresso das cidades, dos negócios, das universidades, o descrédito nas igrejas, dentre outros fatores, marcam o fim da Idade Média. Como ressaltamos no tópico anterior, o homem contemporâneo a essa época não tem uma ideia clara dessa passagem de uma época à outra, mas vivencia esses embates em seu dia a dia. São esses embates, portanto, que possibilitam ao homem reformular, sempre, sua posição perante ao mundo e reformular, ainda, o próprio mundo.

Nesse sentido, podemos pensar que o homem, por acreditar no poder e no potencial de sua razão, reconstrói sua imagem. O cenário propõe, então, o antropocentrismo, ou seja, o homem como centro do universo. É como se, agora, o homem retomasse sua razão e, apoiado nela, buscasse uma base racional de explicação do universo.

Aranha e Martins (1994) apontam três características do pensamento moderno: o racionalismo, o antropocentrismo e o saber ativo. O racionalismo aparece como a capacidade de o homem utilizar somente sua racionalidade na compreensão do mundo e de si mesmo. Nessa mesma linha, o antropocentrismo surge como forma possibilitadora do homem de se compreender frente às questões de seu tempo. O antropocentrismo aparece, nesse sentido, como a descoberta da própria subjetividade. Já o saber ativo, em oposição ao saber contemplativo, considera que o saber “[...] **deve retornar ao mundo para transformar**” (ARANHA; MARTINS, 1994, p. 142).

Com relação à periodização da filosofia nessa época, Chauí (1988) apresenta três momentos fundamentais: a filosofia da Renascença, entre os séculos XIV e XVI; a filosofia moderna, do século XVII até meados do século XVIII; a filosofia da Ilustração ou Iluminismo, que abrange meados do século XVIII ao início do século XIX. Os dois pensadores que analisaremos neste tópico, Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant, situam-se no contexto da filosofia Iluminista.

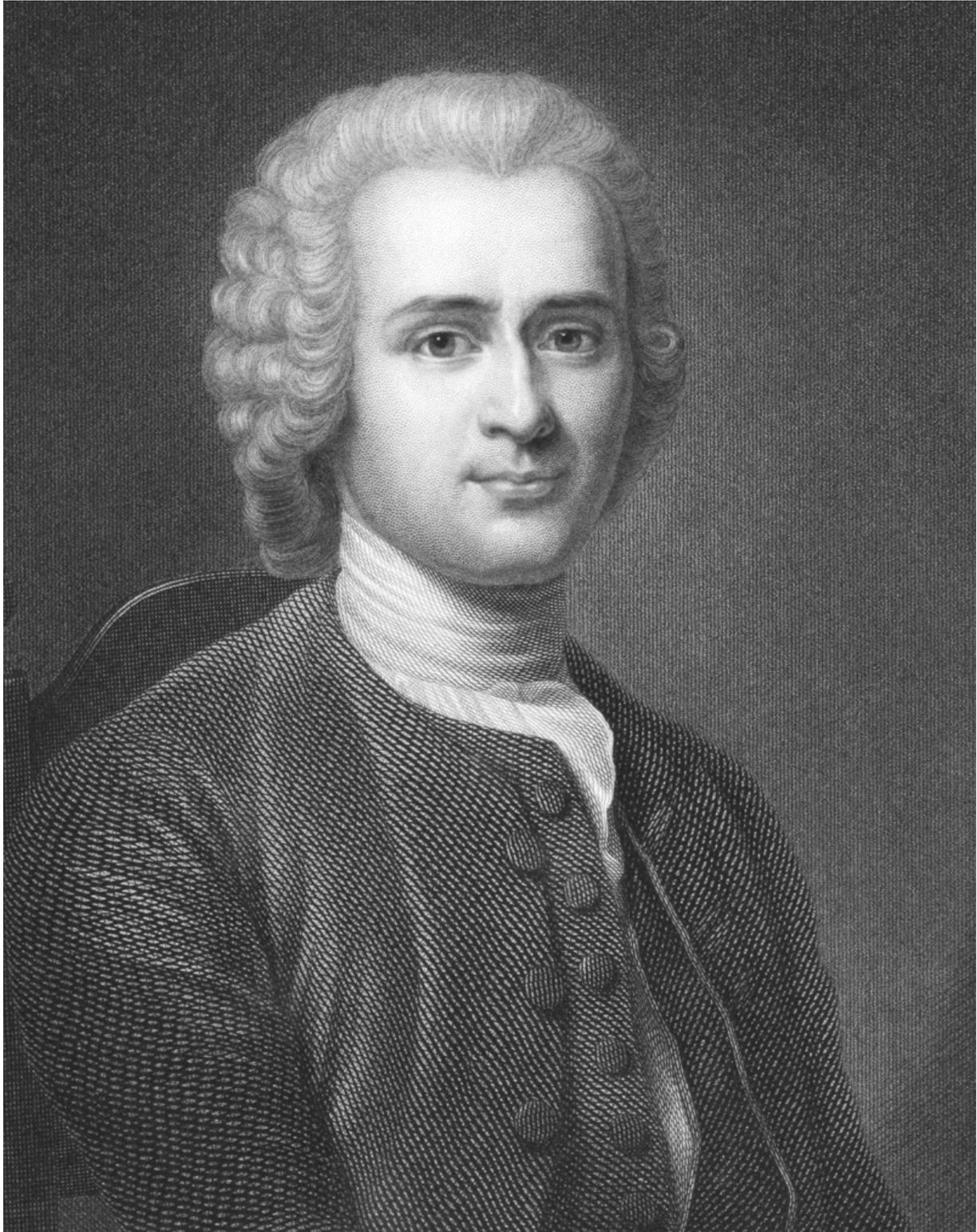
 **Refleta**

Você já ouviu o jargão: Educação vem de casa? Pense a respeito dele. Para Rousseau, os pais eram essenciais à formação do homem. Você pensa como ele? Apresente uma justificativa que permita argumentar sua reflexão.

 **Fique por dentro**

Por que devemos ler os clássicos no ensino superior? Além de nos aproximarem das principais discussões de cada época, eles nos permitem refletir a respeito de nossa própria sociedade e de nossa formação enquanto seres humanos. Por isso, ao longo de seu curso de graduação, é imprescindível que você leia esses clássicos. Nos escritos de Rousseau, por exemplo, ecoam questões de educação, política e liberdade.

Jean-Jacques Rousseau. Uma análise da obra Emílio



1FIGURA 3.4 - undefined FONTE: GEORGIOS KOLLIDAS, 123RF.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo francês cuja importância se faz ainda hoje presente, principalmente quando nos dispomos a refletir acerca da educação. Em sua obra chamada "Emílio ou da Educação", Rousseau discute a importância da educação e a relaciona à natureza do homem. O livro,

dirigido às mães, aparece como um referencial para a educação do homem. Nele, Emílio aparece como uma criança a ser educada por seu tutor. Além de pequenos conselhos à educação de Emílio, Rousseau reflete a respeito da importância de a educação salvaguardar o homem em seu estado original - de bondade - frente às corrupções postas pela/na sociedade. Nessa obra, lemos:

É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que te soubeste afastar do caminho trilhado e proteger o arbusto nascente contra o choque das opiniões humanas. Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegria. Estabelece, desde cedo um cinto de muralhas ao redor da alma de tua criança. Outro pode assinalar o circuito, mas só tu podes erguer o muro (ROUSSEAU, 1992, p. 9-10).

Nessa passagem, Rousseau aponta para a importância da educação materna como fonte de sabedoria para a formação da criança. O papel da mulher, nesse sentido, aparece como fundamental dentro da sociedade, pois é a ela que o filósofo delega a responsabilidade na educação da criança. Ao longo dessa obra, Rousseau aponta para a importância do pai, como preceptor da criança e de sua inserção no mundo social. Dessa forma, a obra ocupa lugar fundamental dentro das discussões sobre a educação, pois reflete as preocupações de como pensar o homem e sua formação, à luz racional, frente a uma sociedade composta por homens que, ao longo de sua vida, se embrutecem e se corrompem.

Rousseau compreende a criança como um ser puro, ingênuo desde seu nascimento. Para esse pensador, a causa de o homem ser ingênuo e se corromper ao longo de sua vida é a sociedade.

Tudo é certo saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a deformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza, nem mesmo o homem; tem de ensiná-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim (ROUSSEAU, 1992, p. 9).

Nesse trecho, em que se inicia as discussões de Emílio, Rousseau reflete como o homem deturpa e transforma as coisas que tem em suas mãos. Ao longo do livro, o filósofo faz diversas analogias entre a natureza e os homens. Assim como as plantas, que precisam de cuidado para crescerem e que, em oposto, se forem deixadas de lado, morrem, também ocorre com o homem: é preciso cuidar de sua formação, de sua educação, para que se torne bom.

Nessa obra, Rousseau afirma ainda que é preciso não apenas conservar o estado de pureza que provém da infância, mas

[...] deve-se-lhe ensinar a conservar em sendo homem, a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessários, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta. Por maiores precauções que tomeis para que não morra, terá contudo que morrer. [...]. viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida (ROUSSEAU, 1992, p. 16).

Ao longo dessa obra, Rousseau realiza uma distinção bastante pertinente à nossa discussão: o homem civil e o homem natural. O homem civil é o homem em sociedade, o qual se corrompe justamente por estar nela. Já o homem natural é o homem em seu estado puro, sem corrupções. Ocorre que não há como não vivermos em sociedade. Por outro lado, não é possível que possamos concordar com uma vida corruptível em sociedade. Este é o sentido da educação na formação do homem: tornar sua condição, humana, passível de ser vivida de forma natural e sábia, dentro da sociedade. Para isso, a educação moral aparece como possibilitadora dessa construção.

A importância dessa obra, no contexto da educação ocidental e como fundamento filosófico das discussões em torno da educação, aparece na forma como Rousseau se propõe a pensar a educação do homem, refletindo acerca da sua condição, dos preceitos nos quais tal educação deve se fundar e de como organizá-la, racionalmente, em uma sociedade que já se mostrava corrupta.

Reflita

A reflexão proposta por Rousseau nos parece atual à medida que, ao vivermos em uma sociedade que mostra sua corrupção de forma escancarada, pressupõe também a educação como possibilitadora de transformação social. Que ideais de formação humana pretendemos a nossas crianças? E como isso tem sido ofertado, tanto em escolas como no contexto familiar?

Immanuel Kant e o aperfeiçoamento moral do homem



1FIGURA 4.4 - undefined FONTE: PATRICK GUENETTE, 123RF.

O século XVIII, conhecido como século das Luzes, pela expansão do movimento iluminista, surgido na França, propõe, como Immanuel Kant argumenta,

[...] a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. **Sapere aude!** Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 1783, p. 1).

O Iluminismo, na visão de Kant, aparece como a saída do homem de sua condição de inferioridade, dada pelo não uso de sua razão. E por que não usa sua razão para alcançar o esclarecimento e para iluminar sua mente? Justamente por causa da preguiça e da covardia. No artigo "Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento?", Kant exemplifica que no caso de termos de ler um livro e termos alguém que leia-o para nós, por que o leremos? Pensemos, hoje, na facilidade do mundo contemporâneo, em que, em segundos, temos acesso a inúmeras informações. Não se discute a facilidade que essas informações nos propõem, mas o modo como o homem opera com tais facilidades.

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis (KANT, 1783, p. 1-2).

A preguiça e a covardia marcam em Kant a razão pela qual não usamos nossa capacidade racional em prol de nós mesmos. Platão, filósofo da Grécia Antiga, já afirmava, em um de seus inúmeros diálogos, como o conhecimento é doloroso, ou seja, como é difícil o acesso a ele, não porque ele seja inalcançável, mas porque o movimento do homem em buscá-lo aparece como doloroso ao próprio homem.

Reflita

Kant afirma que a preguiça e a covardia são as causas de sermos menores, não em idade, mas em uso de nossa razão. Pense um pouco em sua vida: você já deixou de fazer algo por preguiça ou covardia? Até que ponto a preguiça e a covardia nos impedem de

A discussão proposta por esse filósofo é bastante atual. Escrita há mais de duzentos anos, ela aparece como uma reflexão atual à medida que, nos dias de hoje, ainda negamos pensarmos nós mesmos na vida que levamos e que temos em nossa sociedade.

A educação proposta por Kant tem, nesse sentido, profunda relação com a moral, pois, ao utilizar nossa razão, em prol de nossas decisões, fazemos uso, concomitantemente, de nossa moral. A moral, entendida como o **"[...] conjunto de regras que determinam o comportamento dos indivíduos em um grupo social"** (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 214), refere-se à ação individual e, portanto, quanto mais esclarecido o homem for, mais suas ações serão moralmente corretas e justas dentro da sociedade.

Nesse sentido, vimos, ao longo desta unidade, que tanto na Grécia Antiga, quanto no Medievo ou no Iluminismo, a educação vincula-se à formação humana pensada sob as perspectivas morais e políticas. Quando pensamos em educação humana, pensamos em qual homem desejamos formar e sobre quais parâmetros desejamos fazê-lo. Se o homem é construção, como vimos, já que a história e a cultura se desdobram, em diferentes formas sobre o tempo, a educação, ainda que pressuponha diretrizes diferentes, tem, como pano de fundo uma profunda ligação com a moral, a ética e a política.

Nesta unidade, ao discutirmos os fundamentos filosóficos da educação, vimos como Platão e Aristóteles, nomes consagrados no campo da filosofia clássica, refletem a educação como forma de pensar o homem no contexto em que vive, a cidade. A formação do homem perpassa, assim, não somente uma educação das letras e dos números, mas se funda em uma premissa de coletividade: educar o homem é educá-lo para servir a cidade, para o bem da cidade.

Na Idade Média, com a influência da Igreja Católica e dos escritos clássicos gregos, temos, novamente, a importância da afirmação moral, porém, agora, sob os olhos da fé. A reflexão filosófica pautou-se, sobremaneira, nessa época em conciliar fé e razão, teologia e filosofia. Vimos como Dhuoda, membro da nobreza de sua época, e Tomás de Aquino, professor e teólogo, pensaram a formação do homem, exaltando a formação moral e a importância do uso do livre-arbítrio na formação do homem.

Findada a era medieval, o homem moderno tem novo contato com as obras gregas antigas, principalmente de Platão. O novo olhar a essas obras, agora desconectado das ideias cristãs, e todas as modificações que ocorrem nessa época, como o avanço da ciência, a concepção antropocentrista do homem, por exemplo, permitem a ele pensar o uso de sua razão como forma de iluminar seus pensamentos e fazê-lo livre. Assim, vimos em Rousseau a reflexão acerca da formação do homem que possibilite viver sua condição natural, de bondade, em uma sociedade corrupta. Em Kant, vimos que a preguiça e a covardia concorrem para que o uso de nosso entendimento ocorra de forma individual.

Em todos os casos, seja como for, os princípios filosóficos sobre os quais se funda as discussões acerca da educação realçam a importância de uma educação que dê conta do homem em seus aspectos morais, políticos e culturais.



Fique por dentro

Na mundo contemporâneo, muitos pensadores têm manifestado a defesa do direito ao ócio, à preguiça e ao tempo de “não fazermos nada”. É o caso, por exemplo, do escritor Paul Lafarque, que escreveu um livro intitulado “O Direito à Preguiça”. Nele, o autor defende a preguiça como um conceito significativo em nossa sociedade.



Indicação de leitura

Nome do livro: Filosofia da Educação

Editora: Cortez

Autor: Cipriano Luckesi

ISBN: 9788524902499

O livro expõe, em uma perspectiva filosófica, o tema da educação, apresentando o contexto da Grécia Antiga até os dias atuais, essa problemática e as questões que se ligam a ela.



Indicação de leitura

Nome do livro: Ética a Nicomacos

Editora: Edipucrs

Autor: Aristóteles

ISBN: 0199213615

O livro é considerado um tratado acerca de ética e moral. Investigando o que seria a felicidade e onde os homens a encontrariam, Aristóteles apresenta uma reflexão filosófica que ainda nos parece bastante atual.

UNIDADE II

Evolução histórica da educação

Nathalia Barbosa Limeira

Nesta unidade, veremos, sob a perspectiva histórica, como a educação foi pensada e vivenciada em diferentes momentos históricos, partindo da Grécia Clássica, Roma Antiga, Idade Média, Idade Moderna até Contemporânea. Retomaremos, nesses momentos, as principais finalidades da educação e como ela foi fruto das necessidades da época. Nossa intenção é que você, aluno(a), compreenda a finalidade da educação nesses diferentes recortes temporais, permitindo, dessa forma, refletir acerca da importância dela e de como a história, entendida como ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2001), apresenta-se como dimensão imprescindível na compreensão da educação. Ao fim desta unidade, espera-se que você consiga perceber como a educação modificou-se ao longo dos séculos, perfazendo as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais da época.

As finalidades da educação: contextualizando os momentos históricos

Neste tópico, apresentaremos nossa compreensão a respeito da história e da sua importância no entendimento do que seja educação. Após isso, apresentaremos os recortes temporais a partir dos quais analisaremos a evolução da educação. É preciso compreender, caro(a) aluno(a), que a história e o modo como se faz história hoje é bastante diferente, por exemplo, de como acontecia em séculos passados. A compreensão da história e de seu movimento, perpassando diversos momentos e/ou períodos, é fundamental para que possamos perceber a evolução da educação. Assim, inicialmente, apresentaremos uma pequena reflexão a respeito do que é história, para, em seguida, discutirmos acerca do movimento da educação dentro da história.

Houve um tempo em que a história era contada a partir de grandes fatos, nomes e/ou personagens. Nesse sentido, ao pensarmos no termo história, nesta unidade, compreenderemos-a a partir da perspectiva proposta pela Escola dos Annales. Os Annales, que, inicialmente, designavam uma revista francesa, *Revue Les Annales d' Histoire Économique et Sociale*, organizada por Marc Bloch e Lucien Febvre, provocaram uma verdadeira revolução na teoria da história. Revolução que evidencia a história sob uma perspectiva que se fazia presente nos artigos publicados pela revista a partir de 1929, em Estrasburgo, devido, certamente, à insatisfação com o método positivista de fazer história e com a busca de uma nova compreensão do homem frente à guerra e às crises vividas nesse período.

Essa revolução se faz pelo novo olhar que dão à história e, conseqüentemente, a toda investigação que se possa fazer a partir dela, o que de modo algum pode reduzi-la a, simplesmente, narrar os fatos humanos, elegendo para si grandes homens, grandes feitos, grandes fatos.

Ao contrário do movimento positivista, a história proposta pela Revue des Annales é de história como ciência dos homens, dos homens em seu tempo. Assim, ao propor uma ciência na qual seu objeto seja o homem, é necessário destacar de qual homem estamos falando. Como afirma Bloch (2001, p. 89)

Ora, homo religiosus, homo oeconomicus, homo politicus, toda essa ladainha de homens em us, cuja lista poderíamos estender à vontade, evitemos tomá-los por outra coisa do que na verdade são: fantasmas cômodos, com a condição de não se tornarem um estorvo. O único ser de carne e osso é o homem, sem mais, que reúne ao mesmo tempo tudo isso .

Bloch (2001) parece pressupor, pela passagem anterior, que todas as discussões que pretendem definir o homem, seja como homem político ou como homem religioso, são vazias de significado, pois o homem, sendo político ou não, sendo religioso ou não, é homem.

Nessa concepção de história, importa interrogar os fatos, buscando uma compreensão maior, de modo que a história do passado, por exemplo, não seja apenas narração dos fatos, mas a compreensão do homem enquanto parte da sociedade, enquanto constituinte dela, já que “[...] **em história todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam**” (CARDOSO; VAINAS, 1997, p. 46). Assim, **“o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”** (BLOCH, 2001, p. 75).

Em “Domínios da História” (1997, p. 7-8), Cardoso e Vainas ressaltam os principais pressupostos dos Annales, os quais destacamos aqui: a crença no caráter científico da história, que, de mera narração dos fatos, surge como uma ciência - ainda que em construção -; o debate permanente com as ciências sociais, deixando de lado o espírito das especialidades, promovendo, assim, a pluridisciplinaridade. Esse aspecto pode ser observado no próprio nome que intitulava a revista dos Annales. Ao propor uma revista sobre história econômica e social, os autores dos Annales abandonam a teoria dos grandes fatos históricos, como a história política ou militar, visando a uma história que dê conta dos processos sociais, como a história social e econômica; propõem, com isso, uma maior ênfase às fontes que não sejam somente escritas, abrindo a possibilidade de pesquisas mais completas e complexas. A história é, então, vista como história-problema, ou seja, a ideia de que a história parte de problemas e chega sempre a novos problemas, e, por fim, como a consciência dos níveis de temporalidade, ou seja, quando pensamos, por exemplo, nos marcos históricos. Embora Bloch (2001) tenha feito alguns esboços acerca dessa perspectiva, é Fernand Braudel quem incorpora tal paradigma à perspectiva annalista (ROJAS, 2004, p. 78). A noção de tempo é distinta, dependendo de quais estruturas se trate. As estruturas mentais, por exemplo, mudam mais lentamente que as estruturas econômicas, e esses níveis são, agora, considerados fundamentais no trabalho do historiador.

O que temos insistido neste tópico, caro(a) aluno(a), é que a história não deve ser compreendida como estática, imóvel ou estagnada. Os recortes temporais ou os períodos históricos que mencionaremos aqui são apenas balizas sobre as quais podemos observar certas estruturas. É preciso, porém, compreender que ela é movimento e que os marcos que determinam o encerramento de um período e o início de outro são apenas convenções entre historiadores que facilitam nosso olhar para esse amplo movimento que é a história. No entanto o homem, ao viver dado momento histórico, não tem essa consciência. O homem grego antigo, por exemplo, não tinha consciência de que a queda do império romano marcaria o fim da Antiguidade. Essas questões são fundamentais de serem compreendidas, pois possibilitam olhar para essa ciência como um movimento, e não como estática.

Desse modo e de acordo com as indicações de Chauí (2009), podemos perceber a história em pelo menos cinco recortes temporais, como vemos no quadro a seguir. Esses recortes têm acontecimentos balizadores que marcam o fim de uma época e o início de outra. Tal convenção é necessária para que possamos compreender a história em seu processo, mas é fundamental que você, prezado(a) aluno(a), compreenda que esses períodos não são isolados e que há uma continuidade na passagem de um para outro.

PERÍODO	CONTEXTO
Antiguidade	Século VII a.C. - IV d.C
Idade Média	Século V - XIV
Renascimento	Século XV -XVI
Idade Moderna	Século XVII - XVIII
Idade Contemporânea	Século XIX - até hoje

2FIGURA 1.1 - undefined FONTE: adaptado de Chauí (2009, p. 452-454).

Do período que se intitula Antiguidade, estudaremos como gregos e romanos compreenderam a educação, em seu processo histórico, ou seja, como a educação foi, na prática, vivenciada pelos homens de seu tempo. Na Idade Média, igualmente, verificaremos como a educação foi vivida a partir de um contexto bastante influenciado pela Igreja. Na Idade Moderna, estudaremos como a perspectiva liberal influenciou sobremaneira o modo de se fazer educação. Por fim, na Idade Contemporânea, estudaremos a influência do pensamento marxista no modo de se pensar e viver a educação.

Fique por dentro

Os *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, caracterizam uma revista idealizada por Marc Bloch e Lucien Febvre e teve sua primeira edição impressa em 15 de janeiro de 1929. De acordo com as indicações de Burke (1997, p. 33), a revista fundada por esses historiadores “[...] pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica”. A história como narrativa, feita a partir de fontes escritas, exclui de sua análise tanto a pré-história, por ser anterior à escrita, quanto à investigação sobre o presente. Desse modo, sua investigação funda-se no passado, na ordenação dos acontecimentos cronológicos, de modo a ressaltar os principais eventos. Assim, temos as grandes narrativas históricas, exaltando os grandes homens e as grandes personagens da história.

Segundo Rojas (2004, p. 51), essa história “[...] é uma história diplomática, biográfica, militar e política que, junto com seu culto fetichista do documento e seu caráter bem delimitado, será totalmente reticente ao diálogo com outras ciências sociais”. Embora a influência dessa historiografia tenha tido um longo reinado, ela não é a única existente.

Fonte: ROJAS, C. A. A. **Uma história dos Annales** (1921-2001). Maringá: Eduem, 2004;
BURKE, P. A **Escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia.
São Paulo: UNESP, 1997.



Você já se perguntou como são feitas as marcações temporais que balizam o desenvolvimento histórico de nossa civilização?

Educação na Antiguidade e na Idade Média

Educar para a guerra? Educar para a formação de bons cidadãos? – Grécia e Roma



2FIGURA 1.5 - undefined FONTE: NONBIRINONKO (2013, on-line).

A Grécia Antiga foi palco de acontecimentos fundamentais para a civilização ocidental. É nela que temos uma vasta gama de produção cultural, seja no teatro, na literatura ou nas artes. É nela que aparece, pela primeira vez, um movimento em prol da razão e da lógica nas explicações das coisas no mundo. Esse movimento, conhecido como filosofia, teve origem no fim do século V e no início do século IV antes de Cristo. Porém, antes desse movimento iniciar-se, é preciso compreender como a vida social se organizava e como a educação perpassava essa organização.

Os mitos gregos fizeram parte do modo como o homem grego antigo organizou a sua vida. Passado de geração a geração, por meio da tradição oral, o mito é fundamental no processo de educação, pois é por meio da escuta de tais histórias que se aprendem valores morais e éticos, os quais são de grande importância para o grego. Nesse sentido, ao se contar um mito, o poeta rapsodo - assim chamado por ser, de certa forma, escolhido para contar tais histórias - ensina aos seus pares valores necessários à vida em conjunto, à vida em sociedade.

Dois grandes poetas são referenciados nesse sentido: Homero e Hesíodo. Homero, conhecido como educador da Grécia, é um personagem intrigante para a história. Não se sabe se ele foi, de fato, autor de livros como a *Ilíada* e a *Odisséia* ou se sua grandiosidade consiste na compilação das histórias contadas e registradas por

ele nesses livros. De qualquer modo,

A poesia homérica caracteriza o pensamento grego primitivo; caracteriza igualmente, a ligação que se fazia entre estética e a ética. Ou seja: os textos da *Ilíada* e da *Odisséia* são documentos dos valores dos gregos naqueles tempos longínquos, mas também dos anseios e motivações do homem relativamente à realização de sua condição humana .

(CARVALHO, 2009, p. 51)

A obra de Homero não se refere a um manual de boa conduta ou de práticas pedagógicas. Longe disso, suas histórias revelam o comportamento dos homens e dos deuses que incitam os homens gregos antigos a produzirem um comportamento adequado. Ao tratar da traição e dos mais diversos sentimentos e comportamentos do homem e dos deuses, é como se o homem, ouvinte dessas histórias, pudesse equiparar-se a elas, tornando-as modelos de comportamentos. Nesse sentido, Homero influenciou por muitos séculos a educação do povo grego. Aranha e Martins (2009) apresentam, na periodização da história da Grécia Antiga, os tempos homéricos, ou seja, o tempo sobre o qual as histórias de Homero tiveram influência sobre a cultura e o povo grego, estendendo-se do século XII ao século VIII antes de Cristo.



Fique por dentro

As personagens da poesia homérica ressaltam qualidades e defeitos dos deuses, mas que refletem a vida do homem comum. Como mostra dessa perspectiva, apresentamos a seguir duas personagens, bastante conhecidas e que possuem essas características humanas.

Ulisses: grande personagem tanto da **Odisséia** quanto da **Ilíada**; esse personagem personifica a capacidade de “[...] argumentar e convencer, por um lado; por outro, a astúcia de criar solução nas situações mais difíceis, ambas as qualidades sutilmente sugeridas como desejáveis” (CARVALHO, 2009, p. 52).

Heitor: Homero “[...] exalta a nobreza de alma e a bravura ‘patriótica’ em defesa de Troia, mostra-o como esposo amoroso e pai cheio de ternura; faz dele um modelo de cidadão e exemplo de chefe de família” (CARVALHO, 2009, p. 53).

Fonte: CARVALHO, A. A educação na antiguidade clássica: Grécia. In: SETOGUTI, R. **Fundamentos Históricos da Educação**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009, p. 47-72.



2FIGURA 2.5 - undefined FONTE: KIRKANDMIMI (2017, on-line).

Essa época é considerada de transição para o povo grego, que, de essencialmente rural, inicia o processo de construção e formação das cidades. Claro que esse movimento foi paulatino. A formação das cidades, iniciadas no século VIII antes de Cristo, promoveu a reorganização dos ambientes até então vividos pelos gregos. Esse movimento, conseqüentemente, cria um novo olhar para a formação do homem; este, agora, organiza-se em poleis - cidades-estados. É nesse período que teria vivido Hesíodo. Suas obras, escritas na forma de poemas, são conhecidas pelos nomes de *Teogonia* e *Os Trabalhos e os Dias*.

A primeira obra, *Teogonia*, trata da genealogia dos deuses. É preciso ressaltar que a mitologia grega era de fato bastante presente na cultura grega. Os homens acreditavam que os deuses regiam o tempo e suas vidas. As estações do ano, por exemplo, são explicadas por meio da mitologia. O destino de uma pessoa também

está na mão dos deuses, e não há como fugir de seu destino. É o caso, por exemplo, do mito de Édipo, cujo destino era casar e desposar sua mãe. Ainda que seus pais tenham tentado fugir desse destino, o destino cumpre em Édipo aquilo que estava preconizado pelos deuses.

Além disso, os mitos gregos, a partir da época de Hesíodo, apresentam o valor do trabalho como um fundamento para a vida boa. A obra *Os Trabalhos e os Dias*, escrita na forma de versos, é destinada ao irmão de Hesíodo, chamado Perses, e exorta o trabalho e sua importância. Dentre as máximas encontradas ali, podemos destacar:

- Trabalhar não envergonha, o que envergonha é ser preguiçoso;
- A fome é sempre companheira do homem preguiçoso;
- Não procure lucros desonestamente;
- Não adiar para amanhã nem para depois de amanhã;
- Guarda bem na tua alma o temor dos deuses (CARVALHO, 2009, p. 54).

Essas máximas, dentre as muitas destacadas nos versos escritos por Hesíodo, tratam do trabalho e da formação do homem para o trabalho, além de incitar o temor aos deuses. Na época em que Hesíodo escreve seus poemas, iniciou-se as navegações marítimas e o processo de criação das cidades. Esses dois fatores, ao lado de outros, que destacaremos a seguir, são fundamentais para o surgimento da filosofia.

Chauí (1998) apresenta, ao lado dos fatores destacados anteriormente, outros quatro fatores essenciais ao surgimento da filosofia. Tratam-se da criação da moeda, da invenção do calendário, do surgimento da escrita alfabética e da invenção da política. Essas condições são fundamentais, porque incitam o homem grego a conceber outra forma de pensar, diferente da mítica, a fim de explicar os fatos históricos que estão ocorrendo. Já afirmamos que as estações do ano eram explicadas por meio de mito. Se, agora, o homem, a partir da observação, consegue elaborar, racionalmente, um calendário e, por meio dele, explicar as estações do ano, como ocorre a influência dos deuses sobre a natureza?

Paulatinamente, essas condições permitem ao homem distanciar-se de um pensamento mítico e buscar racionalmente explicações para sua vida. É aqui que surge a filosofia. Nascida desse processo, ela permite ao homem uma nova educação, a partir de valores que ainda retomam os valores dados pelos mitos, mas que, agora, pautam-se na coerência e na lógica racional.

O surgimento da filosofia conduz a uma educação pela razão e possibilita o aparecimento de uma educação mais sistematizada, firmada na linguagem, na retórica, na gramática, na lógica, sem deixar de lado o cuidado com o corpo. A educação grega era pensada de forma a conciliar toda a potencialidade do homem, considerando não somente seu pensamento, mas também o seu corpo. Por isso, a ginástica e a música são, ao lado de estudos mais teóricos, fundamentais para a formação do homem grego.

Até aqui destacamos a educação na Grécia Antiga. A partir de agora, caro(a) aluno(a), trataremos da educação em Roma Antiga. De acordo com Luziriaga (2001), a história da educação romana pode ser dividida em três momentos fundamentais: do século V ao século III a. C.; do século III ao século I a. C. e do século I a.

C. ao século V depois de Cristo. Esses recortes temporais têm como acontecimentos balizadores a Roma dos sete reis, a conquista do Mediterrâneo, da Ásia e do Oriente, conhecida como período republicano, e a consolidação do Império Romano.

Pouco se tem conhecimento do período conhecido como realza, devido à falta de documentos que possam fornecer ao historiador informações acerca dessa época. Contudo, o período republicano, de conquista do Mediterrâneo e de parte da Ásia e do Ocidente, trata-se de um período em que a educação esteve voltada somente para a aristocracia.

De acordo com Manacorda (2012), a educação dos filhos, em Roma, era responsabilidade paterna. A Lei das 12 Tábuas, por exemplo, permitia ao pai matar ou flagelar o filho. Até os sete anos de idade, o filho permanecia mais tempo ao lado de sua mãe e, após essa idade, juntava-se ao pai, a fim de aprender as tradições da família, da pátria e dos deuses.



Fique por dentro

A lei das 12 tábuas

Tábuas I e II: Organização e procedimento judicial; é dever do réu responder quando chamado em juízo, se não ir, o autor deve levá-lo, mesmo a força, a segunda passa a ser continuação da primeira; se o réu, ou o juiz, ou o autor estiver com uma doença grave, deve ser adiado o julgamento, se alguém fizer furto a noite e for morto, o que matou não será punido.

Tábua III - Normas contra os inadimplentes; aquele que for devedor terá 60 dias para pagar, senão o credor poderá fazer o que quiser, desde vendê-lo ou, até mesmo, cortar o corpo em quantos pedaços forem os credores.

Tábua IV - Pátrio poder; o pai tinha sobre suas esposas e seus filhos o direito de vida, morte e liberdade; se o pai vendesse o filho mais de três vezes, perderia o direito paterno sobre ele.

Tábua V - Sucessões e tutela; se o pai morrer intestado, a pessoa mais próxima se torna o herdeiro.

Tábua VI - Propriedade; a palavra de um homem era muito importante, os estrangeiros jamais poderiam adquirir posse de um bem pertencente a um romano; em caso de pegar materiais alheios, é permitida uma ação em dobro.

Tábua VII - Edifícios e fundos agrários; se alguém destruir o que não lhe pertence, terá que restituir tal coisa; se os frutos caírem sobre o terreno de um vizinho, o proprietário da árvore terá o direito de colher esse fruto.

Tábua VIII - Dos delitos; se um acidente fosse cometido, deveria ser reparado, pena de morte para quem cometesse homicídio. Pena capital contra os libelos ou ultrajes públicos difamatórios.

Tábua IX - Direito público; se um juiz aceitar suborno, será morto.

Tábua X - Direito sagrado; nenhum morto será queimado ou enterrado dentro da cidade, nem sepultado com nada de valor, para evitar furtos.

Tábuas XI e XII - Complementares; proibição entre casamento de patrícios e plebeus. As tábuas que continham as doze leis representavam uma ruptura com o passado, principalmente com o conceito de direito.

Fonte: MEIRA, Silvio. **Curso de direito romano: história e fontes**. São Paulo: LTr, 1996. p. 65-97.

Essa educação, aristocrática era ainda predominantemente masculina, já que somente os meninos podiam frequentar a escola. De acordo com Venturini (2009) os meninos iniciavam seus estudos na escola somente a partir dos 7 anos. Dos 12 aos 17 anos, os alunos aprendiam lições de literatura grega e latina, tendo contato, por exemplo, com as obras de Homero, Horácio e Virgílio.

As aulas aconteciam em locais como os pórticos, os alpendres de lojas, onde eram colocados bancos e um assento para o professor. As crianças guardavam seu material em maletas (capsa) e escreviam em tábuas cobertas por uma cera mole. Havia muitas livrarias e bibliotecas públicas em Roma, as quais eram mantidas pelo Estado ou por membros da aristocracia. Os livros eram copiados à mão em longos rolos de papiro ou pergaminho, feitos de pelo de cabrito (VETURINI, 2009, p. 79).

Nessa época, aos 14 anos, os meninos já eram considerados adultos e havia um cerimonial para essa passagem. Essa cerimônia marcava para o menino, agora já considerado adulto, a entrada na carreira pública. A partir dessa idade, os estudos eram dirigidos para a oratória. Em torno dos 16 anos, ao longo de um ano, o menino passava ao lado de um idoso, alguém notável e próximo à família, o qual lhe ensinava acerca dos comportamentos no fórum e da vida.

A educação das meninas era realizada em casa, pela mãe, voltada à aprendizagem dos serviços domésticos; a menina aprendia a tecer lã e a cuidar da casa. Aos 12 anos, já poderia se casar e, aos 14, já era considerada senhora e poderia aprender música, dança ou cântico.

Com a consolidação do Império Romano, as práticas e os valores educacionais foram sendo, progressivamente, ajustados ao poder do Imperador. O ensino da retórica e da oratória continuou sendo uma forma de educação, embora, muitas vezes, vazia, já que é preciso conteúdo para se falar, e não somente saber falar.

As crianças, nessa época, de acordo com Carcopino (1990), eram confiadas a uma nutriz, a qual se encarregava de alimentar e cuidar delas. Essa situação permitiu que uma certa inatividade se desdobrasse sobre as mães. O imperador César, por exemplo, foi educado dessa forma, longe dos cuidados maternos e próximo a uma vice-família, como afirmou Veyne (1990).

O Império apresentava sinais de ruína por volta do século II depois de Cristo. A crise que se configurou nessa época; foi uma crise que afetou principalmente os aspectos morais, já que houve um esvaziamento dos valores espirituais. Essa crise favoreceu o aparecimento de outras religiões, como o cristianismo, o maniqueísmo e as seitas filosóficas. ***"A tradicional preocupação com a ética, a política e com o culto ao imperador já não oferecia mais orientação moral a uma população assolada pela pobreza, pela guerra e pelo próprio sistema estatal que a tratava com violência"*** (VENTURINI, 2009, p. 82).

Em meio à crise, a propagação do cristianismo encontrava cada vez mais adeptos, já que aparecia como uma esperança para o povo que vivia em meio à desordem e à falta de valores morais. O Edito de Tolerância, promulgado em 313 d. C., por Constantino, promoveu a tolerância aos rituais cristãos e a prática dessa religião em territórios romanos, uma vez que desde muito antes, em meados do ano 54 d. C., já havia perseguições aos cristãos.

A conversão de Constantino, que imperou entre os anos de 306 a 337 d. C., possibilitou a inserção dessa religião na educação do povo romano, ainda que, nessa época, muitos romanos já fossem cristãos. O cristianismo propunha uma nova vida e um novo olhar sobre ela. Os valores morais, preconizados por essa religião, permitiram aos romanos retomarem os valores morais perdidos anteriormente. Nesse sentido, valores como a caridade, a moralidade, a humildade, a castidade e a fraternidade foram valores preconizados pelo cristianismo e que fizeram parte do ideal de formação do novo homem.

Educar para a obediência a Deus? – Educação medieval

Quando nos voltamos para o termo Idade Média, ao que o termo médio lhe remete? O que significa estar entre extremos? O que significa estar ao meio? Se essa é uma época que media outras épocas, quais são elas? Vemos, nos manuais e nos livros didáticos utilizados em sala de aula, que esse período é situado entre a Antiguidade Clássica e o Renascimento. Porém quais marcos são balizadores da passagem de uma para outra época, da Antiguidade para o Medieval e deste para o Renascimento?

O termo Idade Média foi criado no século XIV por Petrarca e pelos humanistas italianos e desenvolveu-se na segunda metade do século XVII entre os intelectuais alemães e franceses, quando eles elaboraram, pela primeira vez, uma história medieval escrita em latim. O termo *media tempora* foi empregado carregado de

desvalorização pela época que abrangia tal conceito. O *Dicionário Temático do Ocidente Medieval* apresenta um duplo fenômeno para a aparição desse conceito negativo: um cultural e um religioso (LE GOFF, 2002, p. 537). Cultural na medida em que os humanistas italianos, retornando às fontes da Antiguidade Clássica, buscaram compreender os escritos daquela época sem a interpretação cristã dos autores medievais. Essa interpretação filológica abarca ainda o aspecto religioso dessa desvalorização, pois retornar às fontes Clássicas é, também, voltar ao cristianismo em sua origem e, desse modo, denunciar uma Igreja Católica que, em seu desenvolvimento, afastou-se dos antigos ideais evangélicos da Cidade de Deus. Regressar aos escritos da Antiguidade significou abandonar o que se produziu durante o medievo. Le Goff (2002, p. 537-538) afirma:

Posta entre dois cumes da civilização - a Antiguidade Clássica e o Renascimento - a transição medieval será doravante, por muitos séculos, considerada com desprezo, como um período de profunda decadência no domínio cultural, intelectual e artístico, e como uma interminável noite que os raios de sol do século XVI enfim dissiparam.

No século XVIII, consolida-se entre os intelectuais europeus a divisão ternária da história (Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna) e coroa-se a ideia de que essa época caracteriza-se como uma época de obscurantismo, ficando à margem da Antiguidade Clássica e da Idade Moderna, como a própria denominação empregada a ela sugere (LE GOFF, 2002).

No fim do século XIX e início do século XX, esse termo vê-se revalorizado, conforme as indicações de Le Goff (2002, p. 538). Nesse período, essa denominação **"[...] começa a tornar-se, entre os eruditos europeus, um termo mais neutro, desprovido de conotação pejorativa, confortável para designar um período recuado no tempo"** (LE GOFF, 2002, p. 538). A Nova História, denominada por Le Goff como o modo de se fazer e pensar a história a partir da criação dos *Annales*, despoja-se dos preconceitos e mitos desse período e desloca o conceito que vê a Idade Média como um período de trevas e obscuridade, que insinua ser esse período um momento de ruptura brutal entre a Antiguidade e o Renascimento, **"[...] pela evolução e transição lenta"** (LE GOFF, 2002, p. 548). Isso significa não mais pensar o medievo enquanto uma época deslocada na história do Ocidente, mas trazê-lo, enfim, para o próprio seio da história da civilização ocidental, visualizando, nessa história, os germes da modernidade e a continuidade de elementos antigos, vindos da Patrística e da Antiguidade Clássica. Nesse sentido, o historiador propõe para a Idade Média uma cronologia provocativa, pois, ao invés de pensarmos esse período como um momento de rupturas,

[...] trata-se de uma Idade Média muito longa, nascida na Antiguidade Tardia prolongada até o século X, dividida em três sequências temporais: uma Idade Média Central que vai do ano 1000, desembaraçado de seus pretensos terrores, à grande peste de 1348; uma Idade Média Tardia, da Guerra dos Cem Anos à Reforma Protestante; por fim, um longuíssimo Outono da Idade Média, terminando, no nível das estruturas políticas, com a Revolução Francesa e, no plano das mentalidades, com a Revolução Industrial do século XIX (LE GOFF, 2002, p. 548-549).

Esse debate é significativo à medida que, com isso, afirmamos a continuidade histórica que há entre os elementos balizadores e as diversas épocas da história ocidental. Não descartamos, porém, as rupturas que existem entre uma e outra época, os marcos e os elementos que balizam essas épocas e que sinalizam o início de outras épocas. É evidente que as civilizações ocidentais não se davam conta, na época em que viveram, de que emergia um novo momento. No entanto, ao voltarmos nosso olhar para a história da civilização Ocidental, é possível perceber, nos liames da política, alguns acontecimentos que precipitaram um novo modo de pensar e de organizar a sociedade; esses acontecimentos balizam nossa demarcação histórica. Como indica Franco Junior (1986, p. 17):

Se utilizássemos numa conversa com homens medievais a expressão Idade Média, eles não teriam ideia do que isso poderia significar. Eles, como todos os homens de todos os períodos históricos, viam-se vivendo na época contemporânea.

Em outra passagem, também significativa para nossa linha de raciocínio, Le Goff (2002, p. 537) enuncia: "A Idade Média não existe. Este período de quase mil anos que se estende da conquista da Gália por Clóvis até o fim da Guerra dos Cem Anos é uma fabricação, uma construção, um mito". Embora os acontecimentos políticos, balizadores do início e fim da Idade Média, tenham em si germes de um novo pensamento, eles, sozinhos, não podem explicar a passagem de uma a outra época.

Nesse sentido, caro(a) aluno(a), o conceito de tempo aparece como essencial para compreendermos a ideia de continuidade e de rupturas da história. Como afirma Bloch (2001, p. 30):

[...] o tempo da história é, pelo contrário, o próprio plasma em que banham os fenômenos, e como que o lugar da sua inteligibilidade.
[...] Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, contínuo. É também perpétua mudança. Da antítese destes dois atributos [continuidade e mudança] procedem os grandes problemas da investigação histórica.

É no tempo que ocorrem as mudanças e o tempo assume, com isso, o pano de fundo desses atributos, ou seja, do próprio viver dos homens e das conseqüentes relações que daí decorrem. Desse modo, a história é compreendida de modo totalizante, já que, ao isolar um dado como balizador da história, não compreenderemos seu movimento em amplitude, mas apenas suas peculiaridades.

A Idade Média, que se estende por quase mil anos, apresenta diversas características que vão se modificando ao longo dos anos, de tal modo que é preciso afastar-se do equívoco de pensarmos o medievo enquanto um período uniforme. Além disso, ainda que esse seja um período marcado pela forte influência da Igreja, trata-se de um período bastante frutífero. É nesse período que surgem, por exemplo, as universidades.

Em se tratando da educação nesse período, é importante destacar que a Igreja exerce sim influência sobre a educação, além de ser detentora e organizadora da cultura ocidental (MARTINS, 2009, p. 98). A educação na Idade Média perpassa os mosteiros. Eles são criados com o intuito de propiciar uma vida afastada dos bens materiais, em que o homem possa dedicar-se à oração. Esses locais são espaços educativos que dão aos seus membros o mínimo de educação.

Quando Justiniano, em 529, fecha as escolas, é no interior dos mosteiros que a vida educativa continua, até meados do século IX, quando são criadas as escolas. Nesse sentido, os mosteiros ocupam função primordial no ensino e na educação. Ali, ficam guardados os livros de oração e de estudo dos monges.

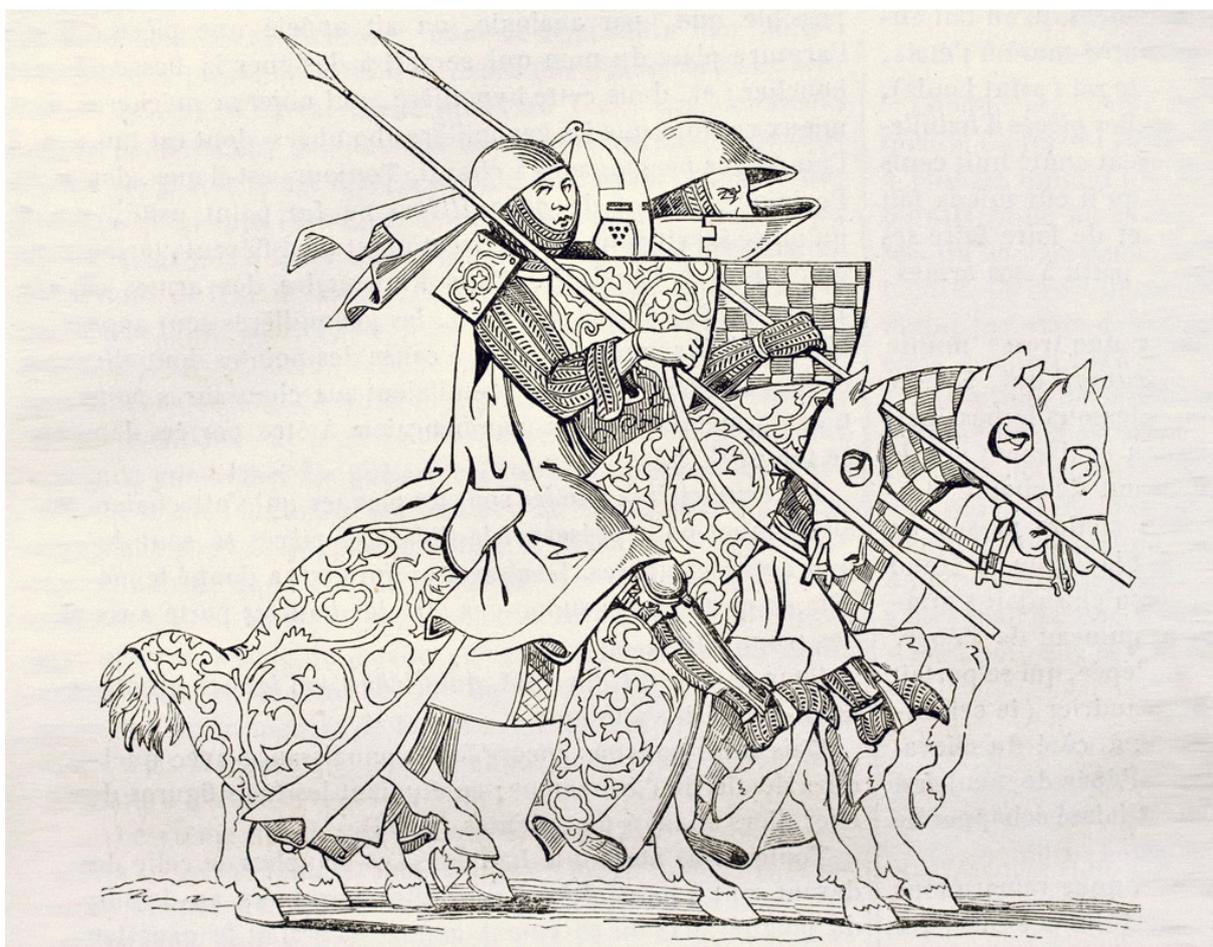
Entre os séculos V e VIII, a Europa vive um período bastante turbulento, com saques e invasões sendo corriqueiros nas cidades. Desse modo, as cidades aparecem como espaços perigosos para se viver, levando as pessoas a migrarem novamente aos campos. **"Diante de um mundo tão perigoso, a preocupação defensiva torna-se prioritária em várias comunidades e a formação dos homens é relegada a segundo plano. Assim, também a preservação da cultura não recebe mais a devida atenção"** (MARTINS, 2009, p. 102). Com isso, os mosteiros aparecem como local de instrução básica aos futuros sacerdotes.

A formação inicial dos alunos é iniciada pelo trivium, que consiste na aprendizagem da gramática, da retórica e da dialética. Finalizados esses estudos, os alunos aprendem, então, o quadrivium, formado pelo ensino em aritmética, geometria, astronomia e música. Em média, o ensino do trivium e do quadrivium durava cerca de sete anos. É claro que, se pensarmos nos diferentes espaços em que os mosteiros apareciam, nem sempre havia mestres capazes de ensinar tais disciplinas. Com isso, a quantidade daquilo que era ensinado, assim como a duração dos cursos, variava entre os mosteiros.

As disciplinas pertencentes ao trivium e ao quadrivium ficaram conhecidas como as sete artes liberais. O termo artes liberais significava o conhecimento das técnicas, advindas dos livros e que auxiliavam os homens em suas diversas produções. **"A arte liberal era técnica ou o conhecimento que vem dos livros, por diferenciação dos outros conhecimentos adquiridos sob outras formas"** (MARTINS, 2009, p. 104).

Assim como as artes liberais, havia, também, as sete artes mecânicas. Essas artes referem-se à arte da tecelagem, do ferreiro, da guerra, da navegação, da agricultura, da caça e da medicina. Não eram ensinadas nas escolas, mas havia um mestre responsável e competente em uma dessas áreas que ensinava aos demais. Assim, o ensino acontecia no próprio espaço de trabalho, que se tornava a escola de aprendizagem dessa técnica.

Além dessas artes mecânicas, há, ainda, as artes da cavalaria, que, como o próprio nome indica, ensina o homem a respeito da cavalaria: a equitação, a esgrima, o torneio, a luta, a corrida, o salto e o arremesso com a lança. A cavalaria, durante a Idade Média, teve um lugar privilegiado, pois ser cavaleiro era uma das funções mais exaltadas nesse período.



2FIGURA 3.5 - undefined FONTE: ANTONIO ABRIGNANI, 123RF.

Após a queda do Império Romano, a Europa ficou dividida em diversos reinos e cada um tinha sua própria forma de se organizar. Foi somente a partir do século VIII, com o reinado de Pepino, o Breve, que a Europa iniciou seu processo de integração. Carlos Magno, filho do rei Pepino, iniciou um processo de expansão de fronteiras e formou um grande império, que dominou grande parte da Europa.

No início de seu reinado, Carlos Magno percebeu que a falta de instrução de seus funcionários era prejudicial e influenciava a administração de seu reinado. Setoguti (2009, p. 106) afirma que:

Para suprir essa falta, ele [Carlos Magno] instituiu as escolas palacianas, mantidas pelo Império, para oferecer instrução básica aos jovens, em uma clara intenção de formar quadros para a administração. Essas escolas palacianas, mais as escolas das catedrais e dos mosteiros, formaram uma rede de estabelecimentos de ensino que se espalharam por quase todo o território nacional.

O surgimento das universidades, entre os séculos X e XII, é fruto da ampliação que essas escolas sofreram. Inicialmente criadas para atender à demanda imperial, ofertando instrução básica e necessária ao Império, as universidades surgem como consequência de pelo menos dois fatores essenciais: o ressurgimento da vida urbana e a constituição das corporações de ofício.

O império de Carlos Magno possibilitou que as cidades fossem novamente habitadas e que, portanto, como consequência, o trabalho dentro das cidades fosse crescente. A essa nova gama de trabalhadores era preciso ensinar a arte ou o ofício do trabalhador.

O método de ensino adotado nessas universidades compreende dois momentos distintos, porém complementares: a *lectio* e a *disputatio*. *Lectio*, do latim, ler, refere-se à leitura e à exposição dos textos de autoridades reconhecidas. A *disputatio*, ou seja, a disputa, refere-se ao debate de uma questão proposta pelo mestre universitário e por ele mesmo resolvida, após um exame minucioso dos prós e contras da referida questão. Para esse debate, eram utilizadas duas fontes de conhecimentos: uma baseada nas obras de autoridades reconhecidas, como a Bíblia Sagrada ou algum autor reconhecidamente famoso; outra baseada na razão, para a qual se utilizavam todos os recursos da lógica aristotélica (VAZ, 1986, p. 23). De acordo com Vaz (1986, p. 24): **"Com os métodos da *lectio* e da *disputatio*, temos os instrumentos essenciais com os quais foi construído o universo intelectual que se chamou a Escolástica medieval"**. Porém, pelo termo escolástica, não devemos compreender somente o método empregado no interior das universidades, mas é preciso pensá-lo em seu surgimento (OLIVEIRA, 2000, p. 1). Desse modo, sua origem recai no princípio do medievo, atingindo seu ápice com o renascimento urbano e com o surgimento das universidades.

A escolástica, de acordo com Grabmann, pode ser distinguida em duas formas,

[...] a forma externa da escolástica - a transmissão de conhecimentos em fórmulas fixas, através de determinados gêneros didáticos e literários - e a sua essência íntima, as suas características filosóficas profundas e os fatores básicos de sustentação dos métodos e técnicas de ensino (GRABMANN apud NUNES, 1979, p. 244).

O que parece significativo nessa passagem é a definição bipartida desse termo, enquanto método e considerado em sua essência mesma, ou seja, como filosofia cristã. Entendida como filosofia cristã, se caracteriza como a maneira peculiar elaborada pelos intelectuais medievais de pensar as diferentes questões da época, na “[...] **busca da inteligência no seio do universo da fé, de uma fé vivida institucionalmente no corpo da cristandade que era o corpo mesmo da Igreja**” (VAZ, 1986, p. 29). Como método, veremos sua aparição no interior das universidades, no modo de exposição de seus temas e conteúdos e nas sumas elaboradas pelos pensadores dessa época.

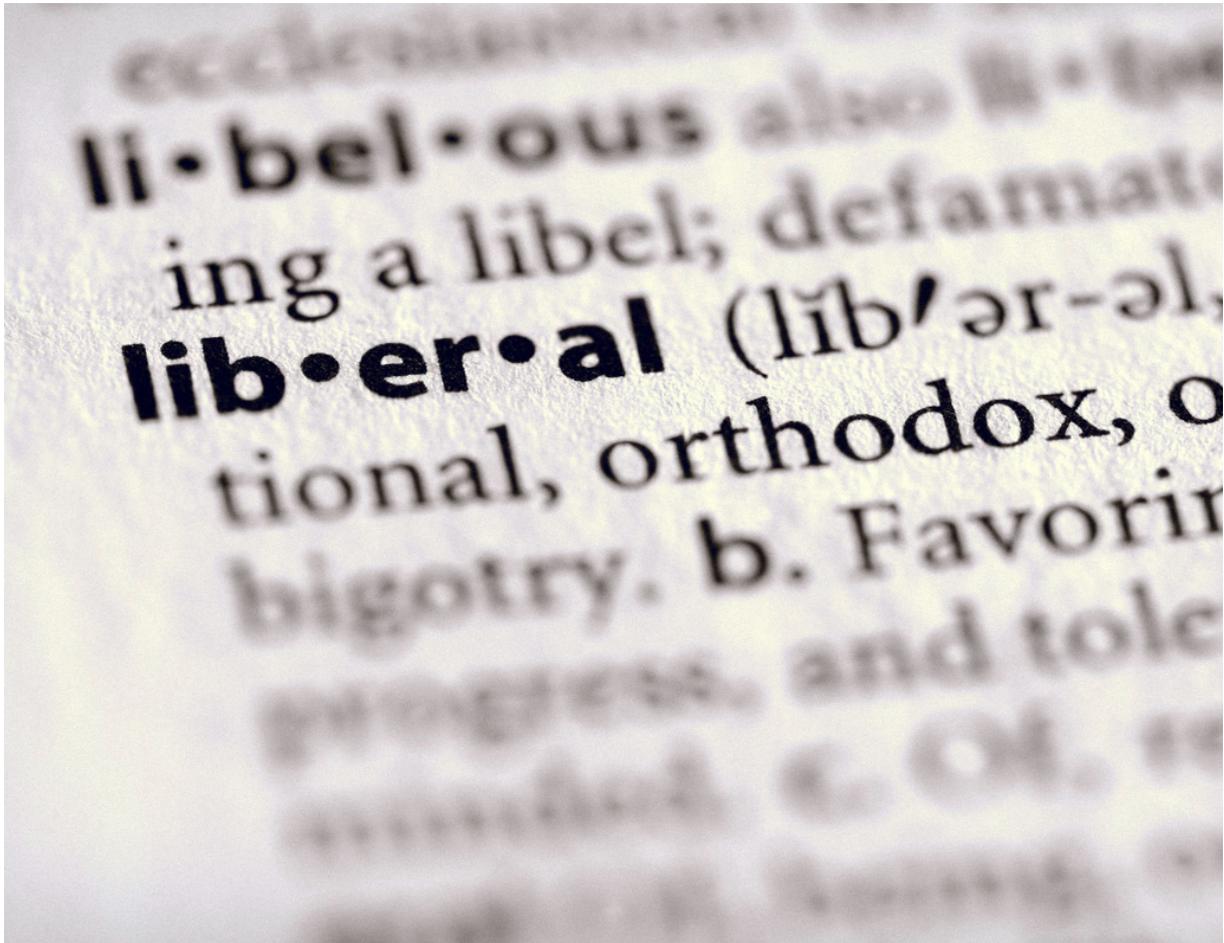
Enquanto método, perceberemos que tanto a lectio quanto a disputatio baseavam-se em dois fatores fundamentais: a auctoritas e a ratio. A primeira reporta-se à autoridade na qual se baseiam as discussões e as leituras nas universidades; no caso da universidade de teologia, a Bíblia Sagrada, ao passo que, na de filosofia, as obras de Aristóteles, Boécio ou Santo Agostinho. É a respeito da leitura dessas autoridades que se produzem as disputas. A ratio, por sua vez, fundamenta essas disputas, já que é a razão humana que deve por em prática a reflexão acerca do tema das disputas, ou seja, pelo raciocínio refletir a auctoritas.

As sumas de teologia, comuns nessa época, expressam esse mesmo método em sua exposição. Depois de apresentada uma questão, são apresentados os pensamentos de diferentes autoridades acerca daquele assunto. A seguir, são discutidos os prós e os contras acerca dessa questão, utilizando, para tanto, não mais uma autoridade, mas a razão, a fim de argumentar e responder da maneira mais coerente e lógica possível o tema em debate. Como afirma Vaz (1986, p. 24):

O equilíbrio da auctoritas e da ratio no interior da disputatio mostra-se desse modo, o lugar privilegiado de onde se pode situar numa justa perspectiva o problema da razão e da fé no seu sentido especificamente medieval, tal como o formulou e tentou resolvê-lo o século XIII.

O debate ou a conciliação entre fé e razão perpassam toda a Idade Média. É no interior das universidades que esse debate ganhará espaço e será palco de discussões e elaborações teóricas.

Educar para a Liberdade? – A perspectiva liberal



2FIGURA 4.5 - undefined FONTE: MARK POPROCKI, 123RF.

De acordo com Aranha e Martins (2009), o liberalismo localiza-se dentro do período comumente chamado de Idade Moderna. A Idade Moderna, que se inicia com o renascimento científico, por meio das teorias propostas por Galileu, Kepler e Newton, propõe um novo olhar, tanto para a ciência quanto para o modo como o mundo era compreendido e explicado. É nesse contexto que temos, por exemplo, no campo da filosofia, o surgimento do racionalismo e do empirismo, correntes filosóficas que teorizam o conhecimento do homem, ou seja, buscam explicações acerca de como e do que o homem pode conhecer.

Esse período, que se inicia no século XVII e se estende por todo o século XVIII, concentra ainda o movimento chamado Iluminismo, o qual propunha iluminar a razão, a fim de esclarecê-la. Aqui, encontramos ainda a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. De fato, temos sugerido a você, caro(a) aluno(a), os principais fatos que fundamentam a Idade Moderna, mas é preciso compreendê-la sob a

perspectiva da história, estudando como esse período compreende a educação. O liberalismo impacta em grande medida a educação naquele tempo e constitui-se, para nós, imprescindível na compreensão do movimento da educação que estamos abordando ao longo desta unidade.

O Liberalismo foi um movimento que surgiu como oposição ao pensamento monárquico absolutista. Pensadores como John Locke, Montesquieu e Jean Jacques Rousseau elaboraram teorias diferentes para compreender o Estado, embora todos tivessem como pano de fundo as ideias liberais. Quais são, então, essas ideias?

De acordo com Leibão (2015), inicialmente, pode ser considerada a defesa da primazia do indivíduo. Afirma Leibão (2015, p. 255):

Tal defesa não foi formada a partir de uma mera abstração, mas sim desenvolvida a partir de um contexto histórico bastante específico. Tratava-se da formação da sociedade capitalista, resultante do crescimento econômico e político da burguesia europeia.

Esse movimento apresenta, nesse sentido, uma inversão nas personagens: se no feudalismo a célula primordial dessa sociedade é a família, os povoados e os estamentos, o liberalismo propõe o indivíduo, ou seja, o próprio sujeito como primordial dentro da sociedade. Esse olhar para o sujeito coloca-o, portanto, como centro de toda a teoria social e política. Heywood (2010, p. 41) chama de atomismo essa teoria, que centra o indivíduo como peça-chave dentro da sociedade e afirma: "a crença de que a sociedade é formada não por grupos sociais, mas por um conjunto de indivíduos - ou átomos - autossuficientes e voltados para os próprios interesses".

Para Bobbio (2010), o liberalismo, primando pelo indivíduo, aproxima-se, nesse sentido, das ideias democráticas, já que tanto a democracia quanto o liberalismo têm o mesmo fundamento: o indivíduo.

De maneira geral, os liberais pensam que os indivíduos, em seus "estados de natureza", tornam-se reféns uns dos outros, e assim, necessitam de um mecanismo que permita a cada indivíduo exercer as suas liberdades, ainda que seja conferida a ela uma certa limitação. A esse mecanismo, damos o nome de Estado (LEIBÃO, 2015, p. 258).

Acerca desse tema, afirma Silva (2011, p. 122):

O núcleo doutrinal do Estado se encontra nos fundamentos da doutrina do direito natural, para qual o Estado nasce de um contrato social estabelecido entre homens igualmente livres, com intuito da autopreservação e da garantia de seus direitos naturais. Eis o fundamento do Estado liberal - a garantia das liberdades individuais advindas do estado natural concebidas enquanto limites do poder concedido ao Estado. Ou seja, as liberdades individuais são elas próprias o limite do Estado liberal.

Pelo exposto, percebemos que o Estado tem como função a garantia da liberdade dos indivíduos dentro da sociedade. É preciso, porém, perguntar que liberdade é essa? Leibão (2015) afirma que a liberdade proposta pelos liberais ligou-se, em todo caso, à propriedade privada, que "[...] para o pensamento liberal deve permanecer intacta e protegida pelo Estado" (LEIBÃO, 2015, p.260).

O liberalismo, com base no que vimos aqui, apresentou-se como uma ideologia que subsidiou o capitalismo.

No que diz respeito à educação, Ferraro (2009) analisa as propostas de três autores liberais acerca do liberalismo e de sua influência na educação: Bernard Mandeville (1670-1733), Adam Smith (1723-1790) e Marquês de Condorcet (1747-1794).

Para Mandeville, filósofo e pensador holandês, o mercado deve regular a educação, de tal modo que ela não deve ser gratuita, **"[...] não se deve ensinar nada de graça, a não ser na Igreja"** (MANDEVILLE, 2001, p. 197). Nesse sentido, o ensino deve ser oferecido a quem de fato necessite dele, ou seja, a burguesia. Isso porque, para Mandeville, a ignorância tem um papel fundamental na organização e na conservação da sociedade; **"[...] quanto menos noção tenha um homem de outra existência melhor, mais contente se sentirá com a sua"** (MANDEVILLE, 2001, p. 207), pois,

Para fazer feliz a sociedade e manter as pessoas contentes, mesmo nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja, ao mesmo tempo que pobres, também totalmente ignorantes. O saber amplia e multiplica os nossos desejos, e quanto menos coisas um homem ambicione, tanto mais facilmente se lhe poderão satisfazer as necessidades. Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino exigem que os conhecimentos da classe pobre trabalhadora se limitem à esfera de suas ocupações e que nunca se estendam (no que se refere às coisas visíveis) para além do que se relaciona com a sua profissão. Quanto mais conhecimento do mundo e das coisas alheias ao seu trabalho ou emprego tenha um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, tanto mais difícil lhe será suportar com alegria e satisfação as fadigas e as dificuldades de seu ofício (MANDEVILLE, 2001, p. 190).

Os pressupostos de Mandeville acerca da organização da sociedade e do papel da educação nesse contexto parecem peculiar tanto à sua época como, ainda, para nós, contemporâneos. Suas formulações reivindicam a manutenção de uma organização social em que a educação parece ser perigosa se acessível a todos. De fato, Mandeville sabe da importância da educação e de como, por meio dela, há transformação social. Talvez por isso, negue-a a toda uma grande classe da população.

Reflita

Há estudos que revelam que, no Brasil, o ideal liberal chegou a nós e se realizou ao modo Mandeville. É o caso, por exemplo, do artigo intitulado "**Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville**", escrito por Ferraro. Você pode acessar o artigo clicando no link: [www.scielo.br <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a09.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a09.pdf). Você concorda com essa perspectiva?

Fonte: FERRARO, A. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, p. 308-395, n. 41, mai/ago, 2009. Disponível em: [www.scielo.br <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a09.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a09.pdf).

Por outro lado, Adam Smith, importante iluminista escocês, afirma que o Estado deve interferir em favor da maioria da população: **"Mas em toda a sociedade melhorada e civilizada é este o estado [de estupidez e ignorância] em que os trabalhadores pobres, ou seja, a maioria da população, cai necessariamente, a menos que o governo faça alguma coisa para impedi-lo"** (SMITH, 1989, p. 417).

Nesse sentido, Smith afasta-se das ideias propostas por Mandeville, ao afirmar que o Estado deve olhar para a educação dos menos favorecidos. A educação, nessa perspectiva, deveria atingir a todos.

De acordo com Coutel e Kintzler (1994, p. 6), deve-se a Condorcet **"a teoria mais completa e mais moderna da escola republicana"**. Para esse pensador, **"[...] a instrução bem dirigida corrige a desigualdade natural das faculdades, em lugar de fortalecê-la"** (CONDORCET, 1993, p. 186). Nesse sentido, a instrução tem como objetivo três funções fundamentais:

-
- 1º Ensinar a cada um, segundo o nível de sua capacidade e a duração do tempo de que dispõe, aquilo que é bom que todos os homens conheçam, qualquer que seja a sua profissão e o seu gosto;
 - 2º Assegurar um meio de conhecer as potencialidades particulares de cada pessoa, a fim de poder tirar daí vantagem geral;
 - 3º Preparar os alunos para os conhecimentos exigidos pela profissão a que se destinem. (CONDORCET, 1993,p. 20-28).

Na perspectiva proposta por Condorcet, percebemos que o interesse vai muito além da manutenção de interesses individuais, mas, ao pensar no Estado como prerrogativa, insere todos os homens, fundamentos do Estado, em sua manutenção. Acerca dessa perspectiva, afirma:

Mostraremos que, por uma escolha feliz, tanto dos próprios conhecimentos quanto dos métodos de ensiná-los, pode-se instruir a massa inteira de um povo com tudo aquilo que cada homem precisa saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades; para conhecer seus direitos e exercê-los; para ser instruído sobre seus deveres, para poder cumpri-los bem; para julgar suas ações e aquelas dos outros segundo suas próprias luzes, e não ser alheio a nenhum dos sentimentos elevados ou delicados que honram a natureza humana; para não depender cegamente daqueles a quem é obrigado a confiar o cuidado de seus negócios ou o exercício de seus direitos para estar em condições de escolhê-los e vigiá-los, para não ser mais a vítima desses erros populares que atormentam a vida com temores supersticiosos e esperanças quiméricas; para defender-se contra os prejuízos exclusivamente com as forças da razão, para escapar do prestígio do charlatanismo, que estenderia armadilhas à sua fortuna, à sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência, sob pretexto de enriquecê-lo, de curá-lo ou de salvá-lo (CONDORCET, 1993, p. 184-185).

Percebe-se, pelo exposto, a importância da educação proposta por Condorcet na manutenção do Estado liberal. Dessa forma, diferentemente de Mandeville e de Smith, os quais fundamentam suas teorias no princípio de liberdade, Condorcet o faz sobre o conceito de igualdade. Essa mudança, radical do ponto de vista de nossa análise é fundamental para que compreendamos a importância da educação tanto como mantenedora quanto como transformadora da sociedade. O princípio de igualdade evocado em Condorcet ainda ecoa em todas as discussões acerca da educação, já que, ao afirmarmos a educação para todos, estamos afirmando, também, uma educação que se destine a todos de modo igual.

Educar para a conscientização do oprimido? - A perspectiva marxista



2FIGURA 5.5 - undefined FONTE: LKESKINEN, 123RF.

Karl Marx (1818-1883) situa-se no período que convencionamos chamar de Idade Contemporânea. Nascido na Prússia, desenvolveu sua teoria opondo-se ao sistema capitalista, elaborando, assim, ao lado de Friedrich Engels, as bases do marxismo. **"O ponto de partida de ambos foi a observação da realidade que os cercava: enquanto o progresso tecnológico avançava, a classe operária tornava-se cada vez mais empobrecida"** (NISKIER, 2001, p. 175). Nesse contexto, dois conceitos são essenciais para compreendermos a teoria marxista: o materialismo dialético e o materialismo histórico.

O materialismo dialético, estabelecido por Marx e Engels, introduz no processo dialético a matéria e, para tanto, admite, ao fim dos processos quantitativos, mudanças qualitativas ou de natureza, daí a existência de uma consciência que é produto da matéria, mas distinta dos fenômenos materiais (MORA, 1975). Isso significa que

ao falar da produção material da vida, ele não se refere apenas à manutenção física dos indivíduos. Ele está considerando também o fato de que, ao produzirem todas essas coisas, os homens constroem a si mesmos, como indivíduos (COTRIM, 2003, p. 201).

O materialismo histórico refere-se à concepção materialista da história, originada em Marx, cujo modo de produção material condiciona o processo de vida social, ou seja, a existência social determina a consciência social (MORA, 1975). Dito de outra forma, o materialismo histórico afirma que o palco das relações sociais, assim como da própria vida do homem é a história. Portanto, a produção material da vida e de suas relações ocorre dentro da história.

O pensamento de Marx marca, por sua vez, o fim da Filosofia e, embora não se considerasse filósofo, "**o pensamento marxiano pretende ser, justamente, a filosofia feita na práxis e transfundida na realidade**" (VAZ, 1988, p.163). Entendemos, nesse sentido, o termo fim como sua realização na prática, ou seja, a partir de uma crítica às filosofias idealistas, Marx entende a necessidade de uma filosofia que tenha sua fundamentação no mundo real, ou seja, na própria história do homem, pois é nela que o homem pode fazer-se homem. Acerca da relevância da história como história fundamentalmente humana, afirma Marx (1978, p. 41):

Como tudo que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. A história é a verdadeira história natural do homem.

A teoria de Marx considera o homem a partir de um pressuposto histórico, pelo que fica explícito na citação, e, conseqüentemente, social, uma vez que o homem se torna homem a partir das relações sociais que estabelece. Na história da evolução da consciência humana, isto é, em uma perspectiva que considera historicamente o surgimento da consciência, entendemos a história como fundamento de todo o desenvolvimento humano. O homem e as relações sociais que estabelecem são pensados, nessa perspectiva, sob um **solo** histórico, que se faz tanto em uma história passada quanto em uma ação presente.

Essas formulações impactaram sobremaneira a educação e o modo de pensá-la. No Brasil, afirma Niskier (2001, p. 181-182):

A práxis marxista, no sentido de relações entre o homem, o trabalho e a natureza, assumiu no Brasil várias tendências: ora é a pedagogia do conflito, ora é a educação transformadora ou ainda a educação contestatária.

Essas tendências surgiram como uma reação à chamada pedagogia do colonizador e contra a ideologia desenvolvimentista que caracterizou o Brasil há cerca de duas décadas.

Os princípios marxistas de consciência crítica, de educação revolucionária e da capacidade do homem em poder transformar a natureza e a sociedade num "salto para a liberdade", procuram concretizar-se na denominada educação popular.

Além disso, os defensores da educação transformadora, ou que outro nome possa ter, atribuem à educação um caráter essencialmente político, vinculando, inapelavelmente, as ideias às raízes sociais. Não mais a educação individualizada, mas a educação coletiva, com a politização dos conteúdos, o debate das questões sociais. Não a união de classes, mas a luta para que se chegue à escola única.

Como a teoria de Marx funda-se em uma premissa política, a educação, nessa perspectiva, também assume contornos políticos, já que, por meio dela, o homem pode sair de sua condição de opressão, tornando-se não mais expectador de sua realidade, mas ator social e político.

Essa perspectiva sugere à escola que os conteúdos a serem trabalhados sejam elaborados e significados pelos alunos, a fim de que, diferentemente da pedagogia tradicional, os alunos possam transformar-se à medida que transformam o mundo a sua volta.

Paulo Freire, educador brasileiro e estudioso das teorias marxistas, propôs uma pedagogia na qual o homem, por meio da educação, pudesse ser transformado, já que ela permite a tomada de consciência e o entendimento das matrizes do capitalismo. Toda sua teoria funda-se nesta premissa: libertar e transformar o homem, oprimido, por meio da educação.

A educação, nesse sentido, apresenta-se como meio a partir do qual os homens superam sua condição de alienação e podem ser protagonistas de suas histórias. É claro que uma escola que assuma de fato essa característica assume, também, os riscos de educar homens mais sensíveis, ativos e atores sociais. O fato é que a educação, enquanto realizada por um governo liberal ou capitalista, não pressupõe essa forma de ensino a seus cidadãos.



Indicação de leitura

Nome do livro: História da pedagogia

Editora: Unesp

Autor: Franco Cambi

ISBN: 85-7139-260-9

O livro aborda da história da Pedagogia à história da educação, fazendo uma reflexão acerca das revoluções historiográficas e refletindo a respeito da educação na Idade Antiga, no Medievo e na Modernidade. Com certeza, um manual bastante completo para quem quer aprofundar seus conhecimentos nessa área.



Indicação de leitura

Nome do livro: Marxismo(s) & educação

Editora: Editora Uepg

Autor: Anita Helena Scheleseer, Gisele Masson, Maria José Dozza Subtil

ISBN: 978.85.7798.202-8

O livro, organizado em 11 capítulos e dividido em 3 partes, reflete acerca do marxismo e de seu impacto na educação sob diversas perspectivas: arte, trabalho, cultura, dentre outros.



Indicação de leitura

Nome do filme: O fantasma da liberdade

Ano: 1974

Gênero: Comédia dramática

Elenco: Adriana Asti, Julien Bertheau e Jean-Claude Brialy.

Considerado um filme surrealista, ele aborda o abandono da liberdade pela sociedade burguesa. Surgem, nesse abandono, a irracionalidade, os bons costumes e a sexualidade culpada.

UNIDADE III

A perspectiva sociológica na educação

Jeinni Kelly Pereira Puziol

Nesta unidade, estudaremos como a educação é compreendida em diferentes perspectivas da Sociologia. A Sociologia é a ciência da sociedade que estuda o comportamento dos indivíduos, considerando as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Assim, abordaremos a educação no contexto da sociedade moderna e contemporânea, destacando a relação entre individualidade e coletividade, a perspectiva do funcionalismo, da ação social, da crítica e do reprodutivismo, bem como o debate entre a educação elitista e pública.

A perspectiva sociológica da educação é essencial para que você, aluno(a), possa entender como a educação é interpretada a partir de distintas concepções societárias, percebendo que as mudanças na economia, na política e na cultura influenciam na forma como a educação é encaminhada pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade civil.

A educação no contexto da sociedade moderna: a relação indivíduo x coletividade

Após a discussão apresentada nas unidades anteriores, acerca dos fundamentos filosóficos e da evolução histórica da educação, que abordou os principais pensadores e suas perspectivas para o campo educacional, abordaremos, agora, a educação no cenário da sociedade moderna, de modo a problematizar a relação entre indivíduo e coletividade. Em cada momento histórico, a educação é constituída e compreendida de diferentes maneiras, estando vinculada às características econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais de cada época.

Dessa maneira, é necessário destacar que a sociedade moderna se constituiu no período histórico denominado Modernidade, que compreendeu, de modo aproximado e didático, os anos de 1453 a 1789. A Modernidade rompe com a Idade Média, período que, de acordo com Cambi (1999, p. 196), **"[...] negava o exercício das liberdades individuais para valorizar, ao contrário, os grandes organismos coletivos (a Igreja ou o Império, mas também a família e a comunidade), favorecendo o bloqueio de qualquer mudança ou intercâmbio social"**.

O mundo passou por profundas mudanças na transição da Idade Média para a Idade Moderna, período de expansão das atividades econômicas pelo globo terrestre por meio do comércio, das Grandes Navegações e da exploração de outros territórios sob o nome de "descobrimento" e colonização, do nascimento dos Estados Nacionais, da diminuição (mas não supressão) da influência da Igreja e do aumento da importância da ciência na sociedade (CAMBI, 1999). É o período de gestação do capitalismo, modo de produção caracterizado pelo **"[...] puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano, técnico)"** (CAMBI, 1999, p. 197).

Economicamente, o momento predominante do capitalismo na Modernidade foi o comércio, a expansão mundial das relações de importação e exportação de produtos, em que os países mais ricos, localizados, especialmente, na Europa, exploravam os recursos dos países mais pobres, principalmente aqueles da América Latina e da África. Politicamente, o período é marcado pelo nascimento do Estado Moderno, controlado pelo soberano, ainda sob a figura dos reinados, mas, agora, com uma distribuição maior do exercício do poder, por exemplo, por meio de um sistema de controle, como as prisões, as escolas, os locais de trabalho abertos (GIDDENS, 1991).

Social, ideológica e culturalmente, há a formação de uma nova classe, denominada burguesia, nascida dos burgos (pequenas cidades protegidas por muros que começaram a se organizar no final da Idade Média), que promoveu inúmeras transformações. A burguesia construiu e alimentou as engrenagens do capitalismo, assim como constitui uma nova concepção de mundo baseada na laicidade (exclusão da influência da

religião no Estado, na cultura e na educação) e na racionalidade (uso da razão para a explicação dos fenômenos sociais que, antes, eram explicados pela fé); o homem e a ciência tornam-se cada vez mais o centro da sociedade, tomando o espaço que, antes, era ocupado por Deus e pela Igreja (CAMBI, 1999).



Fique por dentro

em 1980, o intelectual italiano Umberto Eco publicou um romance que se tornou mundialmente famoso, chamado "O nome da Rosa". O romance, ambientado na Idade Média, expõe alguns dos embates entre a ciência e a Igreja. É uma narrativa repleta de mistérios que envolvem a relação entre a fé e a razão. Trata-se de um livro fundamental para quem quer compreender um pouco mais a transição da Idade Média para a Idade Moderna, bem como o papel da educação.

A educação, nesse cenário da emergente sociedade moderna, também sofreu intensas modificações, tendo como comparação a educação da Idade Medieval, que educava, sobretudo, para a obediência a Deus e aos dogmas da Igreja. De acordo com Cambi (1999), ocorreu uma profunda revolução dos saberes, uma revolução da educação e da pedagogia. Para o referido autor:

[...] toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade).

(CAMBI, 1999, p. 198)

No contexto da sociedade moderna, a educação, antes, ministrada, sobretudo, pela igreja e pela família, passa por uma institucionalização, ou seja, o Estado passa a ter um papel fundamental na organização da escola, que se torna essencial na formação do indivíduo e da sociedade. De acordo com Cambi (1999, p. 205), no cenário da Modernidade, surge uma escola **"[...] que instrui e que forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas"**.

Intelectuais desse período, como Jan Amos Comênio (1592-1670), René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), François Fénelon (1651-1715) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), contribuíram com a reformulação do currículo da educação a ser ministradas nas escolas, que é agora preocupada com outros elementos do conhecer e do saber, explorando áreas da ciência como matemática, física e geografia, por exemplo. Como analisa Rosa (1993, p. 152),

Comênio é o profeta da moderna escola democrática; confere igual dignidade a todos os níveis educativos e o direito à educação a todos. Descartes procurou destronar Aristóteles, conferindo ao homem razões para viver e criar. Locke popularizou uma filosofia prática que se integrava ao espírito da época. Fénelon reagiu contra a política de Luís XIV, propondo mudanças sociais.

O saber científico perturbou a Igreja, por exemplo, as descobertas de Nicolau Copérnico (1473-1543) - que desenvolveu a Teoria do Heliocentrismo -, de Johannes Kepler (1571-1630) - que elaborou conhecimentos acerca da Astronomia - e de Galileu Galilei (1564-1642) - que elaborou conhecimento acerca da Física. A ciência, baseada na observação, na empiria e na comprovação, tornou-se basilar para o modelo de escola que surge nesse período. De acordo com Cambi (1999, p. 210), houve uma mudança nos objetivos da educação, de modo que ela

[...] não versa mais sobre a formação do 'bom cristão' ou do douto-cortesão (que dava ênfase a uma cultura ornamental, desenvolvida em chave religiosa, antimundana e literária), mas sim sobre a formação do cidadão, de um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade estatal, ligado ao costume do povo a que pertence e à prosperidade da nação, consciente de seus direitos e de seus deveres como sujeito social.

as disputas entre a Igreja e a Ciência continuam até a contemporaneidade, como exemplo, as discussões acerca da polêmica do aborto. A Igreja (católica ou evangélica) continua reforçando sua posição contra o aborto, conflitando com a ciência e a política, que podem admitir o aborto em casos, por exemplo, de estupro, risco de vida à mãe e anencefalia do feto. Recentemente, em junho de 2017, um senador da bancada evangélica do Congresso apresentou uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 29, com o objetivo de garantir a inviolabilidade do direito à vida desde a concepção, todavia, para cientistas e professores da área da medicina fetal, os argumentos utilizados pelo senador são falsos, contradizem e distorcem as pesquisas feitas a respeito da temática atualmente, como pode ser lido na matéria a seguir: [brasil.elpais.com <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/25/politica/1498425955_367107.html>](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/25/politica/1498425955_367107.html)

A educação na Modernidade preocupou-se, especialmente, com a formação do indivíduo, a partir de conhecimentos que realizavam a negação da metafísica, ou seja, das explicações baseadas na fé e na interpretação da Igreja, para a valorização de modelos pedagógicos baseados na ciência e na racionalidade, isto é, na explicação dos fenômenos pela razão, pela observação e pela empiria. O modo de produção capitalista, como já foi dito, gestado na Modernidade, sobrevive da incitação ao desenvolvimento do indivíduo. Como pondera Cambi (1999, p. 218),

[...] aquele sujeito livre, autônomo e responsável, mas que se sabe também construtor ativo de próprio mundo e caracterizado pela escolha e pela possibilidade; sujeito que se opõe ao mundo e à sociedade e que se indaga de maneira cada vez mais sutil e crítica, que encontra em si mesmo o sentido (ainda que *in fieri* e incompleto) do real, as raízes últimas daquela construção de sentido.

Todavia, é necessário problematizar a ênfase na formação do indivíduo apregoada pela educação da Modernidade, pois o sujeito livre, autônomo e responsável vive em sociedade, ou seja, na coletividade, e suas ações estão profundamente relacionadas com outros sujeitos, de modo que não vivemos sozinhos. Para constituir nossa vida, por meio do trabalho, do estudo e do lazer, dependemos do outro, isso quer dizer que nosso sucesso não está apenas condicionado a nossa capacidade individual (embora ela seja muito importante) mas, também, está vinculado à sociedade em que vivemos, a suas características políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais.

A emancipação do sujeito no contexto da sociedade Moderna, auxiliada pela educação, possibilitou desvelar o entendimento da sociedade a partir da ciência e, portanto, conferir maior poder à capacidade de transformação do homem, do sujeito, do indivíduo. Entretanto é preciso refletir acerca da falta de consciência coletiva que emergiu desse período, enfatizando o papel do indivíduo, que, se não se constituir na coletividade, não promove transformação social, apenas aprofunda um individualismo que coloca potência nas engrenagens do capitalismo e aprofunda as desigualdades socioeconômicas.

Reflita

caro(a) aluno(a), após a Modernidade, convencionou-se, historicamente, que estamos na Contemporaneidade ou Pós-Modernidade (1789 até a atualidade). Todavia, há autores, como Bruno Latour, em seu livro "Jamais Fomos Modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica", publicado em 1994, que questionam se um dia já fomos Modernos e nos fazem pensar acerca das contradições da ciência e da sociedade. Será que já fomos Modernos, ou seja, racionalistas que valorizam a ciência como forma de explicação da realidade? Vale a pena a leitura da obra! Livro [wp.ufpel.edu.br](http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LATOUR-Bruno.-Jamais-Fomos-Modernos.pdf) <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LATOUR-Bruno.-Jamais-Fomos-Modernos.pdf>>

Émile Durkheim e Max Weber: da perspectiva funcionalista à ação social

Nesta seção, discutiremos as contribuições de dois pensadores fundadores da Sociologia: Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920). O objetivo é compreender como a perspectiva funcionalista, de análise da sociedade, elaborada por Émile Durkheim, contribuiu para o entendimento da educação, assim como a perspectiva da ação social, proposta por Max Weber, colaborou com a compreensão da ação educativa.

Durkheim foi influenciado pela corrente filosófica denominada Positivismo e foi precursor dos estudos acerca do suicídio. O Positivismo, corrente filosófica elaborada por Augusto Comte (1798-1857), no contexto da França do início do século XIX, considera que só é conhecimento verdadeiro aquilo que se pode comprovar cientificamente por meio da observação e da empiria, a fim de elaborar leis naturais e gerais que expliquem a sociedade; propõe, também, a neutralidade da ciência, ou seja, a análise da sociedade deve estar completamente desvinculada de posições políticas, valores morais ou visões de mundo. Weber também teria sido influenciado pelo Positivismo, todavia fez críticas a essa escola filosófica, pois acreditava que as ciências sociais deveriam ser analisadas de forma diferente das ciências naturais (observação dos fenômenos visíveis seria insuficiente para compreender a sociedade) e que não há neutralidade científica. Feitas tais considerações iniciais, vamos aos autores.

Émile Durkheim, sociólogo francês e um dos fundadores da Sociologia, produziu várias obras fundamentais nessa área do conhecimento, por exemplo, "Elementos de Sociologia" (1889), "A divisão do trabalho social" (1893), "As regras do método sociológico" (1895), "O suicídio" (1897), "As formas elementares da vida religiosa" (1912), "Educação e sociologia" (1922), "Sociologia e filosofia" (1924), "A educação moral" (1925) e "O socialismo" (1928). Durkheim, no âmbito da Sociologia, atuou em diferentes áreas do conhecimento: antropologia, filosofia, educação e psicologia social. O contexto de vivência de Durkheim foi a Europa do final do século XVIII e início do século XX, marcada pela expansão do capitalismo e pelas revoluções industriais, bem como por movimentos de questionamento do capitalismo, como o movimento operário no contexto europeu e a Revolução Russa.

Na obra "As regras do método sociológico", Durkheim (1978) propõe uma abordagem sociológica funcionalista, em que cada instituição é responsável por uma função específica na sociedade, de modo que o mal funcionamento de tais instituições pode levar à desordem social. Para Durkheim (1978), por meio da observação, da descrição e da comparação, é possível estudar o funcionamento das instituições sociais, como a escola, a família, a igreja, os partidos políticos, as formas de governo.

A explicação da sociedade, na perspectiva funcionalista, é feita pelos fatos sociais: maneiras de pensar, agir e sentir que exercem determinada força sobre os indivíduos, submetendo-os às regras da sociedade. A análise dos fatos sociais permite compreender as funções e as características das instituições e, também, como tais instituições se relacionam. Durkheim (1978b) faz uma analogia da sociedade com um organismo vivo, ou seja, a sociedade é constituída de órgãos (estruturas) que preenchem funções.

É importante destacar que, para ser um fato social, é preciso ter três características: a) coercitividade - poder de imposição de padrões culturais de uma sociedade para os indivíduos; b) exterioridade - os padrões são exteriores aos indivíduos, ou seja, fazem parte da sociedade, independentemente da sua consciência; c) generalidade - os fatos sociais são coletivos, não existe apenas para um único indivíduo. Assim sendo, a educação, além de ser uma instituição social, também pode ser considerada um fato social, pois pode ser coercitiva (impondo regras e padrões de vivências aos indivíduos desde o nascimento), exterior (faz parte da sociedade em geral) e geral (ela existe na sociedade para além da nossa vontade, da nossa consciência) (DURKHEIM, 1978b).

Na perspectiva funcionalista, portanto, é necessário compreender a função da educação, suas características e sua relação com o Estado. Se a sociedade só pode existir caso seus indivíduos tenham uma homogeneidade suficiente, a educação, para Durkheim, segundo Filloux (2010, p. 15), **"[...] perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, antecipadamente, na alma da criança as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva. Através da educação, o 'ser individual' transforma-se em 'ser social'".** Para Durkheim (1955), a educação é fundamental para a manutenção da coesão social, ou seja, das regras e dos comportamentos que são compartilhados em sociedade. Desde crianças, somos levados a internalizar os fatos sociais exteriores ao indivíduo, como normas sociais, valores, crenças e formas de vivência. De acordo com Durkheim (1978d, p. 36),

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia.

Na escola, o processo de socialização da criança, portanto, deve propor o aprendizado dos mecanismos de integração (vontade de viver juntos) e de mecanismos de regulação (submissão a normas comuns). Filloux (2010, p. 23), ao ponderar acerca da aprendizagem da criança, aponta que o **"[...] necessário controle das pulsões e dos desejos egoístas e antissociais deve ser correlativo a um "ensino do grupo", visando estimular na criança o sentido da vida coletiva, ao mesmo tempo em que põe o aluno em situação de pessoa criativa".**

Nesse processo de aprendizagem, de acordo com Filloux (2010), precisam ser desenvolvidos três elementos da moralidade: espírito de disciplina (gosto pela regularidade e pela subordinação às regras), vinculação aos grupos (aprender a viver em sociedade) e autonomia da vontade (compreender a necessidade de aderir aos valores e às normas da sociedade).

Reflita

durkheim atribui à educação a função de perpetuar a homogeneidade da sociedade. O que você pensa a respeito dessa afirmação? Você considera que é esse o papel que a educação deve desempenhar? Reproduzir a sociedade tal como ela é? Ou subverter os padrões e as normas? Para ajudá-lo(a) a pensar, leia o texto do Professor Paulo

Ghiraldelli, "Educação para a Subversão", que aponta para o papel da educação na atualidade. institutoautonomia.blogspot.com.br
<<http://institutoautonomia.blogspot.com.br/2010/05/educacao-para-subversao-por-paulo.html>>.

De acordo com Filloux (2010, p.17), para compreender a educação em Durkheim, é importante perceber o que ele entende por consciência coletiva: **"[...] fenômenos coletivos, que vão do nível propriamente psíquico das representações coletivas ao das instituições e ao de um substrato material (volume e densidade da população, vias de comunicação, edifícios etc.)"**. Se a sociedade é constituída de indivíduos que conseguem viver juntos em função dos valores e regras comuns, parte desse trabalho é feita pela escola. Entretanto a educação e a escola, ao mesmo tempo em que possibilitam a reprodução de uma consciência coletiva, também podem produzir pensamentos e conhecimentos que mudem as características de tal consciência. Como esclarece Durkheim (1990, p. 122),

Um sistema escolar, qualquer que seja, é formado por duas espécies de elementos. De um lado, há todo um conjunto de disposições definidas e estáveis, de métodos estabelecidos, ou seja, em uma palavra, de instituições; mas, ao mesmo tempo, dentro da máquina assim constituída, há ideias que a trabalham e que a solicitam para que mude.

Assim, Durkheim (1990) caracteriza a educação como una e múltipla. Una porque objetiva reproduzir a sociedade e múltipla porque existe uma somatória de conhecimentos distintos, que se diferenciam de acordo com a profissão ou a classe social, por exemplo, que pode produzir conhecimentos, valores e normas novos. Para Filloux (2010, p. 30), Durkheim vê na escola **"[...] não somente um lugar de "educação", em particular, de educação "moral", mas também e, ao mesmo tempo, um lugar de "instrução", de aquisição de saberes"**, como por exemplo, o **"[...] sentido que poderia ser dado, na escola primária e na secundária, aos ensinamentos da literatura, das artes, da matemática e das ciências da natureza"**.

Por fim, de acordo com a concepção funcionalista de Durkheim, é necessário pensar a relação da educação com o Estado. Se a educação tem uma função social, o Estado, portanto, deve interessar-se por ela, visto que o Estado cuida e fiscaliza a coesão das instituições sociais e de suas funções. Como destaca Filloux (2010, p. 58), a função do Estado é **"[...] proteger esses princípios essenciais, fazê-los ensinar em suas escolas, velar por que não fiquem ignorados pelas crianças de parte alguma, zelar pelo respeito que lhes devemos"**. O vínculo entre a educação e o Estado é a escola, em que é exercido o controle dos indivíduos para a convivência em sociedade.

Perceba, caro(a) aluno(a), que, se o funcionalismo é uma abordagem de análise da sociedade que admite que cada instituição tem uma função, diretamente relacionada com os fatos sociais, e que tem características de exterioridade, coercitividade e generalidade, a educação é, dentro dessa perspectiva funcionalista, uma das instituições com a função de manter a sociedade homogênea, ou seja, de reproduzi-la, sobretudo no contexto da escola (naquelas mantidas pelo Estado e, também, nas mantidas pelo setor privado). Em resumo, na perspectiva funcionalista, a educação deve socializar os indivíduos a partir de regras comuns, a fim de possibilitar a vivência em sociedade. Todavia a educação também se caracteriza por possibilitar a produção de novos valores e normas.

Contemporâneo de Émile Durkheim, o sociólogo e economista alemão Max Weber (1864-1920), também um dos fundadores da Sociologia, produziu obras que contribuem com o pensamento político, econômico, histórico, filosófico e ético. Weber propõe uma abordagem da sociedade a partir da análise da atuação do indivíduo, ou seja, da ação social, e não das estruturas e dos fatos sociais, como preconizou Émile Durkheim.

A ação social, para Weber, é qualquer ação realizada por um sujeito, em um meio social, que tenha um sentido determinado. Em outras palavras, a ação social ocorre quando o indivíduo tem uma expectativa de que determinada ação sua provoque uma reação determinada do outro. Weber dividiu a ação social em quatro tipos principais: ação racional com respeito aos fins, ação racional com respeito aos valores, ação afetiva e ação tradicional. Vamos explorá-las.

De acordo com Weber (1994), a ação social racional com respeito aos fins é aquela em que o indivíduo tem um propósito que direciona sua ação. Esse propósito tem caráter racional e leva em consideração os meios para realizá-lo. Por exemplo, ações que objetivam concluir uma disciplina ou um curso de graduação podem ser ações racionais com respeito aos fins.

A ação social racional com respeito aos valores, segundo Weber (1994), se refere àquela em que a atuação do indivíduo na sociedade é orientada por valor ético ou religioso, sem fins materiais. O indivíduo se orienta de acordo com valores e convicções pessoais. A participação em cultos religiosos, por exemplo, é uma ação racional com respeito aos valores.

A ação social afetiva é aquela realizada com base nas emoções do indivíduo, em que o objetivo é revelar sentimentos pessoais, sem levar em consideração os meios para realizá-la. A ação de um indivíduo que está apaixonado ou com ódio é um exemplo de ação afetiva (WEBER, 1994). A ação social tradicional, conforme Weber (1994), é aquela em que o indivíduo é motivado pelo passado, ou seja, norteador por tradições, costumes e padrões historicamente constituídos, por exemplo, no caso do Brasil, eventos comemorativos, como festa junina, desfile da independência, carnaval, dentre outros. Tanto a ação social afetiva como a ação social tradicional são consideradas irracionais, pois a primeira envolve o estado emocional, e a segunda envolve pouca reflexão a respeito dos fins e dos meios, sendo mais uma ação habitual e mecânica.

Assim, a perspectiva da ação social de Weber é uma forma de compreender a sociedade a partir das ações dos indivíduos. Weber também propõe tipos ideais de educação - carismática, especializada e humanística -, lembrando de que os conceitos elaborados pelos sociólogos são apenas construções teóricas que organizam a realidade social de maneira ideal.

A educação carismática, segundo Weber (1991, p. 482), é aquela em que os educadores “[...] **simplesmente desejavam despertar e testar uma capacidade considerada como um dom de graça exclusivamente pessoal, pois não se pode ensinar nem preparar um carisma**”. A educação carismática é baseada na crença em um líder que se acredita ter poderes sobrenaturais.

A educação especializada é, de acordo com Weber (1991, p. 482), baseada nas “**tentativas especializadas de treinar o aluno para finalidades úteis à administração - na organização das autoridades públicas, escritórios, oficinas, laboratórios industriais, exércitos disciplinados**”. Trata-se de uma educação de caráter racional que objetiva burocratizar a sociedade.

Conforme Weber (1991, p. 483), a educação humanística é compreendida como a “[...] **pedagogia do cultivo, finalmente procura educar um tipo de homem, cuja natureza depende do ideal de cultura da respectiva camada decisiva. E isto significa educar um homem para certo comportamento interior e exterior**”. Cada sociedade tem suas características culturais que influenciarão o tipo de educação humanística a ser cultivada entre os indivíduos.

Em síntese, os tipos de educação apontados por Weber (1991) estão relacionados, direta e indiretamente, com as ações sociais, pois a educação, seja ela carismática, especializada ou humanística, pode se constituir em ações sociais (racional com respeito aos fins, racional com respeito aos valores, afetiva e tradicional), que dão forma à sociedade tal como ela é. É a ação social dos indivíduos que constrói a sociedade e, portanto, a educação tem um papel fundamental. É fundamental, prezado(a) aluno(a), compreender que tanto Émile Durkheim quanto Max Weber contribuíram, cada um a sua maneira, para pensar como a sociedade é constituída e qual o papel da educação nesse cenário.



Fique por dentro

dentre os mais de 40 livros de Max Weber, destaca-se “A Ética protestante e o espírito do capitalismo”, sua obra mais conhecida e lida, publicada originalmente em 1934. Nesse livro, Weber discute a relação entre as doutrinas religiosas de crença protestante com o capitalismo. Trata-se de uma reflexão acerca do desenvolvimento do capitalismo nos países com predomínio da religião protestante, um debate interessante para compreender os vínculos entre religião, cultura e economia.

Theodor Adorno, Max Horkheimer, Louis Althusser e Pierre Bourdieu: da perspectiva crítica ao crítico-reprodutivismo

Aluno(a), nesta seção, discutiremos as contribuições de quatro importantes pensadores da sociologia para a educação: Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Louis Althusser (1918-1990) e Pierre Bourdieu (1930-2002). As contribuições de Adorno e Horkheimer para a educação estão relacionadas com a teoria crítica, e as de Althusser e Bourdieu, com a teoria reprodutivista. Todos contribuíram com a análise da educação, da escola e da universidade no contexto da sociedade contemporânea, possibilitando pensar os limites e as possibilidades da prática educativa.

É importante ter em mente que, diferentemente de Émile Durkheim e Max Weber, influenciados em diferente medida pelo Positivismo, Adorno, Horkheimer, Althusser e Bourdieu foram influenciados pela corrente filosófica denominada marxismo, que foi elaborada por Karl Marx (1818-1883) no contexto da Alemanha do século XIX. O método do marxismo é o materialismo histórico-dialético, que propõe uma análise da sociedade considerando-a uma realidade objetiva, que existe fora da nossa mente, como uma construção histórica, por isso não pode ser analisada apenas pela observação e empiria, pois há elementos que não são observáveis (como os históricos) e que determinam o presente, como uma totalidade em que a soma das partes é mais completa que o todo. Na teoria marxista, não há neutralidade científica, pois o pesquisador sempre será influenciado pela sua visão de mundo. Feitas tais considerações iniciais, vamos estudar os autores e suas concepções de sociedade e educação!

Theodor Adorno e Max Horkheimer fizeram parte da chamada Escola de Frankfurt, uma escola de filosofia e teoria social, composta por inúmeros intelectuais, associada à Universidade de Frankfurt na Alemanha. A Escola de Frankfurt era constituída, sobretudo, por intelectuais que acreditavam que a filosofia de Karl Marx era fundamental, porém insuficiente para explicar a sociedade capitalista do século XX e, portanto, propuseram teorias alternativas que buscaram explicar a sociedade e indicar outros caminhos.

A teoria crítica produzida pela Escola de Frankfurt, e, então, por Adorno e Horkheimer, significa um conjunto de posições teórico-filosóficas que objetiva investigar e analisar as relações sociais a partir das contribuições do marxismo, mas avançando essa corrente filosófica, a fim de desvendar as características da sociedade burguesa industrial do século XX e apontar ações que possam intervir na ordem social e modificá-la para o bem-estar da maioria da população. Destacam-se duas obras importantes dos autores: Horkheimer, filósofo alemão, escreveu a obra "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" em 1937; junto com Adorno, escreveu "Dialética do Esclarecimento", em 1944. Nessas obras, foram desenvolvidas as bases da teoria crítica, o conceito de indústria cultural e o papel da educação nesse cenário.

Ao analisar a sociedade do século XX, diante das guerras, do nazismo, do fascismo e do aprofundamentos das desigualdades sociais e econômicas entre os países, Adorno e Horkheimer (1985, p. 11) consideraram que **"[...] a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie"**. Diante desse cenário, para Adorno e Horkheimer (1985), fazia-se necessário pensar

criticamente, ou seja, compreender por que a humanidade está caminhando para a barbárie (crueldade e desumanidade). O capitalismo, pautado pelo lucro, em que alguém sempre ganhará e o outro sempre perderá, é o fundamento da sociedade cada vez mais desumana. De acordo com Horkheimer (1939, p. 21),

[...] a sociedade burguesa se transformou num sistema totalitário que se estabilizou por causa do medo dos oprimidos. Esse sistema segue as leis da economia de mercado e é sustentado pela burocracia que é quem decide sobre a vida e sobre a morte dos homens. Ela extermina muitos deles - os judeus, os homossexuais e os que pensam diferente dela.

Na teoria crítica, a análise da sociedade pautada no materialismo histórico-dialético, deve apontar as contradições da realidade, ou seja, a existência de forças antagônicas que sustentam o funcionamento do capitalismo, por exemplo, a existência da extrema riqueza para poucas pessoas e a existência da extrema pobreza para muitas pessoas. As contradições movem as engrenagens do capitalismo e, de acordo com a teoria crítica, além de apontá-las, é necessário mostrar caminhos, formas de superação desse cenário de desumanidade.



Fique por dentro

para pensar acerca do funcionamento do capitalismo, o geógrafo David Harvey narra, nesta pequena animação, as crises do capitalismo e as possibilidades de construção coletiva de uma nova sociedade justa, responsável e humana. Assista a animação e reflita a respeito da influência do capitalismo em nossas vidas. [www.youtube.com <https://www.youtube.com/watch?v=0J6xIbfApAM&t=40s>](https://www.youtube.com/watch?v=0J6xIbfApAM&t=40s).

O conceito de "indústria cultural", elaborado por Adorno e Horkheimer (1985), significa a exploração sistemática dos bens culturais, em que tudo é negociável, tudo é mercadoria. Na sociedade capitalista industrial, a cultura é apropriada para criar mais lucro. Por exemplo, o cinema, a arte e, inclusive, a educação são apropriados pela sociedade capitalista a fim de manipular os indivíduos. A indústria cultural do capitalismo não cria apenas objetos para comprarmos, mas cria a necessidade de comprarmos aquilo de que não precisamos. O intuito da indústria cultural é reproduzir os interesses da classe dominante, ou seja, manter a

sociedade tal como ela é, em que uma minoria rica domina uma maioria pobre. A arte e a cultura, ao invés de fazerem os indivíduos pensarem, tornaram-se um instrumento de dominação ideológica, ou seja, algo que torna o indivíduo incapaz de pensar autonomamente. O indivíduo reproduz aquilo que querem que ele pense, é uma comunicação para as massas que se utilizou no início do século XX, principalmente a televisão e o rádio como difusores das ideologias (discurso que mascara a realidade). Para os autores,

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. É possível depreender de qualquer filme sonoro, de qualquer emissão de rádio, o impacto que não se poderia atribuir a nenhum deles isoladamente, mas só a todos em conjunto na sociedade. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo

(ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 60).

Assim, diante desse contexto de análise de Adorno e Horkheimer, a educação pode ser vista como aquela que pode, ao mesmo tempo, aprofundar a alienação realizada pela indústria cultural e subverter essa alienação. Adorno e Horkheimer propõem uma formação crítica e emancipatória, que possa libertar os indivíduos da dominação da indústria cultural, que abortou o pensamento da sociedade. De acordo com Adorno (2005, p. 144), ***"a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação"***.

É importante frisar, caro(a) aluno(a), que, embora a educação necessite formar os indivíduos para o mundo, a teoria crítica propõe que ela também tem a função de promover conscientização e resistência, e não adaptação à sociedade desigual e desumana. O intuito educacional de Adorno e Horkheimer é formar indivíduos emancipados, ou seja, livres, autônomos e guiados pela razão e pela reflexão, a fim de construir uma sociedade mais justa.

Buscaram também uma visão crítica da sociedade e da educação outros dois pensadores, Louis Althusser e Pierre Bourdieu, que produziram obras de grande importância para a sociologia da educação, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Ambos, filósofos e sociólogos franceses, se distinguiram pela produção de teorias denominadas crítico-reprodutivistas, que consideram que a educação e a escola, ao invés de promoverem transformações na sociedade e contribuírem com a democratização e a conquista de direitos, perpetuam as desigualdades sociais por meio de repressão e discriminação (ARANHA, 2006).

A denominação crítico-reprodutivista justifica-se pelo fato de a teoria apontar para as contradições sociais que envolvem a educação, por isso é crítica, e por considerar a relação de dependência que a educação hegemônica (aquela que predomina) tem com o funcionamento da sociedade, por isso é reprodutiva (ARANHA, 2006). Para autores como Althusser e Bourdieu, a escola não é uma ilha desagregada da sociedade, mas sim um instrumento de manutenção da sociedade.

Para Bourdieu (2010), a escola e a educação exercem uma “violência simbólica”, ou seja, utilizam formas de coerção (sem ameaça física) para que os indivíduos reproduzam os padrões e as normas da sociedade. Como esclarece Aranha (2006, p. 188), a violência simbólica “[...] **é exercida pelo poder de imposição das ideias transmitidas por meios de comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar**”.

A arte, a religião, a língua, a educação são, para Bourdieu (2010), sistemas simbólicos, ou seja, instrumentos de conhecimento e educação que exercem um poder. Como analisa o autor, **“o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)”** (BOURDIEU, 2010, p. 9). O mundo social a que Bourdieu (2010) se refere é o mundo capitalista globalizado do século XX, uma sociedade guiada pela expansão e pelo aprofundamento da produção econômica, que, ao invés de reduzir as desigualdades sociais, as amplia, produzindo miséria, doenças, degradação ambiental, guerras etc.

Uma pergunta importante é: como o capitalismo se mantém? Como um sistema que é baseado na exploração dos indivíduos continua operando? Uma das respostas é: porque o sistema capitalista nos faz acreditar que ele é a melhor forma de vivermos em sociedade. Como aponta Bourdieu (2010), por meio dos sistemas simbólicos, o capitalismo faz os indivíduos acreditarem que o sucesso, a ascensão social e a econômica dependem, exclusivamente, do indivíduo, da sua dedicação e do seu esforço. Esses sistemas simbólicos que atuam cotidianamente na nossa consciência não nos mostram que, embora o esforço individual seja fundamental para nossa vida em sociedade, ele não é suficiente. Há uma série de condições sociais que limitam a vida dos indivíduos, e isso independe de sua vontade.

Por exemplo, sujeitos de uma classe econômica baixa que queiram estudar Medicina ou Odontologia dificilmente conseguirão esse feito, pois é necessário frequentar escolas de ótima qualidade (públicas ou privadas), fazer cursinho pré-vestibular (privado e pago), ter dinheiro para financiar o curso em uma instituição de educação superior privada, ou não trabalhar para poder cursar o curso em instituição pública em tempo integral. Quantos brasileiros que vivem na pobreza poderão pagar por tudo isso? Quantos brasileiros que vivem na pobreza conseguirão ser aprovados em vestibulares de instituições públicas extremamente concorridos? Quantos poderão deixar de trabalhar para se dedicarem integralmente aos estudos?

A teoria crítico-reprodutivista tenta evidenciar tais problemas, fazendo-nos compreender que há um sistema socioeconômico que determina, direta e indiretamente, nossa vida e nos faz acreditar que há condição digna de sobrevivência para todos; ao analisar a sociedade, é possível perceber que, para haver pessoas bem-sucedidas ganhando milhões e bilhões de reais, é obrigatoriamente necessário haver pessoas pobres sendo exploradas. Outro exemplo para você, aluno(a), pensar: para que jogadores de futebol como Neymar Jr. e

Lionel Messi ganhem, mensalmente, aproximadamente R\$ 9 milhões, o(a) professor(a) da educação básica no Brasil precisa ter um piso salarial nacional (2017) de R\$2.298,80. É importante esclarecer que o jogador Neymar Jr., por exemplo, tem muito mérito no que faz, mas é justo os valores astronômicos que esses indivíduos recebem? Pensem. Esses jogadores merecem mais ter uma vida digna do que os(as) professores(as) da educação infantil? Pensem.

Reflita

O site BBC Brasil elaborou um aplicativo que possibilita calcular quanto tempo você levaria para ganhar o salário de um astro do futebol. Exemplo: se você ganha R\$2.000,00 mensais, você precisaria de 1769 anos para ganhar o salário do Cristiano Ronaldo. O salário que você ganha em uma semana, o Cristiano Ronaldo ganha em seis minutos. Acesse o link a seguir e faça o cálculo: www.bbc.com.
<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/02/150204_calculadora_futebol_cc>

Continuando com a reflexão, para que os empresários da Organização Odebrecht e da JBS-Friboi faturem milhões de reais no Brasil, os funcionários de tais empresas precisam ganhar salários baixos e trabalhar em condições degradantes. A sociedade capitalista funciona pela exploração de indivíduos. Como esclarece Aranha (2006, p. 189), de acordo com Bourdieu,

[...] a escola constitui um instrumento de violência simbólica porque *reproduz* os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos. O acesso a educação, o sucesso escolar, a possibilidade de escolaridade prolongada até a universidade estão reservados àqueles cujas famílias pertencem a classe dominante, ou seja, aos herdeiros de sistemas privilegiados. Não cabe a escola promover a democratização e possibilitar a ascensão social; ao contrário, ela reafirma os privilégios existentes.

Para Bourdieu (2010), a justificativa de que os bons alunos são aqueles inteligentes por natureza, que têm dote, aptidão e mérito pessoal, oculta as causas do insucesso escolar. O discurso do mérito dissimula a imposição da violência simbólica da classe dominante sobre a dominada. Conforme Bourdieu e Passeron (1992, p. 215), "o

sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele produz pelo seu funcionamento”.

Althusser (1980), assim como Bourdieu (2010), considera que a escola e a educação devem ser analisadas no contexto da sociedade capitalista, ou seja, não podem ser compreendidas de maneira isolada. De acordo com Althusser, a escola é um “aparelho ideológico do Estado” que ensina, além dos saberes práticos, a submissão à ideologia dominante. É importante esclarecer o que se compreende por ideologia. Segundo Chauí (2008, p. 73), a ideologia é “[...] **um fenômeno objetivo e subjetivo produzido pelas condições objetivas da existência social do indivíduo**”. Na sociedade contemporânea, temos a ideologia burguesa, ou seja, o conjunto de ideias que é criado para mascarar as condições reais do capitalismo, para, por exemplo, fazer com que os indivíduos acreditem que a desigualdade social é algo natural, mas que os homens são iguais perante a lei e o Estado, quando, na verdade, as leis e o Estado foram criados pela classe dominante. Para Althusser (1970, p. 82),

[...] toda a ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas, antes de tudo, a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais que vivem.

De acordo com Aranha (2006), é necessário esclarecer que a sociedade é composta por dois níveis: a infraestrutura - a base econômica, ou seja, a forma como os indivíduos produzem as mercadorias que possibilitam a vida - e a superestrutura - as instituições jurídico-políticas e ideológicas que foram criadas para organizar as relações entre os homens, por exemplo, o Estado e a escola. O Estado, conforme teorizou Althusser (1980, p. 31), é

[...] uma ‘máquina de repressão’ que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e a ‘classe’ dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista).

Portanto, ser um aparelho ideológico do Estado significa atuar pela perpetuação da ideologia burguesa. A família, a cultura, a igreja e a escola são, para Althusser (1970), aparelhos ideológicos do Estado, pois favorecem a manutenção das relações de exploração do capitalismo. Destacando a escola, Althusser (1970, p. 66)

afirma que “[...] *nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo de audiência obrigatória (e, ainda mais, gratuita), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista*”. O autor acrescenta:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se portanto ‘saberes práticos’ (des ‘savoirs - faire’). 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 exactamente regras de respeito pela divisão social técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a ‘bem falar’, a ‘redigir bem’, o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a ‘mandar bem’, isto é, (solução ideal) a ‘falar bem’ aos operários, etc. .

(ALTHUSSER, 1970, p. 21)

Em síntese, de acordo com Althusser (1970), a escola tem a finalidade de reproduzir as relações de produção e de exploração da sociedade capitalista. Por meio da reprodução da ideologia burguesa, a escola possibilita a manutenção de um modo de produção e impede a expressão dos anseios da classe dominada. Althusser (1970) destaca, todavia, que o papel do professor nesse cenário é de um quase herói, que precisa lutar para tentar subverter o esquema ideológico que está posto.

Esta seção, que abordou o pensamento de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Pierre Bourdieu e Louis Althusser, objetivou apontar os principais aspectos de suas teorias, crítica e crítico-reprodutivista, a fim de compreender as relações com as características e com as finalidades da educação e da escola. É fundamental frisar que, na ciência, não existe explicação melhor ou pior acerca da sociedade ou da educação, existem teorias que possibilitam explicações **diferentes**, o que enriquece o pensamento científico e a nossa capacidade de entendimento do mundo.

Educação pública e privada: elementos para um debate

A discussão a respeito da educação pública e privada no Brasil não é recente, pois sempre esteve em pauta o papel do Estado e do mercado na oferta dos diferentes níveis e modalidades da educação. Então, aluno(a), vamos refletir acerca das perguntas a seguir: de quem é a responsabilidade e a obrigatoriedade pela oferta da educação para a população: do Estado, do mercado ou de ambos? De quem é a obrigação de oferecer educação gratuita para a população? Qual parte da população tem condições de pagar pela educação privada? Tanto o Estado quanto o mercado podem oferecer educação de qualidade? O mercado recebe financiamento do Estado para oferecer educação privada? Tentaremos responder a tais perguntas ao longo do texto.

É importante esclarecer o que se compreende por educação pública e privada. No Brasil, a educação pública é aquela de responsabilidade do Estado, que é oferecida de maneira gratuita nos diferentes níveis (ensino infantil, fundamental, médio e superior) e modalidades (profissional, especial, educação a distância, indígena, educação de jovens e adultos e educação do campo), sem finalidade lucrativa. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". No inciso quarto do artigo 206, em que são estabelecidos os princípios do ensino, lê-se: "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais". Todavia, para chegar a esses direitos, foi percorrido um longo caminho de disputas políticas.

Entende-se por educação privada aquela oferecida pelo mercado, ou seja, pela iniciativa privada, que, na maioria das vezes, tem finalidade lucrativa, exceto instituições sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas) .

Para compreender a trajetória da educação pública e privada, precisamos recorrer à história da política educacional do Brasil, nos períodos da Colônia (1500-1815), Império (1822-1889) e mesmo na primeira República (1889-1964), perceberemos que o acesso à educação sempre foi prioridade para a população que tinha dinheiro e podia pagar por ela, seja em estabelecimentos no Brasil ou em outros países, como parte da elite brasileira sempre fez e ainda faz (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Somente em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, é que se criou um debate amplo no Brasil, buscando uma educação pública, gratuita e de qualidade, que fosse acessível para a população em sua totalidade, e não apenas para as classes mais ricas (VIEIRA; FARIAS, 2007).

A partir desse período, começou a crescer no Brasil o debate e a luta por uma concepção de educação como bem público, que deve estar disponível para todos os cidadãos, independente da classe econômica, da cor ou do gênero, e que deve ser garantida pelo Estado. A luta é para que todos tenham o direito de estudar, e esse direito deve ser garantido pelo Estado (conjunto de instituições que organiza a sociedade e deve retornar para o povo os impostos pagos em forma de educação, por exemplo) de maneira gratuita, pois, se o objetivo é construir um país que tenha desenvolvimento social, cultural, político, econômico e ambiental, a educação é fundamental. Assim, a partir da Constituição Federal de 1934, a educação começou a ter maior relevância por parte do Estado, iniciando um longo caminho de disputas entre a sociedade e os governantes, a fim de conquistar direitos que permitam ao povo uma sobrevivência digna (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Destaca-se que, no Brasil República (1889-1964), interrompido pela Ditadura Militar, mesmo havendo avanços com relação à discussão acerca da educação pública, o Estado propôs uma divisão injusta da educação, em que a educação destinada à população mais pobre era focada, sobretudo, na formação de mão de obra braçal, e a população mais rica, que podia financiar os melhores colégios, tinham acesso à formação chamada propedêutica, uma formação profissional e cultural mais ampla, vinculada às áreas de medicina, odontologia, direito, engenharia etc. Os esforços do Estado nesse período foram insuficientes para propiciar escola de qualidade para todos, resolver o problema do grande analfabetismo que atingia e ainda atinge a população e as altas taxas de exclusão escolar (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Entre 1964-1985, período da Ditadura Militar, o país sofreu com o autoritarismo, a repressão, a censura e os assassinatos daqueles que discordavam da política empreendida pelos governos dessa época. A educação permaneceu marcada pela distinção entre as classes pobres e as ricas, em que os pobres eram direcionados para o ensino técnico, a fim de formar mão de obra para as indústrias, por exemplo, e a classe mais rica, a elite financeira, era formada para pensar e comandar o trabalho das classes mais pobres. Nesse período, os governos da Ditadura Militar também propiciaram abertura e incentivo maiores para o mercado, ou seja, para a iniciativa privada, para que o mercado pudesse oferecer educação nos diferentes níveis e modalidades, promovendo incentivos financeiros para o setor empresarial (FÁVERO, 2005).

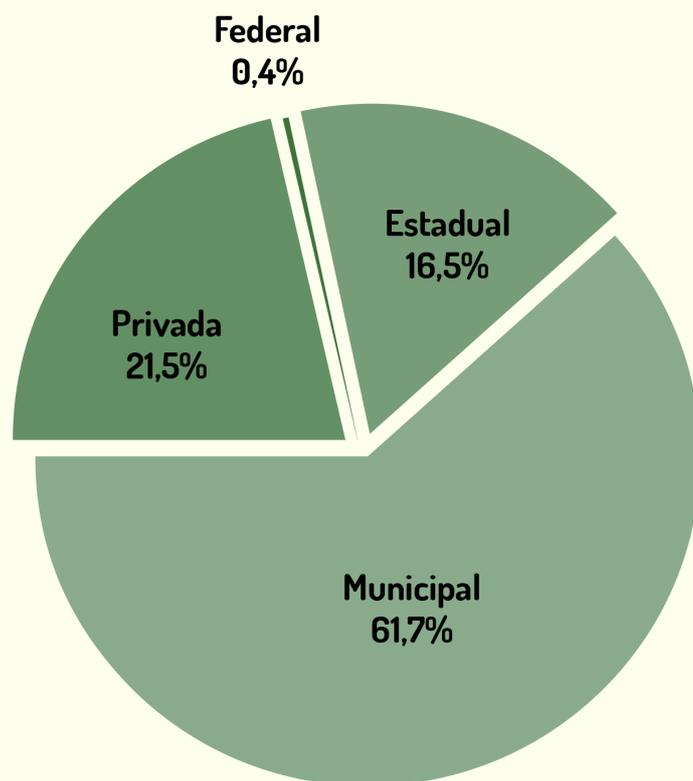
Com o processo de redemocratização, a retomada da República e o fim da ditadura militar, a partir de 1985, o Brasil iniciou um novo momento em sua história, as discussões a respeito da nova Constituição, promulgada em 1988, possibilitaram avanços no processo de direito de educação de qualidade para todos e a definição de limites mais claros entre a educação pública e privada. Como já mencionado no início do texto, a Constituição de 1988 estabeleceu que a educação é dever do Estado e da família e será incentivada com a colaboração da sociedade. Assim, é possível que a população pobre também tenha acesso à educação básica e superior de qualidade, que não é um serviço, mas um direito de todo cidadão, o direito de se educar continuamente a partir da garantia do Estado.

Com relação à educação privada, a Constituição de 1988 estabeleceu, no artigo 209, que **"O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação da qualidade pelo Poder Público"**. Ou seja, é

garantido por lei o direito do setor privado oferecer educação paga, seja na educação básica, superior, técnica ou outras modalidades, como tem ocorrido de forma cada vez maior no Brasil, principalmente no âmbito da educação superior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Dessa maneira, caro(a) aluno(a), é importante que você compreenda que a legislação do Brasil estabeleceu que o Estado tem o dever de fornecer educação pública e de qualidade para todos, e que a iniciativa privada, ou seja, pessoas e empresas que possuam capital de investimento, podem ofertar educação privada, desde que sigam a legislação. Portanto, a responsabilidade e a obrigatoriedade de oferecer educação para todos é do Estado, pois reconhece a educação como um direito de todos, inclusive daqueles que não podem pagar por ela, até porque todo cidadão paga por educação pública por meio dos inúmeros impostos pagos no Brasil, como: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS, Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações- IPlexp, Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações - ITCMD, Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores - IPVA e Imposto Territorial Rural-ITR). O mercado não tem a obrigatoriedade de oferecer educação gratuita para todos, ele o faz porque reconhece a educação como um serviço passível de lucratividade. A convivência da educação pública e da educação privada é, assim, garantida pela legislação do Brasil.

Com relação à qualidade da educação, há um mito na educação básica de que as escolas públicas seriam de baixa qualidade e as escolas privadas de alta qualidade. Todavia há escolas de boa e má qualidade tanto no setor público quanto no privado. Uma questão interessante a ser observada é que a maior responsabilidade de formação da educação básica é do Estado, visto que as escolas públicas são a grande maioria no Brasil, como pode ser observado no gráfico a seguir, que mostra a divisão da educação básica no Brasil quanto ao público e ao privado.



3FIGURA 1.2 - undefined FONTE: Censo Escolar - INEP (2017 - on-line).

É importante ter em mente que o número de escolas da educação básica pública no Brasil (municipal, estadual e federal) corresponde a 78,5% do total, referente, portanto, a 146 mil estabelecimentos; a educação básica privada, por sua vez, corresponde a 21,5%, ou seja, a 40 mil estabelecimentos escolares (INEP, 2017). Somado a esses dados, é necessário pensar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015. O IDEB mede a qualidade da educação básica em uma escala de 0-10. Na tabela a seguir, é possível observar o IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas de educação pública e privada.

IDEB ANOS INICIAIS - ENSINO FUNDAMENTAL (2015)	
TOTAL	5.5
PÚBLICO	5.3
PRIVADO	6.8
IDEB ANOS FINAIS - ENSINO FUNDAMENTAL (2015)	
TOTAL	4.5
PÚBLICO	4.2
PRIVADO	6.1

IDEB ENSINO MÉDIO (2015)	
TOTAL	3.7
PÚBLICO	3.5
PRIVADO	5.3

3QUADRO 1.2 - undefined FONTE: adaptada de IDEB (2015 - *on-line*).

Note que a diferença do IDEB entre a educação pública e a privada não é tão grande, sobretudo, considerando que a escala do índice é de 0-10. Assim, ao contrário do que está no imaginário da população, a distância entre a educação básica pública e a privada não é tão grande quanto é veiculado pela mídia, como mostraram os dados. Diante dos dados, é importante observar que não é apenas a educação pública do Brasil que precisa melhorar mas também a privada. Outro dado importante é o número de alunos matriculados na educação básica, mostrando, uma vez mais, a necessidade do papel do Estado, pois a educação pública atende 81,6% dos alunos do país, como mostra a tabela a seguir.

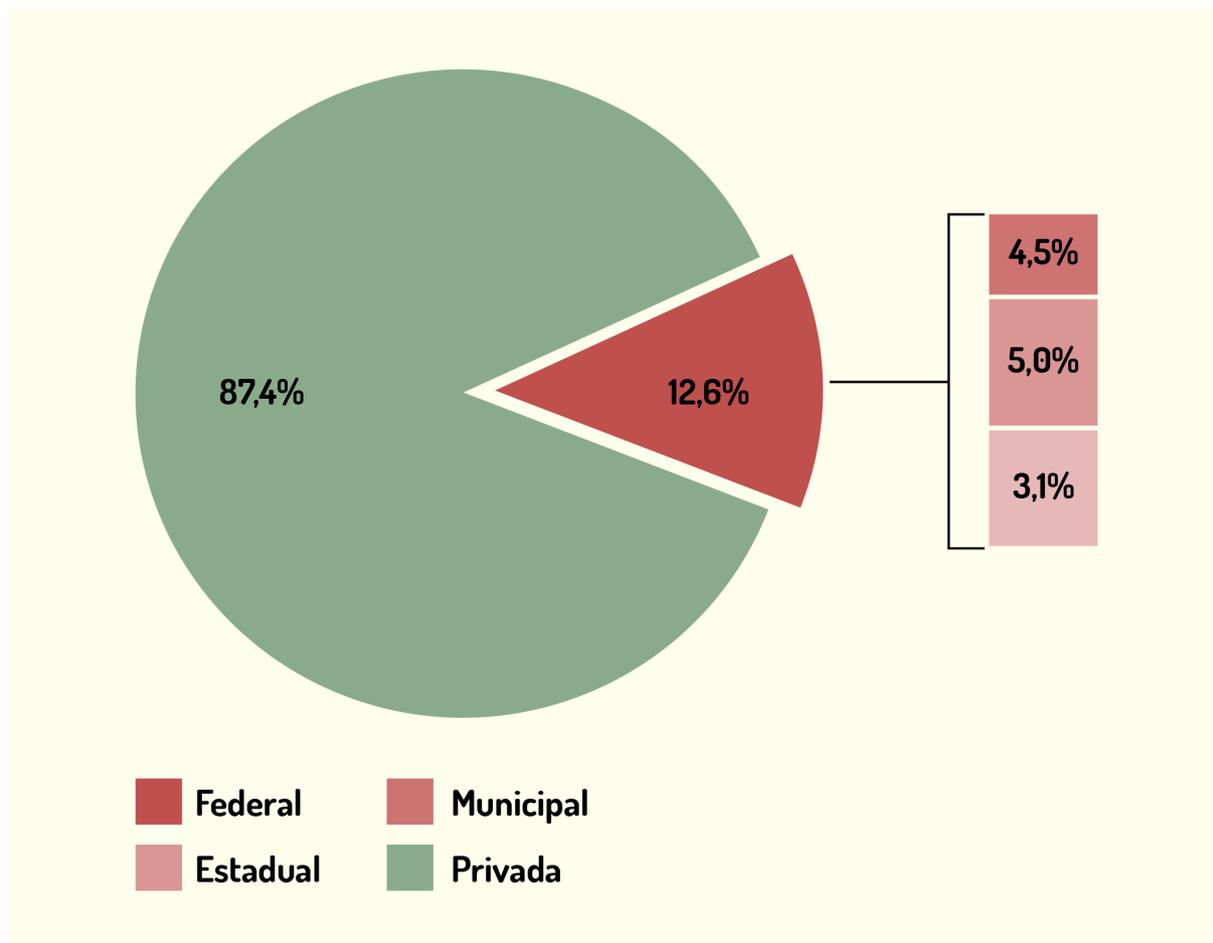
REGIME JURÍDICO	ESFERA DE ADMINISTRAÇÃO	ALUNOS MATRICULADOS	PORCENTAGEM
Público	Municipal	22,83 milhões	46,8%
	Estadual	16,59 milhões	34%
	Federal	488 mil	1%
Privado	-	8,97 milhões	18,4%
TOTAL	-	48,8 milhões	100%

3QUADRO 2.2 - undefined FONTE: adaptada de Censo Escolar - INEP (2017 - *on-line*).

Observa-se, novamente, que é necessário ponderar que tanto a educação superior pública quanto a privada precisam melhorar sua qualidade no Brasil. No caso da educação privada, é preciso fazer uma crítica a respeito do ensino voltado completamente para o vestibular. Outro fator interessante é que muitas escolas privadas têm alto desempenho no IDEB e no ENEM, porque têm turmas com um número muito pequeno de alunos, assim, conseguem garantir um padrão de qualidade muito alto, ao contrário das escolas públicas, que têm turmas abarrotadas de alunos e uma dificuldade imensa para manter a qualidade na formação de 40 milhões de crianças e adolescentes.

Todavia esse panorama do número de estabelecimentos e matrículas se inverte quando analisamos a educação superior, pois, nas últimas décadas, houve um crescimento exponencial das Instituições de Educação Superior (IES) privadas no Brasil. Principalmente a partir dos anos 2000, o Estado começou a investir cada vez mais na iniciativa privada, ou seja, criar políticas que transferem dinheiro público para o setor privado, por exemplo, a Lei n. 10.260/2001, que criou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamentou a educação a distância (EaD), e a Lei n. 11.096/2005, que instituiu o

Programa Universidade Para Todos - ProUni (AMARAL, 2012). Tanto o FIES quanto o PROUNI são formas de transferir o dinheiro público para o setor privado, o que tem possibilitado o crescimento das IES privadas nos últimos anos. No gráfico a seguir, é possível observar os dados da educação superior no Brasil.



3FIGURA 2.2 - undefined FONTE: Censo Educação Superior - INEP (2015 - *on-line*).

As IES privadas são a maioria no Brasil. Em termos de matrículas, de um total de 7,8 milhões de alunos, as IES privadas têm uma participação de 74,9% (5.867.011) no total de matrículas de cursos de graduação, e as IES públicas, portanto, participam com 25,1% (1.961.002). Também é fundamental apontar que as IES públicas são, em sua maioria, universidades, ou seja, devem ter, obrigatoriamente, ensino (trabalho em sala de aula), pesquisa (descoberta de novos conhecimentos) e extensão (levar para a comunidade o que se cria na universidade) (INEP, 2015); as IES privadas, por sua vez, são, em sua maioria, faculdades e centros universitários, que têm apenas a obrigatoriedade do ensino (INEP, 2015).

É fundamental esclarecer, aluno(a), que é legítima a convivência da educação superior pública e privada, pois a legislação permite, de acordo com a formatação atual da nossa sociedade. Outro fator importante é que, no caso da educação superior, as instituições públicas não têm condições de oferecer vaga para todos,

dessa forma, o setor privado tornou-se uma alternativa. No entanto é importante pensar: quem são os alunos que vão fazer graduação nas instituições privadas? São aqueles que cursaram a educação básica integralmente em escola privada? O que se tem observado, atualmente, é que aqueles que estudaram nas melhores escolas na educação básica privada conseguem as vagas nos cursos de graduação mais concorridos das IES públicas, por exemplo, as concorridas Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), dentre outras.

Em contrapartida, a maioria daqueles que fizeram a educação básica integralmente na escola pública não consegue aprovação em vestibulares concorridos das instituições públicas. É claro que há instituições de educação superior privadas de excelência e grande qualidade, como a Pontifícia Universidade Católica (PUC), a Universidade Presbiteriana Mackenzie e a Universidade Católica de Brasília (UCB); é necessário, porém, dinheiro para pagá-las, e a maioria dos brasileiros não tem essa condição. Boa parte dos alunos mais pobres que frequentam a educação superior privada foi beneficiada por programas como o PROUNI e o FIES, mas precisa trabalhar o dia todo e estudar a noite, diminuindo, assim, a qualidade do estudo que está realizando. Os alunos das classes mais pobres que cursaram educação básica em escolas públicas vão procurar os cursos menos concorridos nas IES públicas (principalmente os cursos de Licenciatura) e os cursos mais baratos nas IES privadas.

Para pensar: se for uma escolha estudar em uma instituição de educação pública ou privada, tudo bem; o problema ocorre quando não é uma escolha, quando é uma condição de acordo com o contexto socioeconômico que nos determina. As chances de um aluno de uma escola pública de periferia do Rio de Janeiro conseguir ser aprovado em um vestibular de Medicina na UFRJ é muito pequena (pode até acontecer, mas é tão raro que se transforma até em notícia de televisão). É necessário enfatizar que muitas pessoas estão conseguindo acesso à educação superior no setor privado nos últimos anos, em função de investimentos públicos dos últimos governos federais (Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), todavia temos que nos preocupar com a qualidade desses cursos, que devem ser fiscalizados, assim como todos os outros.

Há muito alunos se formando em instituições de educação superior privadas de qualidade, ocupando postos profissionais e contribuindo com o desenvolvimento da sociedade. Contudo, assim como é difícil para o poder público manter a qualidade da educação pública, é também difícil para a iniciativa privada. Portanto, são necessárias políticas de fiscalização que cobrem qualidade e responsabilidade do setor privado, bem como são fundamentais políticas públicas que ampliem a estrutura e a qualidade da educação pública, para que cada vez mais cidadãos brasileiros tenham acesso a esse direito, pois ainda são uma minoria aqueles que conseguem fazer um curso de graduação nesse país. Como mostram os dados do INEP (2015), do total de 13,3 milhões de pessoas em idade de cursar a educação superior (18-24 anos), pouco mais da metade está matriculada em um IES (58,5%), os demais estão fora da educação superior (5,5 milhões de pessoas). Portanto, aluno(a), você faz parte de uma pequena camada da sociedade: você está nos 3,82% de brasileiros - de um Brasil de 204 milhões de habitantes - que estão, atualmente, matriculados em um curso de graduação em uma IES. Pense a respeito disso e boa sorte!



Indicação de leitura

Nome do livro: O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo

Editora: Alínea

Autor: Mario Alighiero Manacorda

ISBN: 978-85-7516-214-9

Nesse livro, Mario Manacorda faz reflexões e comenta a respeito da obra de um dos principais pensadores da educação, Antonio Gramsci. É uma oportunidade para compreender melhor como a educação está relacionada ao trabalho e pensar formas de construir uma nova proposta educativa para uma sociedade mais humana.



Indicação de leitura

Nome do livro: Sociologia da educação

Editora: Cortez

Autor: Sonia Maria Portella Kruppa

ISBN: 978-85-2492-431-6

Nesse livro, Sonia Kruppa faz reflexões acerca do papel da educação na sociologia e do papel da sociologia na educação, esclarecendo as relações entre o saber e o poder na sociedade contemporânea.

UNIDADE IV

Educação e sociedade no mundo contemporâneo

Jeinni Kelly Pereira Puziol

Caro(a) aluno(a), nesta última unidade, discutiremos alguns aspectos fundamentais da relação entre a educação e a sociedade contemporânea. Serão abordados os papéis da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea, bem como as inter-relações da educação com o desenvolvimento tecnológico e a produção de conhecimento. Também, estudaremos a redefinição do papel do Estado a partir da década de 1990 e suas consequências para a educação, para a escola, para os professores e alunos.

Ao final desta unidade, aluno(a), após a leitura dos textos e do seu exercício de pensamento e reflexão, espera-se que você seja capaz de relacionar a educação com a realidade societária atual, a fim de construir suas próprias análises. É apenas a partir da leitura de autores e obras que estamos aptos a criticar, questionar e propor novas análises. Lembre-se: conhecimento é poder, como mostra a imagem a seguir, e pode ser utilizado para diferentes finalidades.

O papel da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea

Aluno(a), antes de discutir o papel da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea, faz-se necessário compreender o que é a sociedade contemporânea. Nesta unidade, optamos pelo uso do conceito de sociedade contemporânea, e não de Idade Contemporânea, pois são diferentes. A Idade Contemporânea compreende o período da Revolução Francesa (1789) até a atualidade, e a sociedade contemporânea se refere à sociedade atual, característica do século XX e XXI. Os séculos XX e XXI foram cruciais para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que caracterizam a sociedade atual. É pertinente refletir acerca do conceito de ciência que ainda é preponderante atualmente, que foi elaborado no contexto da Modernidade:

Conjunto de conhecimentos e de investigações com um suficiente grau de unidade, de generalidade, e suscetíveis de trazer aos homens que se lhes consagram conclusões concordantes, que não resultam nem de convenções arbitrárias, nem de gostos ou de interesses individuais que lhes são comuns, mas de relações objetivas que se descobrem gradualmente e que se confirma através de métodos de verificação definidos

(LALANDE, 1996, p. 155).

Como foi discutido na unidade anterior, a Modernidade foi marcada pelo desenvolvimento da ciência empírica, que explica a realidade por meio da razão, diminuindo o poder dos dogmas da Igreja e da fé para a compreensão da sociedade. A ciência aponta para a fé como um dogma, ou seja, algo que apresenta como verdadeiro, certo e indiscutível. Todavia é interessante pensar: a ciência também não se transformou em um dogma, em algo que se torna indiscutível, porque foi cientificamente comprovado?



É importante pensar que a ciência combateu os dogmas da igreja católica e as explicações da sociedade baseadas na fé, todavia, como questiona Bruno Latour (2000), não teria a ciência também se transformado em um dogma? Para refletir acerca da pergunta,

leia o livro de Bruno Latour - *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora* - publicado pela EDUNESP em 2000.

A sociedade contemporânea, portanto, ainda utiliza o conceito de ciência da Modernidade, em que o racionalismo é fundamental para as explicações dos fenômenos. Todavia, há divisões dentro da ciência, com destaque para as ciências da natureza e as humanas.

De acordo com Chauí (1995), as ciências da natureza estudam os fenômenos físicos e os organismos vivos, como a Física, a Matemática, a Química, a Astronomia, a Biologia, a Paleontologia, a Anatomia etc. As ciências humanas, por sua vez, são aquelas em que o próprio ser humano é o objeto de estudo, como Sociologia, História, Geografia, Psicologia, Economia, Linguística etc. (CHAUÍ, 1995). Como aponta Chauí (1995, p. 278), **"[...] a ciência é a confiança que a cultura ocidental deposita na razão como capacidade para conhecer a realidade, mesmo que esta, afinal, tenha que ser inteiramente construída pela própria atividade racional"**.

A crítica de Chauí (1995), ao apontar que a ciência permite conhecer a realidade por meio da razão, e que é essa mesma razão que constrói a sociedade, chama a atenção para as maneiras como a sociedade tem se utilizado da ciência. É importante, então, pensar acerca do valor da ciência, assim, destacam-se duas concepções: a primeira é a ciência desinteressada, em que o valor "[...] encontra-se na qualidade, no rigor e na exatidão, na coerência e na verdade de uma teoria, independentemente de sua aplicação prática"; a segunda, a ciência utilitária, em que o valor **"[...] encontra-se na quantidade de aplicações práticas que possa permitir"** (CHAUÍ, 1995, p. 279).

É importante perceber que ambas as concepções do valor da ciência estão corretas, mas são parciais, pois, se as teorias científicas fossem apenas elaboradas para solucionar problemas imediatos, muitas pesquisas nunca teriam sido realizadas, mesmo anos após a explicação teórica; por outro lado, se a ciência não possibilitar nenhum tipo de aplicação, por exemplo, a criação de objetos técnicos e tecnológicos, de medicamentos, de máquinas, de psicologias, de sociologias, então, seria arriscada e perigosa, sem fundamentação teórica (CHAUÍ, 1995). A sociedade faz a ciência avançar, e vice-versa.

Na virada do século XIX para o século XX, destacam-se algumas teoria científicas que revolucionaram a sociedade contemporânea. De acordo com Chassot (1996), destaca-se: a descoberta dos Raios X, em 1895, por Wilhelm Conrad Röntgen (1865-1923), que revolucionou a Medicina; a Quantização, elaborada por Max Planck (1858-1947), descoberta em 1900, que modificou enormemente a Física; a Teoria da Relatividade, elaborada por Albert Einstein (1879-1955) e publicada em 1948, que revolucionou a forma de pensar o espaço e o tempo; a intensificação dos estudos da Física Atômica, por Ernest Rutherford (1871-1937), Henry Moseley (1887-1915), Niels Bohr (1885-1962) Enrico Fermi (1901-1954) e Ernest Lawrence (1901-1958); a teoria do Big Bang, de George Gamow (1904-1968); a

teoria psicanalítica, de Sigmund Freud (1856-1939), que trouxe uma nova faceta para a ciência, passando a considerar, além do consciente, o inconsciente nas ações e nos acontecimentos humanos; a estrutura do DNA, decifrada por James Watson (1928-) e Francis Crick (1916-2004), em 1953.

Todas essas teorias científicas foram e continuam sendo essenciais para as mudanças ocorridas na sociedade. O uso de tais teorias serviu e tem servido para a realização de ações completamente distintas, por exemplo, para a construção da bomba atômica, que matou milhares de pessoas no Japão, para fabricação de máquinas de guerra (para I e II Guerras Mundiais e para as guerras da atualidade no Oriente Médio, na África etc.), para a fabricação de medicamentos que salvam vidas, para a construção de casas e prédios cada vez mais sofisticados, para a elaboração de eletrônicos, como computadores, notebooks, smartphones, para a criação de exames e procedimentos médicos, para o progresso econômico que explora cada vez mais a natureza e a destrói, para possibilitar que o homem chegue à lua (embora ainda haja dúvida que isso, de fato, tenha ocorrido) e, também, para fabricar armamentos sofisticados que financiam o tráfico de armas, drogas e a prostituição em locais pobres e periféricos. Para que serve a ciência, então? Para melhorar a sociedade atual? Melhorar para quem? Quem tem acesso aos produtos que a ciência ajudou a criar, como os objetos tecnológicos?

A ciência tanto pode contribuir com a sociedade contemporânea, por exemplo, com o desenvolvimento de pesquisas que criem novos exames e medicamentos que podem levar à cura de doenças, quanto contribuir para a criação de novas doenças, como aquelas advindas da má alimentação, causadas por alimentos cada vez menos saudáveis (os enlatados e os *fast-foods*), ou problemas vindos do uso excessivo da tecnologia, por exemplo. É fundamental perceber que a ciência pode servir a diferentes propósitos, que podem tanto ajudar como matar (de imediato e aos poucos) a população.

A tecnologia - a aplicação do conhecimento técnico e científico para a transformação de ferramentas, processos e materiais - teve seu desenvolvimento possibilitado, na sociedade contemporânea, sobretudo, pelas teorias científicas. Como esclarece Chauí (1995, p. 278-279), "**[...] os instrumentos tecnológicos são ciência cristalizada em objetos materiais [...]. Destinam-se a dominar e transformar o mundo e não simplesmente a facilitar a relação do homem com o mundo**".

Personificada em objetos e processos, a tecnologia tem promovido, na sociedade contemporânea, inúmeras modificações. A evolução dos meios de transporte, dos meios de comunicação, da robótica e da biotecnologia são as principais conquistas da Terceira Revolução Industrial, também denominada Revolução Tecnológica ou Revolução Científica, realizada a partir da segunda metade do século XX, em que destaca-se a produção de máquinas e objetos cada vez mais sofisticados pelo envolvimento da ciência e da tecnologia. A partir de então, os Estados, o mercado e a sociedade civil canalizam investimentos para a produção de ciência e tecnologia.



Leia a notícia a seguir e fique por dentro dos investimentos que os estados brasileiros realizam em ciência.

“Apenas seis Estados do país têm secretarias de ciência. Campo científico deixou de ser prioridade, e país amarga a 69ª posição no índice global de inovação” - [www.otempo.com.br <http://www.otempo.com.br/capa/brasil/apenas-seis-estados-do-pa%C3%ADs-t%C3%AAm-secretarias-de-ci%C3%AAncia-1.1503376>](http://www.otempo.com.br/capa/brasil/apenas-seis-estados-do-pa%C3%ADs-t%C3%AAm-secretarias-de-ci%C3%AAncia-1.1503376)

A tecnologia e a ciência têm uma relação paradoxal com a sociedade, ou seja, ao mesmo tempo que deveriam promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas, elas contribuem para o aprofundamento das desigualdades e, até mesmo, a morte, como nos caso das guerras estruturadas por equipamentos tecnológicos cada vez mais sofisticados. O paradoxo se deve ao fato de que a tecnologia e a ciência cumprem inúmeros papéis na sociedade contemporânea, a depender de quem as produz e com qual finalidade. Por exemplo, a tecnologia tem ajudado cada vez mais nas pesquisas acerca da produção de alimentos transgênicos - alimentos geneticamente modificados -, todavia milhões de pessoas continuam passando fome diariamente no mundo. É importante perceber que nem a ciência, nem a tecnologia são a salvação para a sociedade contemporânea, ou seja, não significa que elas, ao proporem equipamentos, objetos e processos cada vez mais sofisticados, resolveram os problemas sociais, visto que, muitas vezes, a própria ciência e a tecnologia são utilizadas para perpetuar os problemas e gerar mais lucratividade.

Outro exemplo muito interessante são os veículos elétricos criados ainda no século XIX; esses veículos, movidos à energia elétrica, não são poluentes, pois não emitem gases nocivos ao ambiente e não produzem poluição sonora, uma vez que seus motores são silenciosos. Todavia existe um número muito pequeno desses veículos espalhados pelo mundo, pois não parece ser interesse das grandes montadoras de carros e das grandes corporações produtoras de petróleo substituírem os carros movidos a petróleo (etanol, gasolina ou diesel) por veículos elétricos, visto que tais organizações globais são extremamente lucrativas e têm pouco interesse na preservação da natureza, embora tenham um discurso de sustentabilidade. Como aponta Dupas (2012, p. 11),

No alvorecer do século XXI, o paradoxo está em toda parte. [...]. A capacidade de produzir mais e melhor não cessa de crescer e assume plenamente a assunção de *progresso*; mas esse *progresso*, ato de fé secular, traz também consigo exclusão, concentração de renda e subdesenvolvimento. De um lado, o sentimento de que nada mais é impossível, que se conquistam novíssimos mundos dos quais os homens são seus criadores, numa *performance* se traduz no culto desse otimismo. De outro, um medo crescente e o claro sentimento de impotência diante dos impasses, dos riscos, da instabilidade dos sinais que orientam os percursos da vida e da precariedade das conquistas.

Fique por dentro

O uso do carro elétrico é tema de discussão desde o século XIX. A reportagem "Por que terminamos usando gasolina se já tínhamos carros elétricos e a vapor?", da BBC do Brasil, aponta alguns elementos interessantes para refletir acerca da supremacia dos carros movidos a petróleo em detrimento dos carros elétricos. Leia e fique por dentro do debate: [www.bbc.com <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160228_carros_eletricos_tg>](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160228_carros_eletricos_tg).

Por fim, diante dos paradoxos que envolvem o papel da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea, destacam-se os meios de comunicação, mais especificamente, o papel da internet nos computadores, notebooks, tablets e smartphones. A internet, um sistema global de redes de computadores interligados criado em meados da década de 1980, pode ser criada a partir da ciência - da Matemática, da Física, da Química, da Política etc. - e, na sociedade contemporânea, serve para que a ciência continue acontecendo. A internet também envolve paradoxos, na medida em que, ao mesmo tempo que possibilita a troca de informações interessantes (músicas, filmes, notícias, etc.) entre mais de 200 países e bilhões de pessoas, possibilita a venda de armas e drogas, a prostituição infantil, a pornografia infantil, dentre outros problemas.

A internet ao mesmo tempo que pode ajudar, por exemplo, na produção de conhecimentos e, por conseguinte, ajudar a educação, também pode atrapalhar e complicar tal relação. Com o aumento das conexões de internet por wi-fi e 3G-4G (no Brasil, de qualidade muito ruim e preço alto), uma parcela da

população tem condições de acessar diariamente à internet, todavia qual a qualidade do conteúdo acessado pelas pessoas em seus computadores e smartphones? A internet está repleta de informações, porém o filtro deve ser feito pelos usuários. O uso do WhatsApp e do Facebook, por exemplo, tem contribuído ou empobrecido a produção de conhecimento? De que forma pessoas deixando de viver a vida real para ficar cada vez mais na frente de telas eletrônicas contribuem com o desenvolvimento da sociedade? Utilizando-se das reflexões de Baitello Jr. (2014), nós, seres humanos, que consumimos a tecnologia ou é ela que nos consome? São questões a serem pensadas e que tentaremos problematizar na próxima seção.

As inter-relações da educação com a produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia

Aluno(a), retomando a discussão acerca da relação da ciência e da tecnologia com a sociedade contemporânea, faremos um questionamento: quais as inter-relações da educação com a produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia? É a partir da educação que a sociedade consegue produzir conhecimento, ciência e tecnologia? Ou é a partir do conhecimento, da ciência e da tecnologia que é realizada a educação? As duas possibilidades estão corretas? Nós consumimos a tecnologia ou é ela que nos consome?

Antes de problematizar tais perguntas, é necessário pensar sobre o que é a educação. A educação pode ser compreendida como um processo em que várias funções se desenvolvem gradualmente por meio do aperfeiçoamento e do exercício, constituído por diversos conhecimentos, que podem ser científicos, morais e culturais. A educação pode ser realizada em espaços formais, com intencionalidade pré-estabelecida, por exemplo, a escola e a universidade, e em espaços não formais, que, muitas vezes, não têm como objetivo principal educar, mas cumprem essa função, como a família, a vivência no trabalho, a participação em movimentos sociais ou em organizações não governamentais.

Assim, a educação é uma construção de conhecimentos entre sujeitos (FREIRE, 2016). Em uma relação dialética, a educação produz conhecimento, e o conhecimento transforma a educação. O conhecimento designa o ato de conhecer, o ato do pensamento que define um objeto, um processo ou uma ação. Assim, educação e conhecimento estão profundamente inter-relacionados. A educação e o conhecimento, então, ajudam a produzir a ciência e a tecnologia, que contribuem com a transformação e a produção da educação e de novos conhecimentos (SANTOS, 2008).

A ciência e a tecnologia promoveram, no contexto da sociedade contemporânea, muitas modificações nos processos educativos, de modo que a escola, a universidade, a prática docente e a atuação do aluno se transformam constantemente. A universidade é responsável pela produção, pela divulgação e pelo ensino de

novos conhecimentos científicos e tecnológicos, e a escola tem a responsabilidade de divulgar e ensinar novos conhecimentos. A construção do conhecimento em espaços educativos pode contribuir para o desenvolvimento social, político, econômico, ambiental e cultural da sociedade, mas isso não é uma regra, pois, mesmo investindo em educação, muitos países não conseguem alcançar desenvolvimento em todas as áreas, tendo em vista que a educação sozinha não faz milagres e, para promover melhorias para a vida das pessoas, são necessários investimentos também em outras áreas.

Vamos pensar o caso do Brasil: na última década, o país chegou a fazer parte das 10 maiores potências econômicas do mundo, ocupando o 6º lugar no ranking mundial de Produto Interno Bruto (PIB) - total de riqueza produzido por um país. O Brasil estava promovendo desenvolvimento econômico, ou seja, fazendo crescer riquezas monetárias. Todavia o dinheiro não é suficiente para elevar a qualidade de vida das pessoas, primeiro, porque o dinheiro é mal distribuído, pois o país tem uma das maiores concentrações de riqueza do mundo, ou seja, poucas pessoas com muita riqueza e muitas pessoas sem nenhuma riqueza; em segundo lugar, porque é necessário investir em outros setores, como a educação, a saúde, a segurança pública, a preservação da natureza etc. Entretanto, mesmo investindo na educação, ela, sozinha, não resolverá os vários outros problemas do país, por isso é necessário investir em vários setores.



Refleta

Leia a matéria a seguir e reflita acerca da seguinte questão: ciência e educação são gastos ou investimentos para o Estado?

“Ciência e educação não são gastos’ Pesquisadores apelam contra cortes de recursos” - [br.sputniknews.com <https://br.sputniknews.com/brasil/201707118845835-pesquisadores-apelam-senado-contra-corte-recursos/>](https://br.sputniknews.com/brasil/201707118845835-pesquisadores-apelam-senado-contra-corte-recursos/).

É importante destacar como a educação tem se relacionado, na sociedade contemporânea, com a tecnologia. São cada vez maiores os incentivos para que a educação formal se modernize e adote novas tecnologias para potencializar o conhecimento. A relação da educação com a tecnologia, porém, pode ser um obstáculo ou uma facilidade para a aprendizagem? Os alunos da atualidade convivem desde muito pequenos com a tecnologia: computadores, tablets e smartphones, como isso tem se refletido em sala de aula? Silva (2014, p. 51) faz uma reflexão interessante acerca da relação da aprendizagem com a tecnologia:

Nossos alunos já nasceram com computadores, em casa ou como aspiração. Fazem parte de uma geração que lê um texto na internet ao mesmo tempo em que assiste a um vídeo e escuta música em um fone de ouvido, conversando com amigos em um bate-papo virtual. Sejam diretos: essa experiência, essa temporalidade, quando confrontada com a experiência da aula tradicional, produz um descompasso de percepção, resultando em expectativas frustradas, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Tédio.

A escola e a universidade têm a responsabilidade de oferecer educação e conhecimento para esses alunos que estão constantemente expostos às tecnologias contemporâneas. Os alunos frequentam cada vez menos bibliotecas, muitos estudam por anos em escolas ou universidades e não conhecem a biblioteca desses espaços. Os alunos leem cada vez menos mídias impressas, como livros, jornais e revistas de papel. Leem pela tela minúscula do smartphone ou pela tela do computador. Estão perdendo o hábito de grifar, anotar e manusear o texto.

O saber historicamente acumulado que deve ser compartilhado em sala de aula é cada vez menos interessante diante de um cenário de piadas e memes via Facebook e WhatsApp que interessam mais do que discutir a sociologia e a política educacional do Brasil, por exemplo. O estudante que não enxerga a importância dessa discussão vai se formar em Pedagogia, por exemplo, e não compreender por que o seu salário é tão baixo quando comparado com outras profissões, ou não vai compreender por que os diretores das escolas municipais são indicados pelo prefeito, ao invés de por eleições. Esse estudante pode, no entanto, estar por dentro dos vídeos de humor e dos memes mais compartilhados no Facebook e no WhatsApp no último ano.

Para que tem servido a tecnologia? A facilidade com que podemos assistir filmes e ouvir música do mundo inteiro, acessar e ler milhões de livros em .pdf., assistir videoaulas dos mais variados temas pelo Youtube, acessar plataformas de jornais e revistas de mais de 180 países, assistir séries de inúmeros países pelo Netflix (em sua maioria, materiais de qualidade intelectual baixa) tem sido convertida em conhecimento e sabedoria para melhorarmos nossa vida e a sociedade em que vivemos? Como aponta Baitello Jr. (2014), parece que, ao invés de estarmos consumindo a tecnologia, é ela que nos consome a cada minuto, consome nosso tempo, nossa disposição, nossa criatividade, nosso desejo de vida. Como discute Silva (2014, p. 56),

[...] temos a impressão de que tudo está arquivado e disponível na rede de computadores, com isso, abrimos mão da construção do conhecimento que exige tempo, disciplina e persistência, e que herdamos da cultura do livro. Essa construção faz de cada estudioso uma síntese viva da herança do passado, com seus cortes e criações. O que significa abrir mão desse perfil para ter o poder de bricolagem de um arquivo digital rizomático, caótico? Não podemos abrir mão dessa reflexão.

Na relação entre a educação, a produção do conhecimento e a tecnologia, os alunos estão cada vez mais abrindo mão do aprendizado profundo da realidade, que demanda tempo, dedicação, respeito e concentração. Estudantes leem os textos da aula ao mesmo tempo que trocam mensagens pelo WhatsApp, postam fotografias de sua vida privada no Facebook, ouvem músicas (muitas vezes, com uma letra depreciativa, sem harmonia ou melodia de qualidade) etc. Como produzir conhecimento nesse contexto? Como transformar esse grande número de informações em conhecimento e sabedoria sem foco e concentração? É necessário, aluno(a), que você compreenda que a tecnologia trouxe benefícios e malefícios.

O fato de que a tecnologia, criada pelo avanço da ciência, pode contribuir com a educação não quer dizer que isso aconteça totalmente. Não basta colocar um equipamento de multimídia nas salas de aulas e computadores com conexão à internet se não sabemos utilizá-los a nosso favor. Como aponta Santos (2008), essa enorme quantidade de informação que está disponível em função da tecnologia tende a obscurecer, e não a esclarecer, o nosso entendimento do mundo.



Fique por dentro

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o uso excessivo do telefone celular pode aumentar as chances de desenvolvimento de câncer cerebral. Leia a reportagem e fique por dentro dessa discussão acerca da relação entre a tecnologia e a vida humana. [oglobo.globo.com <https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/celular-pode-causar-cancer-cerebral-diz-oms-2788273>](https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/celular-pode-causar-cancer-cerebral-diz-oms-2788273).

A redefinição do papel do Estado e as consequências para a educação

O Estado, organização jurídica criada pela burguesia na Modernidade e ocupado regularmente por diferentes governos, é redefinido continuamente no contexto do capitalismo. As crises que constituem e sempre ocorrem no modo de produção capitalista demandam modificações nas organizações que dele fazem parte, como o Estado, por exemplo, que precisa ser redefinido de tempos em tempos para que o capitalismo sobreviva. Portanto, a educação, também de tempos em tempos, é transformada, a fim de manter a sociedade capitalista em funcionamento - produzindo lucro e pobreza ao mesmo tempo, como veremos a seguir.

O capitalismo, gestado a partir da Modernidade, vem passando por inúmeras crises que fazem parte de seu funcionamento. O grande problema das crises é que, para resolvê-las ou minimizá-las, é a população mais pobre que sofre as principais consequências. A última crise estrutural do capitalismo, ocorrida na década de 1970, promoveu mudanças profundas na sociedade e no Estado, cada vez mais globalizado, interligado mundialmente, refletindo na forma, no conteúdo e na função da educação, por exemplo (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Aluno(a), é importante você compreender que as crises, ou seja, a diminuição na produção de lucros, o aprofundamento da pobreza, o corte de direitos sociais, faz parte do sistema capitalista, que regularmente retira conquistas dos mais pobres para manter o sistema em funcionamento. Na sociedade capitalista, para existirem os poderosos, deverão existir aqueles que não tem poder; para existirem os ricos, deverão existir os pobres; para existirem os exploradores, deverão existir os explorados; essa é a contradição constante do capitalismo. Um sistema que é baseado no lucro significa que alguém sempre ganha e outro sempre perde.

De forma sintética, a fim de fazer um breve resgate histórico, o capitalismo, baseado na acumulação rígida, pautado pelo conjunto de técnicas e métodos do taylorismo/fordismo do início do século XX, entrou em decadência, colocando um ponto final em uma longa onda expansiva de crescimento econômico e taxas de lucro compensadoras entre o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) e a segunda metade da década de 1960. A partir da década de 1970, instaurou-se uma crise na economia mundial, marcada pela diminuição do crescimento econômico, pelo desemprego em massa e pelo aprofundamento dos problemas sociais (NETTO; BRAZ, 2007).

Para driblar essa crise, os países mais ricos elaboraram um plano de reestruturação do capitalismo, a fim de retomar os lucros e o crescimento econômico, pautado em um tripé: a política neoliberal, a organização produtiva toyotista e a financeirização econômica. Todas essas mudanças vão refletir na atuação do Estado, na formulação e na aplicação das políticas educacionais, que serão cada vez mais marcadas pela centralização no controle e na fiscalização e pela descentralização do financiamento e das responsabilidades.

A política neoliberal expressa um conjunto de medidas que visa fornecer condições de funcionamento ao capitalismo. No âmbito dos países mais pobres, como o Brasil, a política neoliberal realizada a partir de 1990 teve como principais características: diminuição do papel do Estado nos investimentos em setores sociais (saúde, educação e cultura, por exemplo), para contenção de gastos, aumento da atuação do mercado nos setores sociais, venda de empresas públicas para o setor privado, entrada de empresas estrangeiras no país,

para aumentar a produtividade, e aumento da influência de organizações internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (PERONI, 2003).



Fique por dentro

O texto "Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro", de Helena Altmann, é uma leitura indispensável para compreender o papel do Banco Mundial na elaboração de propostas educativas e na consolidação de parcerias com os governos brasileiros. De acordo com a autora, a partir de um discurso de expansão do sistema educacional, há novos mecanismos de hierarquização e exclusão no processo de escolarização e na vida social dos estudantes.

Texto disponível em: www.revistas.usp.br <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27876>> .

Os pioneiros da implantação das políticas neoliberais foram os EUA, a Inglaterra e a Alemanha. Depois, essas políticas foram disseminadas para os países mais pobres, como o Brasil, por meio de um documento elaborado por políticos dos países ricos em uma reunião denominada Consenso de Washington, realizada nos EUA, em 1989 (PETRAS, 1999). Para se salvar da crise, não bastava aos países ricos implementarem o projeto de reestruturação do capitalismo somente dentro de suas fronteiras, mas era preciso realizarem as políticas neoliberais nos países mais pobres e dependentes, que garantem o poder e a riqueza dos mais ricos, história que se repete no Brasil desde a colonização - primeiro, o pau-brasil, depois, a cana-de-açúcar, o ouro, o café, o petróleo, os melhores estudantes, os melhores cientistas etc.; as riquezas vão mudando ao longo do tempo e vão sendo levadas por quem pagar mais. Como analisam Netto e Braz (2007, p. 226), o neoliberalismo

[...] compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na idéia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado).

O toyotismo é a nova forma de organização produtiva, que, aliada à Revolução Tecnológica, é uma maneira de flexibilizar a produção e ampliar os ganhos por meio do uso intenso da tecnologia e da flexibilização das relações de trabalho. No âmbito da produção, vê-se um uso cada vez maior da tecnologia nas indústrias e nas empresas, que produzem de acordo com as demandas do mercado. No âmbito das relações de trabalho, o trabalhador precisa ser polivalente, ou seja, ter inúmeras competências e habilidades para estar apto às mudanças do mercado, não há mais estabilidade laboral, a cada ano ou, inclusive, a cada mês, o trabalhador não sabe mais qual será o seu salário e sua situação laboral, o cenário é instável, de incertezas, de modo que o planejamento do futuro é cada vez mais difícil.

De acordo com Harvey (2009, p. 143), no contexto do neoliberalismo e do toyotismo, **"[...] os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis"**. Para o autor, a acumulação toyotista

[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

(HARVEY, 2009, p. 140)

A financeirização da economia é uma nova forma de produzir lucros baseada em transações financeiras, principalmente na bolsa de valores. Como aponta Chesnais (1996, p. 241), a financeirização **"[...] alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação. Ela mesma não cria nada"**. De acordo com Chesnais (1996), na financeirização do capital, a riqueza é acumulada das seguintes maneiras: fundos de pensão e de aposentadoria, gestão de carteiras e títulos, grupos de seguros, bancos multinacionais, empréstimos, financiamentos e investimentos em áreas diversas, inclusive as sociais, como educação e saúde.

A educação, principalmente a partir da redefinição do Estado de acordo com as características apresentadas, tem sido organizada como um bem privado e, portanto, algo que é de responsabilidade de cada indivíduo e do mercado. O Estado tem se ausentado frequentemente de sua responsabilidade definida

na Constituição Federal de 1988, em que a educação pública, gratuita e de qualidade é seu dever. O neoliberalismo atravessa a concepção de educação, reduzindo-a ao valor econômico de sua aplicabilidade; a educação transformou-se em uma mercadoria assim como qualquer outro objeto.

Destacaremos, a seguir, algumas das características das políticas educacionais realizadas pelo Estado. Tornou-se cada vez mais comum a influência de organizações internacionais, como UNESCO, FMI, Banco Mundial e UNICEF, por meio da realização de empréstimos financeiros ao Brasil e da consequente definição de diretrizes para a educação brasileira. Dentre as diretrizes, ressaltam-se: a busca do desenvolvimento econômico a partir do investimento em educação, bem como a resolução da pobreza e da miséria; incentivo aos programas focalizados e assistencialistas destinados a segmentos específicos da população; a ideia de fazer mais com menos, ou seja, de que a educação não precisa de mais recursos, mas sim gastar melhor os recursos que possui (HADDAD, 2008).

O principal problema dessas diretrizes é que colocam a educação como salvadora da pátria e desconsideram a realidade específica do Brasil. Como já foi mencionado anteriormente, a educação, sozinha, não é capaz de resolver os problemas de desenvolvimento, pobreza e miséria, pois, para a minimização de tais problemas (uma vez que, no capitalismo, eles nunca podem ser resolvidos), fazem-se necessários outros investimentos, como em saúde, moradia, segurança, transporte, distribuição igualitária de riquezas, salários equiparados, igualdade de oportunidades de trabalho e de estudo.

No caso do Brasil, não é suficiente, no âmbito do financiamento, fazer mais com menos. Certamente, temos problemas de gestão do dinheiro, pois, em todos os setores, públicos e privados, há problemas com corrupção; infelizmente, essa prática não é exclusiva de Brasília e de seus políticos. Falta, então, investimento para a educação, sobretudo a pública. Mas não falta verba pública para subsidiar a corrupção que envolve o público e o privado, o corrupto e o corruptor. Tem faltado, sucessivamente, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma, verba para a educação e para a saúde, por exemplo, mas não tem faltado verba para a corrupção no processo de privatizações de empresas públicas do governo FHC, para a corrupção do Mensalão no governo Lula, para a corrupção na Petrobrás no governo Dilma. Não parece que o dinheiro está faltando, o que é evidente é que ele vai para outros lugares, não para os lugares em que os mais pobres necessitam.

Ainda sobre a educação, destaca-se o investimento do Estado nas políticas de avaliação, pois os números e os rankings são demandados pelas políticas globais de educação, incentivadas por organizações internacionais, como a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É importante pensar que as avaliações da educação, como a Provinha Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), contribuem com a análise da situação da educação, porém não são suficientes e, muitas vezes, refletem mais questões quantitativas do que qualitativas.

Fique por dentro

Considerando a discussão a respeito do aumento das políticas de avaliação da educação brasileira a partir da redefinição do papel do Estado, fique por dentro do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - disponível em: ideb.inep.gov.br. Acesse o portal e veja os índices das escolas do seu município. Reflita acerca dos aspectos positivos e negativos do IDEB, bem como de seus limites e possibilidades.

De acordo com Ball (2012), muitas vezes, a avaliação tem se constituído na finalidade do ensino, quando, na verdade, ela é apenas uma parte do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, os elementos que são cobrados nas avaliações estão se tornando o conteúdo do ensino, e não o contrário. É o conteúdo que deve ser estabelecido de acordo com as políticas nacionais e a discussão entre professores que deve ser cobrado em avaliações nacionais, e não os itens das avaliações definidos pelos governos e pelas organizações educacionais que devem se tornar o conteúdo (BALL, 2012). As avaliações acabam por instaurar um clima de competição dentro das escolas, das universidades e das faculdades, contrariando a essência do aprendizado, que não deve ser pautada em hierarquia e ranking.

É fundamental, caro(a) aluno(a), que você compreenda que o Estado brasileiro tem um papel muito importante na organização, no financiamento e na manutenção da educação. Assim, as mudanças que ocorrem na lógica do Estado a partir da década de 1990 têm influenciado as políticas educacionais, de modo a conter o financiamento das instituições públicas, aumentando ainda mais a precarização desse setor, ampliando os incentivos fiscais para o mercado fornecer educação e saúde para a população que pode pagar (nem todos podem pagar uma mensalidade em uma faculdade privada ou um plano de saúde da UNIMED, por exemplo, por isso a educação pública e a saúde pública precisam ter qualidade), aumentando as políticas de controle da educação por meio das avaliações e aumentando a influência de políticas de organizações internacionais que se preocupam, sobretudo, com a formação de sujeitos sem criticidade, que apenas opere em não pensem.

Destaca-se, aluno(a), que o fato de você estar matriculado em um curso de graduação público ou privado não impede que você exerça a crítica de ambos, pois só assim, fazendo falar elementos que estão silenciados, é que podemos avançar para a construção de uma educação igualitária e libertadora.

Fique por dentro

A respeito da avaliação institucional da educação, sugere-se a leitura do texto "Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado", de Vera Peroni. O artigo apresenta as provas destinadas a medir o desempenho dos alunos na educação básica, apontando objetivos, semelhanças e diferenças.

Disponível em: [seer.ufrgs.br <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19498>](http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19498).

O papel da educação, da escola e do professor na atualidade do Brasil

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações .

(FREIRE, 2015, p. 42-43 - grifos do autor)

A citação de Paulo Freire que inicia esta seção nos chama a refletir sobre o papel da educação, da escola e do professor no cenário atual da sociedade brasileira. De acordo o pensador, o conhecimento não é algo que se estende daquele que sabe para aquele que não sabe, mas é uma construção conjunta entre professores e alunos, que aprendem na medida em que pensam e transformam sua realidade. É importante que você, aluno(a), compreenda que, mesmo a educação, a escola e a universidade apresentando muitos limites e estando vinculadas, inevitavelmente, ao capitalismo, elas têm um poder de transformação e subversão da realidade, são espaços de luta em que podemos fazer diferente, podemos tentar buscar melhorias para a sociedade.

Entretanto, no atual cenário político do Brasil, a educação tem sido vítima de descrédito constante, como se nada do que é feito dentro das escolas e das universidades possa contribuir com a realidade. A mídia hegemônica, aquela que domina os meios de comunicação no Brasil, na televisão e na internet, tem feito um trabalho contrário às escolas e às universidades, desqualificando-as continuamente. É claro que as escolas e as universidades têm problemas, mas, ainda assim, com inúmeras carências, fazem um trabalho árduo a cada ano na formação de pessoas e trabalhadores que dão vida ao Brasil. O que seria da realidade

econômica, política, social, cultural e ambiental do Brasil se não fosse a educação? Pense nisso, pois qualquer profissional escolarizado - comerciante, administrador, dentista, médico, engenheiro, pedreiro, gari, advogado, contador, psicólogo etc. - passa por professores que modificam sua vida.

A educação, ao mesmo tempo que faz parte da sociedade capitalista e é a todo momento impulsionada a formar apenas mão de obra para a manutenção da lucratividade do sistema, também pode, com muitas dificuldades, formar pessoas. É importante que você reflita que uma pessoa não é apenas o seu trabalho, uma vez que o trabalho é uma das atividades que nos constitui como seres humanos, mas não é a única. Uma pessoa precisa de cultura (ver filmes - em casa e no cinema, ouvir músicas - em casa e em shows, ir ao teatro, ler livros de literatura), precisa de lazer (viajar, conhecer outros lugares, pessoas, culturas, alimentos etc.), ou seja, precisa de vida! E a vida não é apenas trabalho. A educação, portanto, também tem esse papel, que, além de nos formar para trabalhar, forma-nos para dar valor a outros elementos que nos constituem.

Certamente, a maioria da população brasileira não pode ter acesso aos outros elementos que nos constituem enquanto seres humanos, pois fica imersa apenas no trabalho, com baixos salários (isso quando consegue trabalho). A educação pode servir, portanto, para que nos questionamos por que o mundo é assim, por que poucos podem ter acesso à vida e muitos podem ter acesso apenas ao trabalho. A escola e o professor têm o papel de mostrar a sociedade tal como ela é, a partir de diferentes concepções pedagógicas, por exemplo, como acontece neste livro, em que as autoras apresentam diferentes autores com diferentes visões de mundo.

A educação, a escola e a universidade, porém, estão refletindo a pobreza do debate político que rege o Brasil hoje. A maioria dos deputados, senadores, governadores, prefeitos e vereadores é extremamente despolitizada, não entende de política, entende de projetos individuais de poder que não representam o povo, mas representam seus interesses privados. Essa prática, infelizmente, independe do partido político, pois há uma crise profunda nos partidos políticos brasileiros, que não possuem projetos para o país, mas sim projetos para si próprios. Também é importante ressaltar que um presidente, qualquer que seja, não consegue mudar sozinho um país e, infelizmente, parte da população está à espera de um herói que consertará o Brasil, quando, na verdade, esses heróis somos nós, os 204 milhões de habitantes do Brasil que precisam ser éticos no nosso dia a dia e cuidar do país, não praticando corrupção em nossas casas, família, bairro, cidade, município, estado e país. Não são os políticos que constroem o país, somos nós. Infelizmente, a população não sabe que o poder do político é dela.

Enquanto a população está guerreando entre si, defendendo, por exemplo, o PT (Partido dos Trabalhadores), o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) ou o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), estes e a maioria dos outros partidos estão envolvidos em acordos e corrupções que beneficiam, principalmente, a classe política, que não quer perder os seus privilégios. Há muito tempo no Brasil, a Direita e a Esquerda da política pararam de estudar, de ler, de pensar e colocam em prática seus projetos de manutenção de poder e corrupção, que não representam os anseios do povo. É interessante pensar que o momento em que a Direita e a Esquerda estão mais em conflito é se dá quando elas estão mais parecidas, ou seja, com projetos muito parecidos de salvar seus políticos e as empresas que sustentam suas corrupções. Quem sofre mais com tudo isso? O povo, sobretudo aquele mais pobre.

Entretanto, mesmo com toda a mediocridade que caracteriza o debate político brasileiro, que é vazio, em que pessoas gritam para esconder sua ignorância, a educação continua sendo objeto de disputa. Destaca-se, no processo atual de disputa, um projeto denominado Escola Sem Partido, que tem adquirido fama no cenário nacional, devido à elaboração de dois projetos de lei, um na Câmara dos deputados e outro no Senado. Os projetos de lei sobre a Escola Sem Partido objetivam incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) “[...] **medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas**” (BRASIL, PL 193, 2016).

O Programa Escola Sem Partido, antes de se tornar Projeto de lei, foi elaborado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, que tem apontado em seus discursos em entrevistas que há uma doutrinação política da esquerda dentro das escolas e das universidades brasileiras. Os projetos de leis que propõem a incorporação do Programa Escola Sem Partido são fundamentados em, aproximadamente, 70 relatos/vídeos de doutrinação política (disponíveis no site da Escola Sem Partido) e em uma pesquisa encomendada pela Revista Veja ao Instituto Sensus, em 2008, que entrevistou 3 mil estudantes e professores (não esclarece quantos dos 3 mil são estudantes ou professores) que apontaram que Lênin, Che Guevara e Hugo Chávez são muito citados em sala de aula por seus professores.

Aluno(a), é importante fazermos uma reflexão: com base em menos de uma centena de relatos e em uma pesquisa que ouviu 3 mil pessoas, é possível afirmar que há doutrinação política da esquerda dentro das escolas e das universidades? Matriculados em escolas de ensino fundamental e médio e nas universidades, há, pelo menos, 50 milhões de pessoas. É possível, portanto, ver que o Programa Escola Sem Partido não tem fundamentação científica nem representatividade. Com os dados e as pesquisas apresentados por eles, que vocês podem acessar no site <www.escolasempartido.org> <<http://www.escolasempartido.org>>, percebe-se que não há justificativa para afirmar que há uma doutrinação política da esquerda.

Ao olharmos para a situação da juventude brasileira, mais preocupada com as mensagens de Facebook e WhatsApp, não parece que a politização da esquerda política brasileira está atingindo a juventude da forma como os ideólogos da Escola Sem Partido estão apontando. Aliás, é importante observar que um dos movimentos políticos que mais tem crescido no Brasil na atualidade é o Movimento Brasil Livre (MBL), um movimento de Direita, liberal e conservador. Outro ponto importante para pensar é que os Projetos de Lei da Escola Sem Partido, o da Câmara com 9 artigos e o do Senado com 10 artigos, são inconstitucionais, pois o seu texto contraria o texto que organiza a educação presente na Constituição Federal de 1988.



Fique por dentro

Aluno(a), acesse os projetos de lei (PL) sobre a Escola Sem Partido, disponíveis no site da Câmara dos Deputados e do Senado, e compare o texto com os artigos 205 ao 214 da Constituição Federal (CF) de 1988. É importante que você analise e construa a sua reflexão acerca das contradições que envolvem o Programa Escola Sem Partido. Observe

que o texto dos Projetos de Lei 193/2016 e 867/2015 exclui alguns trechos fundamentais da CF 1988, por exemplo: na CF 1988, é garantido ao professor a pluralidade de concepções pedagógicas, mas, nos PLs 193/2016 e 867/2015, é admitido apenas o pluralismo de ideia; na CF 1988, é garantido ao professor a liberdade de ensinar, mas, nos PLs 193/2016 e 867/2015, isso é retirado e é apenas determinada a liberdade de aprender. Desse modo, vê-se que tais PLs estão em desacordo com princípios fundamentais da CF 1988, que garantem a dignidade e a ética do professor.

Somos a favor da pluralidade de ideias, das concepções pedagógicas, da liberdade de ensinar e aprender, mas tudo isso já está garantido na Constituição Federal. Não é necessário projeto de lei para estabelecer isso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a não ser que esse projeto tenha outros objetivos. Ao ler os PLs 193/2016 e 867/2015, contextualizar com o momento político brasileiro e os atores que os propõem, fica evidente que a luta contra a doutrinação não se trata de buscar a pluralidade em sala de aula, mas de calar determinadas correntes políticas em detrimento de outras. Ao entrar no site da Escola Sem Partido, é possível observar que há uma demonização de determinados autores e intelectuais, por exemplo, Karl Marx e Paulo Freire, ou uma desqualificação de determinadas correntes teóricas, como o Comunismo. Pergunto para você, aluno(a), como pode um programa que defende uma educação plural desqualificar autores e correntes teóricas?

Na pluralidade, não há corrente certa ou errada, verdadeira ou falsa, mas sim posicionamentos distintos que constituem nossa realidade. A escola e a universidade ideal são aquelas em que professores com posicionamentos políticos diferentes possam conviver, debatendo vários autores, que os alunos possam ter acesso a autores liberais, conservadores, progressistas, anarquistas, marxistas, comunistas etc. e que possam, ao longo de sua caminhada, constituir o seu modo de pensar. A escola não é palanque para a defesa de partidos políticos, mas é um local político por excelência, e ser um local político significa ser um local do debate, do diálogo de ideias, do respeito aos posicionamentos distintos; isso é produzir conhecimento.

Não é esse cenário que a Escola Sem Partido está defendendo, o que esses PLs defendem é uma censura à diferença, uma censura às discussões de gênero, às discussões políticas que são contrárias ao conservadorismo. A Escola Sem Partido é reacionária, pois não admite que o mundo mudou, quer conservar algo que já nem existe mais, por exemplo, ao se recusar a discutir gênero. Não discutir gênero significa não poder problematizar os papéis sociais das mulheres; significa não poder discutir temas que possam servir de instrumento da resistência e mudança para inúmeros jovens que são violentados sexualmente em casa, muitas vezes, como mostram os dados (24,1%), são violentados pelos próprios pais ou padrastos. Observe o seguinte artigo do PL 867: "**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**".

Caro(a) estudante, vamos pensar: se a ética é a reflexão da moral, então, nós, professores, não podemos ser éticos em sala de aula? Não podemos refletir sobre a moral? Por exemplo, se o aluno tem um pai machista e uma mãe racista, a escola tem que concordar com isso? Se o aluno tem pais homofóbicos e preconceitos, a escola não pode contrariar? É justamente isso que a Escola Sem Partido está dizendo, que a escola não deve ir contra a moral dos pais. Pergunto, uma vez mais: para que, então, servem a escola e a universidade? Para confirmar a sociedade tal como ela é? Reproduzir os preconceitos? Reproduzir as desigualdades? Pense nisso, aluno(a).

A Escola Sem Partido afirma-se neutra, mas o discurso da neutralidade já é, em si, ideológico, já é uma tomada de partido. Muitas vezes, aquele que mais acusa o outro de doutrinar é o principal doutrinador. Doutrinar é não evoluir, é não admitir que a realidade muda, é acreditar em verdades eternas e imutáveis. Isso não combina com conhecimento nem com a ciência. O papel do professor é construir conhecimento junto com o aluno, ou seja, ser dialógico, não é professar verdades eternas nem a defesa de partidos políticos, é refletir sobre tudo isso e deixar que o aluno vá construindo sua caminhada pelo conhecimento. Como escreveu Freire (2015, p. 51), **ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não 'sloganizar'. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade**". A educação é comunicação, e "[...] **na comunicação, não há sujeitos passivos**" (FREIRE, 2015, p. 86). Como analisa Silva (2017, p. 8),

O conhecimento exige sujeitos curiosos e resulta em transformação da realidade. A apropriação consciente dos lugares que ocupamos no mundo deriva em transformação. Como alunos, professores, cidadãos, trabalhadores, sujeitos conscientes e críticos de construção de nosso mundo.

Ressalto: a reflexão aqui apresentada acerca da Escola Sem Partido não se trata de defender os partidos políticos de Esquerda, pois eles estão envolvidos em corrupção, assim como os partidos da Direita; trata-se de defender o conhecimento e a liberdade de pensamento. O conteúdo que é apresentado e discutido neste livro também deve ser alvo de problematização, pois só assim produzimos conhecimento, uma vez que "[...] **a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade**" (FREIRE, 2015, p. 111). Conteúdos não são verdadeiros ou falsos, certos ou errados, são diferentes formas de explicar a realidade que faz parte da visão de mundo do professor e do pesquisador, que possuem autonomia para escolhê-los respeitando a legislação vigente. É essencial enfatizar, com o auxílio de Freire (2015, p. 103),

O educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las. Se tenta fazê-lo, estará prescrevendo suas opções aos demais; ao prescrevê-las, estará manipulando; ao manipular, estará 'coisificando' e ao coisificar, estabelecerá uma relação de 'domesticação' que pode, inclusive, ser disfarçada sob roupagens em tudo aparentemente inofensivas.

Aluno(a), não deixe de pensar. Leia, ouça, veja e reflita, só assim você pode se constituir como um ser pensante e vivente, que não acredita em qualquer notícia falsa que inunda os meios de comunicação atualmente. Como foi dito na introdução desta unidade, conhecimento é poder. A educação, a escola, a universidade e o professor (que você um dia será) continuam sendo fundamentais para a realidade. Ser um professor ético é refletir sobre a moral, é respeitar diferentes autores e concepções pedagógicas, desde que elas não censurem o nosso pensamento, mas sim o libertem. A Constituição Federal e a LDB 9394 já garantem uma educação plural, precisamos, portanto, cumprir a legislação e ser éticos em nossa profissão. Bons estudos!



Fique por dentro

Paulo Freire escreveu vários livros essenciais para compreender a educação. Dentre eles, destaca-se "Pedagogia do Oprimido", publicado pela primeira vez em 1968. A seguir leia um fragmento do livro e reflita.

"Posso não aceitar a concepção pedagógica dessa ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. É não só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros" (FREIRE, 1996, p. 10).

Fonte: FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



Indicação de leitura

Nome do livro: Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990

Editora: Xamã

Autor: Vera Peroni

ISBN: 8575870084

Livro fundamental para quem quer compreender as transformações na política educacional do Brasil a partir da década de 1990.



Indicação de leitura

Nome do livro: Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política

Editora: Editora da UNESP

Autor: Norberto Bobbio

ISBN: 9788539300815

Livro essencial para a compreensão das diferentes políticas entre a Direita e a Esquerda. Obra para aqueles que desejam entender, de maneira profunda, tais diferenciais e fugir do debate ignorante sobre partidos políticos que reina na sociedade brasileira atualmente.



Indicação de leitura

Nome do livro: Extensão ou comunicação?

Editora: Paz e Terra

Autor: Paulo Freire

ISBN: 9788577531813

A obra apresenta reflexões a respeito do ato de ensinar e de aprender que não doutrina nem domina, mas faz crescer o educador e o educando em um processo de coconstrução e libertação contínua.

Conclusão

Caro(a) aluno(a), ao longo das discussões apresentadas neste livro, a intenção foi esclarecer a importância da filosofia, da história e da sociologia para o entendimento da educação. A educação é enriquecida e tem o seu debate complexificado ao se utilizar de outras ciências para compreender a sociedade e promover transformações.

Os fundamentos filosóficos contribuíram para compreender a razão de existir da educação, bem como para desvelar o que nos constitui como seres humanos e quais os nossos limites e possibilidades de atuação na realidade. Da Grécia até a contemporaneidade, a partir das contribuições de filósofos como Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, foi possível perceber como o conhecimento foi produzido em diferentes períodos históricos, tendo como ênfase o conhecimento filosófico e, também, o conhecimento religioso.

Os fundamentos históricos possibilitaram analisar as finalidades da educação de acordo com diferentes períodos históricos. A guerra, a fé, o trabalho e a liberdade são situações em que a educação é chamada a dar resposta para a sociedade. Foi possível perceber que, na Grécia e na Roma antigas, na Idade Média, na Modernidade e na Contemporaneidade, a educação foi apropriada pela sociedade de formas distintas, impactando nas características da formação humana.

Os fundamentos sociológicos permitiram refletir acerca de algumas perspectivas teóricas que impactaram a educação, com a visão do funcionalismo, da ação social, da crítica e do reprodutivismo. Tais fundamentos também possibilitaram analisar o debate entre a educação pública e a educação privada, compreendendo que ambos precisam melhorar muito sua qualidade no âmbito do Brasil.

Tanto os fundamentos históricos como os filosóficos e os sociológicos forneceram as bases e os pressupostos teóricos para compreender como a educação está intimamente relacionada com a ciência na contemporaneidade. A educação tem um papel transformador que está vinculado ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade, todavia a educação não é o remédio para todos os problemas, mas uma forma de contribuir com mudanças necessárias.

Agradecemos pela sua atenção e ficamos felizes se tiverem chegado até essas últimas linhas em sua leitura! Esperamos que as ideias aqui apresentadas sejam fonte de debate, e não verdades imutáveis, pois conhecimento é transformação e movimento constantes. Desejamos que os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos contribuam para a sua atuação profissional!

Referências

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Educação e Sociedade, n. 56, a. XVII, dez. 1996. p. 388-411.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ALEXMILLOS. Knowledge is power. 123RF. <https://br.123rf.com/search.php?word=conhecimento+%C3%A9+poder&srch_lang=br&imgtype=0&Submit=+&t_word=&t_lang=br&orderby=0&t_word=&t_lang=br&oriSearch=conhecimento&sti=mcr0diqbqff4hdlncrl&mediapopup=7256120>**
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. São Paulo: Presença, 1970.
- AMARAL, N. Constrangimentos Socioeconômicos no Acesso à Educação Superior no Brasil. Fineduca - Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.5, 2012.
- ANTONIO ABRIGNANI. Cavaleiros vai um torneio. Depois de manuscrito do s. 123RF. <https://br.123rf.com/photo_15270442_cavaleiros-vai-um-torneio.-depois-de-manuscrito-do-s.html?term=kn>**
- ARANHA, M.; MARTINS, M. H. P. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- ARANHA, M.; MARTINS, M. H. P. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Moderna 2006.
- ARANHA, M.; MARTINS, M. H. P. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ARENDT, H. A Vida do Espírito: o pensar, o querer e o julgar. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- ARISTÓTELES. Política. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAITELLO JUNIOR, N. A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.
- BEAUVOIR, S. de. O Segundo Sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.
- BLOCH, M. Apologia da História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOBBIO, N. Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: EDUNESP, 2011.
- BOBBIO, N. Liberalismo e democracia. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAIDWOOD, R. Homens pré-históricos. Brasília: UnB, 1985.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 22. ed. São Paulo: Rideel, 2016.

BRASIL. Decreto 1.077. Palácio do Planalto. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De1077.htm>

BRASIL. PL 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido - Projeto de Lei 867/2015. Câmara dos Deputados. <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>

BURKE, P. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

CARCOPINO, J. Roma no apogeu do império. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, A. A educação na antiguidade clássica: Grécia. . In: SETOGUTI, R. Fundamentos Históricos da Educação. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009. p. 47-72.

CHASSOT, A. A ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna, 1994.

CHÂTELET, F. Platão. Lisboa, s/d.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, M. O que é ideologia? São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHESNAIS, F. Mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. Esboço de um quadro histórico do progresso do espírito humano. Original francês de 1793. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

COSMIN DANILA. Aos pés de Aristóteles. 123RF. <https://br.123rf.com/photo_26017585_aos-p%C3%A9s-de-arist%C3%B3teles.html?term=aristotle&vti=mrb9di9q3awwlh59gs>

COSTA, C. J. Platão, Aristóteles e o Helenismo. In: COSTA, C. J. (Org). Fundamentos Filosóficos da Educação. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. cap.3. p.48-50.

COTRIM, G. Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas. São Paulo: Saraiva, 2002.

COUTEL, C.; KINTZLER, C. Présentation. In: CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. Cinq mémoires sur l'instruction publique, 1791. Paris: Garnier-Flammarion, 1994.

DHUODA. La educacion cristiana de mi hijo. Pamplona: Ediciones Eunate, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DUPAS, G. Mito do progresso ou progresso como ideologia? São Paulo: EDUNESP, 2012.

FÁVERO, O. A educação no congresso constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 241-254.

FERRARO, A. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. Revista Brasileira de Educação, p. 308-395, n. 41, maio/ago. 2009. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a09.pdf>>

FRANCO JUNIOR, H. A Idade Média: o nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. (Org.). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2016.

GEORGIOS KOLLIDAS. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) on engraving from the 1800s. Major Genevois philosopher, writer and composer. Engraved by R.Hart and published in London by Charles Knight, Ludgate Street. 123RF. <https://br.123rf.com/photo_8511467_jean-jacques-rousseau-%281712-1778%29-on-engraving-from-the-1800s.-major-genevois-philosopher,-writer-an.html?term=jea>

HADDAD, S. (Org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARRINGTON, K. P.; PUCCI, J. M.; ELLIOT, A. G. Medieval Latin. Chicago: University of Chicago Press, 1997. <https://books.google.com.br/books?id=ReCp978iiA8C&dq=dhuoda,+manual&source=gbs_summary_s&hl=pt-BR>

HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2009.

HEYWOOD, A. Ideologias políticas: Do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Textos escolhidos. Traduções: Zeljko Loparic [et al.]. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HORKHEIMER, M. Os judeus e a Europa. Zeitschrift fuer Sozialforschung, Frankfurt, n. 8, 1939.

INEP. Censo da Educação Superior 2014 - Notas técnicas. Brasília: INEP, 2015.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas técnicas. Brasília: INEP, 2017.

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) de 2015. Brasília: INEP, 2015.

JAEGER, W. Paidéia: A Formação do Homem Grego. Tradução de Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JOSEPH, M. O Trivium: As Artes Liberais da Lógica, da Gramática e da Retórica. São Paulo: Realizações Editora, 2014.

KANT, I. Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento? UESB. <http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_II.pdf>

KHFALK. Pixabay. 3 out. 2013. <<https://pixabay.com/pt/torre-do-rei%C3%B3gio-historicamente-190677/>>

KIRKANDMIMI. Pixabay. 2017. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/roma-f%C3%B3rum-romano-coliseu-ru%C3%ADnas-2305365/>>

LALANDE, A. Vocabulário técnico e crítica da Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LE GOFF, J.; SCHMITT, J. (Coords.). Dicionário Temático do Ocidente Medieval. São Paulo: EDUSC, 2002.

LEIBÃO, M. de C. Conceitos do liberalismo e educação do indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira. *Movimento*, Rio de Janeiro, n.3, p. 253-272, jan. 2015.

LKESKINEN. Carimbo de borracha marxismo. 123RF. <https://br.123rf.com/photo_68310597_carimbo-de-borracha-marxismo.html?term=marxism&vti=mb1edh8rsp721bh55h>

LUZIRIAGA, L. História da educação e da pedagogia. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANDEVILLE, B. La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública. Comentário crítico, histórico y explicativo de F. B. Kaye. Publicação original em inglês de 1705 a 1729. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MARK POPROCKI. Liberal. 123RF. <https://br.123rf.com/photo_2332160_liberal.html?term=liberal&vti=naanyr3eb5th68lcry>

MARTINS, J. A. A educação na medievalidade. In: SETOGUTI, Ruth I. Fundamentos Históricos da Educação. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

MARX, K. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. Tradução de José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MICHAEL HEYWOOD. Silhouetted figures of ape through proto human and caveman to educator. 123RF. <https://br.123rf.com/photo_12770508_silhouetted-figures-of-ape-through-proto-human-and-caveman-to-educator.html?term=education%2Bevolution&vti=lpskx84a4os8weeswg>

MORA, J. F. Dicionario de Filosofia. 5.ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1975.

NISKIER, A. Filosofia da educação: uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001.

NONBIRINONKO. Pixabay. 22 set. 2013. <<https://pixabay.com/pt/gr%C3%A9cia-pal%C3%A1cio-c%C3%A9u-parte-non-1594689/>>

NUNES, R. História da Educação na Idade Média. São Paulo: Edusp, 1979.

NUNES, R. O dever da fidelidade no Manual de Dhuoda. In: SOUZA, J. A. (Org). O Reino e o Sacerdócio: o pensamento político na alta Idade Média. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

OLIVEIRA, T. Considerações acerca do estudo da escolástica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. Educação no Brasil: história e historiografia. Anais... Sociedade Brasileira de História da Educação, Rio de Janeiro, 2000.

PATRICK GUENETTE. Kant, vintage gravado ilustração. História da França - 1885. 123RF. <https://br.123rf.com/photo_41713314_kant,-vintage-gravado-ilustra%EF%BF%BD%EF%BF%BD.-hist%EF%BF%BDria-da-fran%EF%BF%BDa---1885..html?term=immanuel%2Bkant&vti=mfs711mikxiwc9t5cc>

PERONI, V. Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRAS, J. Armadilha neoliberal e alternativas para a América Latina. São Paulo: Xamã, 1999.

- PLATÃO. A República. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- PLATÃO. O Banquete. Tradução de Cavalcanti de Souza. Rio de Janeiro: Difel, 1986.
- RATIER, R. 14 Perguntas e respostas sobre o "Escola sem Partido". In: AÇÃO EDUCATIVA. (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- ROJAS, C. A. A. Uma história dos Annales (1921-2001). Maringá: Eduem, 2004.
- ROUSSEAU, J.J. Emílio ou da Educação. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1992.
- SAGAN, C. O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SENADO FEDERAL. PLS 193/2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido. e-Cidadania. <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=125666>>**
- SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. Revista Faz Ciência, v.12, n.16, , p. 13-36, jul./dez. 2010.
- SETOGUTI, R. I. Objeto e método da história da Educação. In: SETOGUTI, R. I. Fundamentos Históricos da Educação. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.
- SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez., 2006.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SILVA, A. C. T. da. A perspectiva semiótica da educação. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.3, p.259-267, set./dez. 2008. <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12767818/a-perspectiva-semiotica-da-educacao-a-dtp-uem>>**
- SILVA, A. C. T. A História da comunicação e os desafios educacionais em época de internet. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. 2014.
- SILVA, A. C. T. da. Atualidade de Paulo Freire para pensar educação e comunicação. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017. Anais... Curitiba-PR, 04 a 09/09/2017, p. 1-7.
- SILVA, M. L. Os fundamentos do Liberalismo Clássico: A relação entre estado, direito e democracia. Aurora, Marília, n. 9, p.121-147, dez. 2011.
- SMITH, A. Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- VAZ, H. C. de L. Escritos de Filosofia VII: Raízes da Modernidade. São Paulo: Loyola, 2002.

VAZ, H. L. Sobre as fontes filosóficas do pensamento de Karl Marx. In: CHASIN, J. (Org.). *Marx Hoje*. 2. ed. Editora Ensaio, 1988.

VENTURINI, R. A educação na antiguidade clássica: Roma. In: SETOGUTI, R. *Fundamentos Históricos da Educação*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009. p. 73-94.

VEYNE, P. Império Romano. In: DUBY, G.; ÁRIES, P. (Orgs.). *Do império romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 19-223.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política Educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília: Líber Livros, 2007.

WÉBER, É. La beatitude selon saint Thomas d'Aquin. In: *Le Bonheur: Deuxième Cycle de théologie biblique et systématique*. (Org.) Henri-Jérôme Gagey. Paris: Beauchesne, 1996.

Atividades



Atividades - Unidade I

Simone de Beauvoir, filósofa francesa, afirma que a mulher não nasce mulher, mas se torna. De fato, é na vivência com o outro e com a sociedade que nos tornamos homens, no sentido pleno do termo, despojado das questões de gênero. É na sociedade que nos humanizamos. Assim também parece ser a educação: é por meio dela que nos humanizamos. Partindo dessas reflexões, leia as assertivas a seguir e assinale a alternativa correta:

- A) O que fica explícito na afirmação de Beauvoir é que a mediação não apresenta nenhum significado para que nos tornemos humanos.
- B) O processo de humanização ocorre essencialmente por meio da cultura e da relação com o outro. Embora sejamos seres humanos, humanizamo-nos pela mediação.
- C) Fica explícito que são os gêneros humanos são constituídos no seio da sociedade.
- D) Fica explícito que a sociedade é fundamental na formação do homem, portanto, o homem não tem personalidade, já que é formado pela sociedade.
- E) Fica explícito que a sociedade é fundamental no desenvolvimento dos homens e que o processo de civilização independe da vivência em sociedade.

A formação do homem grego antigo ficou conhecida como *Paideia*. Esse termo, usualmente empregado para se referir à formação pensada nessa época, pode ser compreendido a partir de qual perspectiva?

- A) Significa a formação dada pelo *trivium* e o *quadrivium* e compreendia o período anterior à entrada dos homens na universidade.
- B) Significa a educação do homem de acordo com sua verdadeira forma humana, com seu autêntico ser.
- C) Significa a formação política do homem.
- D) Significa a formação ética do homem.
- E) Significa a formação ética e política do homem.

A educação durante a Idade Média ficou, em grande parte, relegada à Igreja. Somente os monges e o clero tinham acesso aos livros e as obras, tanto cristãs quanto pagãs. Isso não foi obstáculo para a busca de uma formação moral e cristã dos homens da época. O *trivium* e o *quadrivium* foram fundamentais para a formação escolar daquele tempo. Ao que eles se referiam?

- A) O *trivium*, às quatro artes da quantidade, e o *quadrivium*, às três artes da linguagem
- B) *Trivium* se refere à lógica, à gramática e à retórica, enquanto o *quadrivium*, às 4 artes da quantidade pertinentes à matéria.
- C) O *quadrivium* é composto pelas quatro artes da quantidade pertinentes à matéria (lógica, gramática, retórica e geometria), e o *trivium* pela aritmética, pela astronomia e pela música.
- D) O *quadrivium* e o *trivium* eram componentes fundamentais que abrangiam apenas a ginástica, a gramática e a aritmética.
- E) O *trivium* era composto por três disciplinas fundamentais, e o *quadrivium* servia como complemento aos alunos que não alcançassem o pleno desenvolvimento, em uma espécie de reforço.

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis.

^p^KANT, I. Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento? Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_II.pdf>
<http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_II.pdf>
<http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_II.pdf> . Acesso em: 14 ago. 2017.^p^O trecho anterior reflete as discussões que perpassaram a filosofia Iluminista. Nela, o uso da razão é enaltecido, como fator fundamental de levar o homem ao esclarecimento. Para Kant, quais são os empecilhos que nos impedem de sermos esclarecidos?

- A) Preguiça e rebeldia.
- B) Preguiça e covardia.
- C) Covardia e medo.

D) Covardia e tristeza.

E) Depressão e covardia.



Atividades - Unidade II

O modo como a história é vista e concebida depende, fundamentalmente, do olhar do historiador para ela. Em nosso estudo, privilegiamos a história como ciência dos homens no tempo. Essa noção apresenta a história como:

- A) Uma história que privilegia os grandes acontecimentos históricos.
- B) Uma história que considera os homens como atores e autores de seu próprio contexto e, portanto, responsáveis pelo fazer histórico.
- C) Uma história diplomática, militar e política que considera os grandes feitos como primordiais a sua compreensão.
- D) Uma história como narrativa dos eventos e dos grandes feitos de reis, príncipes e presidentes.
- E) Uma história que não dialoga com outras ciências e, portanto, reduzida a si mesma.

A educação, ao longo de toda a Idade Média, foi pensada a partir da vertente teológica, na conciliação desta com a filosofia. Acerca dessa perspectiva, a Idade Média pode ser apresentada como:

- A) Um período de trevas, sem produção filosófica e/ou científica.
- B) Um período de profundo conhecimento da fé e da razão humana, época do surgimento das universidades e do embate entre fé e razão no interior delas.
- C) Um período de consolidação do antropocentrismo.
- D) Um período de permanência da Igreja e a extinção de toda produção filosófica.
- E) Um período de permanência da Igreja e a extinção de toda produção teológica.

O pensamento liberal marca o predomínio da ideia de indivíduo sobre a ideia da coletividade, predominante até então. A ideia de indivíduo emerge, pela primeira vez na história, como fruto de seu tempo. A respeito das ideias liberais, assinale a alternativa correta.

- A) Emerge do socialismo, resultante do crescimento econômico e político da burguesia europeia.
- B) Emerge da sociedade capitalista, resultante do crescimento econômico e político da burguesia europeia.

- C) Emerge das ideias provenientes do renascimento, com a retomada da leitura das obras de Aristóteles.
- D) Emerge das discussões provenientes da Idade Contemporânea, em especial, as que enfatizam o homem como ser livre.
- E) Emerge das discussões e do embate entre a fé e a razão, entre a teologia e a filosofia.

Leia o excerto a seguir: [^]p[^]Os princípios marxistas de consciência crítica, de educação revolucionária e da capacidade do homem em poder transformar a natureza e a sociedade num "salto para a liberdade", procuram concretizar-se na denominada educação popular.[^]p[^](NISKIER, A. Filosofia da educação: uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001. p. 181).[^]p[^]De acordo com o excerto anterior e com base na aplicação da teoria marxista nos espaços escolares, assinale a alternativa correta.

- A) A escola em nada pode influenciar na educação crítica do sujeito, por isso, não exerce influência sobre sua formação.
- B) A escola precisa repensar seu papel frente ao ensino e perceber a potencialidade que é, a fim de transformar o sujeito por meio da educação.
- C) A escola precisa organizar-se, focando no professor todo o processo de ensino, para que, assim, ele possa transmitir, de forma adequada, os conhecimentos.
- D) A escola precisa reorganizar seu currículo, excluindo disciplinas que formam o senso crítico de seus alunos.
- E) A escola deve trabalhar junto ao Estado, elaborando seus currículos, a fim de manter a ordem e o progresso nacional.



Atividades - Unidade III

a educação no contexto da sociedade moderna foi marcada por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, fundamentadas no modo de produção capitalista. Considerando tais transformações, assinale a alternativa que aponta as principais características da educação na Modernidade.

- A) A educação na Modernidade foi marcada pela influência da família, que se tornou a principal instituição formadora da época, colocando os valores familiares como eixo principal da educação.
- B) A educação no contexto da sociedade moderna, foi marcada pela influência da ciência e do racionalismo, diminuindo a interferência da Igreja e da família e deslocando o ensino-aprendizagem para uma nova instituição: a escola.
- C) As explicações pautadas em Deus e na fé marcaram a educação no contexto da sociedade moderna, que tinha como principal instituição formadora a Igreja Católica Apostólica Romana.
- D) A educação na sociedade moderna foi caracterizada pela ênfase na formação da coletividade, colocando o indivíduo autônomo, livre e responsável em segundo plano.
- E) Na educação da sociedade moderna, a formação do indivíduo ativo na sociedade (cidadão) foi substituída pela formação do bom cristão, de acordo com os valores da fé.

Émile Durkheim elaborou a abordagem funcionalista para análise da sociedade. Nessa abordagem, a educação é um dos fatos sociais que contribuem com o funcionamento da sociedade. Assim, assinale a alternativa que corresponde à função da educação na perspectiva funcionalista de Durkheim.

- A) Na perspectiva funcionalista, em que cada instituição social tem uma função de acordo com determinadas necessidades, a educação tem a função de promover valores heterogêneos e questionar a sociedade, propondo uma nova organização social.
- B) Cada sociedade estabelece um certo ideal de homem, ou seja, o que ele deve ser no âmbito intelectual, físico e moral, e esse ideal orienta a educação, que tem a função de manter a homogeneidade e a coesão da sociedade, atuando na vida das crianças desde cedo, na família e na escola.
- C) A educação na perspectiva funcionalista, para a transmissão dos valores, normas e saberes da sociedade, ocorre apenas na vida adulta e somente no contexto da família, inexistindo na instituição escolar.
- D) A educação é igual em todas as sociedades, não sofrendo mudanças, pois sua função, em qualquer sociedade, é sempre a mesma: manter a homogeneidade e a coesão da sociedade, atuando na vida das crianças desde cedo.

apenas no contexto da família.

- E) Para Durkheim, a função da educação é possibilitar que as gerações adultas influenciem as crianças a modificarem os valores da sociedade, tendo a Igreja como principal local de produção de conhecimento.

com base no que foi discutido acerca da perspectiva reprodutivista de Louis Althusser e Pierre Bourdieu, assinale a alternativa que apresenta, de maneira correta, o pensamento principal dos autores com relação à educação.

- A) De acordo com Louis Althusser, a educação e a escola exercem uma violência simbólica nos indivíduos; segundo Pierre Bourdieu, a educação é um aparelho ideológico do Estado.
- B) De acordo com Louis Althusser, a educação e a escola são aparelhos ideológicos do Estado; segundo Pierre Bourdieu, a educação exerce uma violência simbólica nos indivíduos.
- C) Para Pierre Bourdieu, a educação faz parte da indústria cultural do capitalismo; de acordo com Louis Althusser, a educação é um tipo de violência simbólica que serve para a manutenção do capitalismo.
- D) Para Louis Althusser, a educação é um dos mecanismos da indústria cultural do capitalismo que objetiva reproduzir as relações de exploração; segundo Pierre Bourdieu, a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado destinado a mascarar as relações de produção da sociedade.
- E) Para Pierre Bourdieu, a educação é uma ação social destinada a produzir mão de obra para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária; segundo Louis Althusser, a escola é um aparelho ideológico do Estado, porque propicia a perpetuação da sociedade capitalista.

considerando os dados do INEP (2014) apresentados, acerca da educação superior pública e privada, assinale a alternativa correta.

- A) A educação superior pública corresponde a 12,6% do número de alunos matriculados nos cursos de graduação.
- B) A educação superior pública corresponde a 25,1% do número de alunos matriculados no ano de 2014, enquanto a educação superior privada corresponde a 74,9%.
- C) A educação superior privada corresponde a 87,4% do número de alunos matriculados nos cursos de graduação.
- D) De acordo com dados do INEP (2014), a educação superior pública corresponde à maioria do número de estabelecimentos e de alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil.
- E) De acordo com os dados do INEP (2014), a educação superior pública está aumentando o número de estabelecimentos e de alunos matriculados nos últimos dez anos.



Atividades - Unidade IV

Após a leitura da seção, considerando as discussões de Marilena Chauí e Bruno Latour, assinale a alternativa que apresenta o paradoxo que envolve a relação da ciência e da tecnologia com a sociedade contemporânea.

- A) O paradoxo que envolve a relação da ciência e da tecnologia se deve ao fato de que ambas cumprem apenas um papel na sociedade contemporânea, o de melhorar a vida das pessoas.
- B) A ciência e a tecnologia, ao mesmo tempo em que deveriam ajudar na melhoria da qualidade de vida das pessoas, contribuem para o aprofundamento das desigualdades e, até mesmo, para a geração de mortes, como nos casos das guerras - estruturadas por equipamentos tecnológicos cada vez mais sofisticados - que visam ao lucro - eis o paradoxo.
- C) A ciência e a tecnologia têm uma relação paradoxal com a sociedade contemporânea, porque possibilitam a resolução das desigualdades socioeconômicas, diminuindo a pobreza, por exemplo.
- D) Um exemplo do paradoxo entre a sociedade contemporânea, a ciência e a tecnologia está ligado ao fato de que elas podem promover o desenvolvimento de pesquisas que criem novos exames e medicamentos que podem levar à cura de doenças.
- E) O paradoxo que envolve a relação da ciência e da tecnologia se deve ao fato de que ambas cumprem apenas um papel na sociedade contemporânea, o de piorar a qualidade de vida das pessoas.

A partir da leitura da seção anterior, que tratou da relação entre tecnologia, ciência e educação, assinale a alternativa que aponta os problemas entre a tecnologia e os processos educativos.

- A) Não há problemas na relação entre a tecnologia e os processos educativos, visto que computadores, smartphone e tablets trouxeram somente benefícios para o ensino em sala de aula.
- B) A tecnologia pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem, mediante, por exemplo, o uso da internet como meio de realização de pesquisas, todavia também pode obstaculizar a aprendizagem, visto que pode se tornar uma distração e consumir a atenção das pessoas para outras informações desnecessárias.
- C) A enorme quantidade de informação que está disponível, em função da evolução tecnológica, tende a esclarecer o nosso entendimento do mundo. Esse é o principal problema entre a tecnologia e a educação, pois a internet (disponível para todas as pessoas) favorece o completo entendimento dos problemas da sociedade.
- D) O problema entre a educação e a tecnologia é que as escolas e as universidades (principalmente as públicas) não têm dinheiro para se modernizarem, por isso o ensino no Brasil não evolui.

- E) A tecnologia não pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem, mediante, por exemplo, o uso da internet, pois nessa ferramenta não há conhecimentos confiáveis para a realização de pesquisas.

A partir das discussões do capítulo sobre a reforma neoliberal, assinale a alternativa que apresenta as principais características da redefinição do papel do Estado no Brasil a partir da década de 1990.

- A) A partir da ideologia neoliberal, houve aumento do papel do Estado nos investimentos sociais, diminuição da privatização de empresas públicas, fechamento do mercado interno para investimentos estrangeiros, diminuição da influência das organizações internacionais na educação e diminuição das políticas de avaliação da educação básica e superior.
- B) A partir da ideologia neoliberal, houve a redução do papel do Estado nos investimentos sociais, aumento da privatização de empresas públicas, abertura do mercado interno para investimentos estrangeiros, aumento da influência das organizações internacionais na educação e ampliação das políticas de avaliação da educação básica e superior.
- C) Com as políticas neoliberais, foram introduzidas no Brasil pautas como: redução do papel do Estado nos investimentos econômicos, aumento da privatização de empresas públicas, abertura do mercado interno para investimentos estrangeiros, aumento da influência das organizações internacionais na educação e ampliação das políticas de avaliação da educação básica e superior.
- D) O neoliberalismo gestado por políticos nos países mais ricos trouxe para o Brasil mudanças no Estado, com destaque para: redução do papel do Estado nos investimentos sociais, aumento da privatização de empresas públicas, abertura do mercado interno para investimentos estrangeiros, diminuição da influência das organizações internacionais na educação e diminuição das políticas de avaliação da educação básica e superior.
- E) A partir da década de 1990, as políticas neoliberais começaram a ser implantadas no Brasil. Destacam-se: aumento do papel do Estado nos investimentos econômicos, aumento da privatização de empresas públicas, fechamento do mercado interno para investimentos estrangeiros, diminuição da influência das organizações internacionais na educação e diminuição das políticas de avaliação da educação básica e superior.

A partir das discussões apresentadas no capítulo, assinale a alternativa que apresenta os principais problemas do Programa Escola Sem Partido, que está tramitando como Projeto de Lei na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

- A) Inconstitucionalidade, pois está em desacordo com a Constituição Federal de 1988; é a favor da pluralidade de ideias, mas aponta determinados autores de direita como nomes a serem combatidos na escola; não tem

fundamentação e representação para afirmar que há uma doutrinação da educação à esquerda; é conservador e doutrinador, pois objetiva que a escola ensine de acordo com a moral dos pais, ao invés de questionar a moral por meio do exercício da ética; é reacionária, pois objetiva manter a sociedade tal como ela é, sem problematizar o preconceito de gênero, por exemplo.

- B) Inconstitucionalidade, pois está em desacordo com a Constituição Federal de 1988; é a favor da pluralidade de ideias, mas aponta determinados autores de esquerda como nomes a serem combatidos na escola; não tem fundamentação e representação para afirmar que há uma doutrinação da educação à esquerda; é conservador e doutrinador, pois objetiva que a escola ensine de acordo com a moral dos pais, ao invés de questionar a moral por meio do exercício da ética; é reacionária pois objetiva manter a sociedade tal como ela é, sem problematizar o preconceito de gênero, por exemplo.
- C) Artigos dos PLs 193/2016 e 867/2015, que versam sobre a Escola Sem Partido, estão de acordo com os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, porém a pesquisa que fundamenta tais projetos é baseada na entrevista de 3 mil pessoas, um número insignificante diante dos 50 milhões de estudantes.
- D) A Escola Sem Partido propõe a discussão de temas polêmicos, como o gênero, pois discutir esse tema implica questionar a moral da sociedade.
- E) O Programa Escola Sem Partido não tem fundamentação e representação para afirmar que há uma doutrinação da educação à esquerda; é conservador e doutrinador, pois objetiva que a escola ensine de acordo com a moral dos pais, ao invés de questionar a moral por meio do exercício da ética; mas não é reacionária, pois objetiva transformar a sociedade com respeito às diferenças.

