

PAIDEIA:

ESCRITOS ACADÊMICOS
SOBRE TEORIAS DA EDUCAÇÃO



ARMINDO QUILICI NETO
MARIA ISABEL SILVA DE MORAIS
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

ARMINDO QUILLICI NETO
MARIA ISABEL SILVA DE MORAIS
(ORGANIZADORES)

PAIDEIA
ESCRITOS ACADÊMICOS
SOBRE TEORIAS DA EDUCAÇÃO


EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Katjabakurova - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P142 Paideia : escritos acadêmicos sobre teorias da educação. / Organizadores : Armino Quillici Neto, Maria Isabel Silva de Moraes. – Itapiranga : Schreiben, 2023. 177 p. ; e-book.

EISBN: 978-65-5440-113-5
DOI: 10.29327/5220174

1. Educação - teorias. 2. Pedagogia. I. Título. II. Quillici Neto, Armino. III. Moraes, Maria Isabel Silva de.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Armindo Quillici Neto</i>	
<i>Maria Isabel Silva de Moraes</i>	
Capítulo 1	
UM ESTUDO DE EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: (RE)PENSANDO O PROJETO EDUCACIONAL NOS DIAS ATUAIS.....	7
<i>Ana Flávia Ferreira da Silva</i>	
<i>Emily de Vasconcelos Santos</i>	
<i>Keyme Gomes Lourenço</i>	
<i>Marcos Allan da Silva Linhares</i>	
Capítulo 2	
ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DE COMÊNIO ATÉ 1963.....	22
<i>Márcia Cicci Romero</i>	
<i>Sônia Maria dos Santos</i>	
Capítulo 3	
A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁCTICA MAGNA NA CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA.....	39
<i>Gilson Pequeno da Silva</i>	
<i>Termisia Luiza Rocha</i>	
<i>Maria Geni Pereira Bilio</i>	
CAPÍTULO 4	
DIFUSÃO DO GRUPO ESCOLAR EM GOIÁS (1910–1930).....	50
<i>Élida Cristina Silva Ferreira</i>	
<i>Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro</i>	
Capítulo 5	
O MATERIALISMO HISTÓRICO COMO BASE EPISTEMOLÓGICA PARA PESQUISAS SOCIAIS.....	79
<i>Claudiane Mara Braga Belmiro</i>	
<i>Lidianny Nascimento Fonseca</i>	
<i>Rosana Mendes Maciel Moreira</i>	

Capítulo 6	
O CAPITALISMO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA RELAÇÃO INSATISFATÓRIA.....	95
<i>Elcione Aparecida Borges Morais</i>	
Capítulo 7	
DISCUTINDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA MARXISTA.....	106
<i>Janaina Aparecida de Oliveira</i>	
Capítulo 8	
EXISTENCIALISMO E FENOMENOLOGIA: DAS BASES CONCEITUAIS AOS PENSADORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	128
<i>Danielle Cristina Silva</i>	
<i>Maria Isabel Silva de Morais</i>	
<i>Palloma Victoria Nunes e Silva</i>	
<i>Rafael Vasconcelos de Oliveira</i>	
Capítulo 9	
FENOMENOLOGIA, EXISTENCIALISMO E GÊNERO: DIÁLOGOS ENTRE MERLEAU-PONTY E SIMONE DE BEAUVOIR..	143
<i>Juliana Cristine Brandão da Silva</i>	
<i>Brunna Alves da Silva</i>	
Capítulo 10	
REVISITANDO A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	161
<i>Belarmina Vilela Cruvinel</i>	
<i>Rosângela Henrique da Silva Farias</i>	
ORGANIZADORES.....	177

APRESENTAÇÃO

A presente obra coletiva intitulada “PAIDEIA - ESCRITOS ACADÊMICOS SOBRE TEORIAS DA EDUCAÇÃO” é fruto das atividades desenvolvidas para a disciplina “Teorias da Educação”, considerada componente obrigatório do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

No decorrer do segundo semestre letivo de 2022, os alunos estudaram como temáticas: 1) A crise e o debate entre a Filosofia da Existência e a Filosofia da Essência; 2) A Pedagogia da Essência de Platão, a Metafísica e a Pedagogia Cristã; 3) A Pedagogia da Natureza – Jean Amos Comenius (1593 – 1650); 4) A Pedagogia da Existência de Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi (1746 – 1827) e Froebel (1782 – 1852); 5) O Idealismo da Pedagogia da Essência em Kant e Hegel; 6) A Pedagogia vista pelo Positivismo e pela Teoria da Evolução; 7) A Fenomenologia e a Filosofia Existencialista nos fundamentos de Kierkegaard e Nietzsche e 8) O desenvolvimento da Pedagogia no Brasil.

Com base nesses assuntos, os doutorandos desenvolveram seminários e artigos que, aqui organizados em capítulos, compõem essa obra de escritos acadêmicos.

Caro leitor, a seguir uma breve apresentação dos capítulos de forma a facilitar sua apreciação e pesquisa:

O capítulo 1 traz um olhar crítico sobre a obra Emílio ou da Educação do filósofo Rousseau e o que dela pode se destacar para pensar a educação atual.

No capítulo 2, as autoras traçam um paralelo entre aspectos históricos da alfabetização no Brasil sob a perspectiva de Comênio, considerando sua vanguarda.

O terceiro capítulo traz a importância dos estudos de Comênio no processo didático da Pedagogia Moderna por meio de sua obra: Didáctica Magna.

Já no capítulo quatro, é apresentado o contexto da difusão do grupo escolar em Goiás sob a perspectiva de agentes públicos e membros da sociedade civil.

O de número cinco pondera acerca de discussões sobre o Materialismo Histórico-dialético (MHD) enquanto fundamentação teórica para pesquisas sociais.

O capítulo seis, sob a **ótica** marxista, debate a relação entre o capitalismo e a precarização do trabalho docente.

No sétimo capítulo, a autora apresenta uma reflexão das relações

estabelecidas entre o racismo e a teoria marxista, a partir de breve relato de vida e algumas obras do materialismo histórico dialético.

No capítulo oito, os autores analisam e categorizam os principais teóricos da corrente Existencialista e Fenomenológica no século XIX e suas contribuições no campo da educação.

No nono capítulo, as autoras versam sobre as contribuições da Fenomenologia Existencial de Merleau-Ponty e de Simone de Beauvoir nos debates sobre gênero.

E encerrando a obra, no capítulo dez, as autoras apresentam argumentos para melhor compreender a sociedade atual e os mecanismos de manutenção do modelo capitalista, destacando a relevância desse estudo para os profissionais da educação e os estudiosos da área.

Desejamos boa leitura e pesquisa!

Armindo Quillici Neto
Maria Isabel Silva de Moraes
Organizadores

CAPÍTULO 1

UM ESTUDO DE EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: (RE)PENSANDO O PROJETO EDUCACIONAL NOS DIAS ATUAIS

Ana Flávia Ferreira da Silva¹

Emily de Vasconcelos Santos²

Keyme Gomes Lourenço³

Marcos Allan da Silva Linhares⁴

1. PALAVRAS INICIAIS

O presente trabalho é de natureza teórica, construído com uma escrita narrativa e experimental, que objetiva trazer questões as quais consideramos pertinentes pensar sobre a Educação atual, realizado a partir do encontro com a leitura da obra ‘Emílio, ou da educação’ de Rousseau (1995), que age como disparador de ideias para imaginarmos um projeto de educação-outro que surja a partir de nossas vivências de pesquisador-professor-estudante em ambientes educativos.

Para tal, dividimos a escrita em três partes. Na primeira tecemos os principais conceitos trazidos por Emílio (1995) na obra Emílio ou da Educação. Em seguida, apresentamos considerações teórico-metodológicas acerca da escrita narrativa e experiencial para pesquisa em Educação. E por fim, na terceira parte, tecemos algumas considerações sobre as reverberações que surgiram, as inquietações que elas carregam e possíveis frutíferos horizontes de se pensar projetos educativos baseados em nossos caminhos e passagens.

-
- 1 Mestra em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). E-mail: flaviaferreira@ufu.br.
 - 2 Mestre em Educação Matemática (PPGECM/UEPB). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). E-mail: emily.vasconcelos@ufu.br.
 - 3 Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES. E-mail: keymelourenco@gmail.com.
 - 4 Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFGA). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES. E-mail: marcos.linhares@ufu.br.

2. EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: UM BREVE DISCURSO TEÓRICO

Usualmente considerado como um tratado da filosofia ou como um romance ‘O Emílio’ de Rousseau é considerado por muitos dos cursos de História da Educação, como um dos livros mais famosos e importantes da pedagogia moderna. Nesta sessão abordaremos as principais concepções difundidas na obra do referido autor.

Publicada em 1762, Emílio ou da Educação, consiste em um tratado de educação alusiva à proposta da obra intitulada O Contrato Social também produzida por Rousseau no referido ano. Como a maioria das obras produzidas pelo mesmo, o “Emílio ou Da Educação” carrega em seu escrito pontos da personalidade de Rousseau: suas crenças, estudos, contradições e o contexto de seu tempo são aspectos fortemente interligados com o projeto educacional proposto pela obra. Diante disso, temos a necessidade de discorrer, mesmo que brevemente, o contexto histórico e social no qual a obra foi escrita, compreendemos que alguns posicionamentos do autor, por vezes, podem estar embebecidos do peso do século em que se deu o seu trabalho.

2.1 O NASCIMENTO DE EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO

Para se fazer uma análise do contexto histórico-social em que a obra ‘Emilio ou Da Educação’ de Jean-Jacques Rousseau, deveremos compreender a vida do autor através de uma breve biografia em que se apresenta a sua infância, bem como sua fase adulta.

Em 28 de junho de 1712, em Genebra, Suíça, nascia Jean-Jacques Rousseau em uma família de origem francesa e protestante. Filho de Isaac Rousseau, no qual exercia a profissão de relojoeiro, e de Susanne Bernard, filha de protestantes, no qual veio a falecer nove dias após o seu parto por uma infecção puerperal, fato esse que lhe causou mágoas em suas reflexões na vida adulta. Em suas narrativas, Rousseau dizia que “vim ao mundo, fraco e doente” (ROUSSEAU, 1964, p. 17), assim, ele se sentia pelo fato ser “a causa” da morte tão precoce de sua mãe.

Com o falecimento de sua mãe, ela deixou para a primeira educação do seu filho uma ampla biblioteca, que apesar dos descuidos do seu pai, o educou até os sete anos de idade. As leituras desordenadas e sem um propósito imediato permitiram a criança a viver uma vida baseada em “contos de fadas” do que a própria realidade.

Rousseau mesmo tendo sua infância negligenciada em certas partes, relata com alegria os momentos vividos ao lado de seu pai nas partilhas das leituras e com isso o despertar do seu hábito de ler. Em suas palavras, Rousseau descrevia esses momentos como:

De princípio, tratava-se apenas de [...] treinar na leitura, com livros engraçados; mas dentro em breve o nosso interesse tornou-se tão vivo, que começamos a ler sem descanso alternadamente um e outro, passando as noites nessa ocupação. Nunca podíamos abandonar o volume senão no fim [...]. Graças a este perigoso método, adquiri em pouco tempo não só uma extrema facilidade em ler e em compreender-me, como uma inteligência das paixões para a minha idade (ROUSSEAU, 1964, p. 18).

Tais leituras despertaram em Rousseau, mesmo menino, a predisposição pelas tramas romanescas e suas sensações. Ao concluir os romances deixados por sua mãe, o menino passa a frequentar a biblioteca deixada pelo seu avô materno.

Em sua obra ‘Confissões de 1964’, Rousseau descreve seu irmão mais velho, no qual não tinha muito contato, pois ele era aprendiz da profissão de seu pai, mas existia muito amor e reciprocidade. No trecho Rousseau recorda-se em que

Uma vez em que meu pai, encolerizado, o castigava violentamente, me lancei impetuosamente, entre os dois, abraçando-me muito com ele. Desta maneira, cobri-o com meu corpo, recebendo socos que lhe eram dirigidos; e tanto me obstinei nesta atitude, que necessário foi, por fim, que meu pai lhe perdoasse, desarmado quer pelos meus gritos e pelas minhas lágrimas, quer para não me maltratar mais do que a ele. Enfim, meu irmão acabou tão mal que fugiu e desapareceu de todo. [...] nunca mais tivemos notícias suas, razão por que fiquei sendo filho único (ROUSSEAU, 1964, p. 19).

Esses episódios fizeram com que o autor percebesse o modo distinto que seu pai o tratava em relação ao seu irmão mais velho. E o conjunto de todas as memórias do autor permitiram que ele fosse mais sensível a determinados assuntos, mesmo que por outro lado fosse bravo.

Quando Rousseau tinha dez anos sua vida teve mais uma reviravolta. Seu pai ao se envolver em uma briga com um homem da lei e ao não provar sua inocência, precisou se exilar em Genebra. Com esse fato Rousseau é entregue para seu tio que tinha um filho de mesma idade e ambos foram estudar na França para estudar com o pastor Lambercier, assim Jean nunca mais viu seu pai.

Em 1724 ao retornar para Genebra, seu tio sugeriu para ser aprendiz de vários ofícios, mas Rousseau não se adequava muito bem a tais profissões. Jean-Jacques Rousseau preferia mesmo, por exemplo, fazer suas leituras, escrever e ter contato com o natural, algo que ele aprendeu com Lambercier. De acordo com Strathern (2004) Rousseau decidiu ir embora da cidade, indo viver sozinho com apenas 16 anos de idade.

Muito jovem e sozinho no mundo, com fome e necessidades materiais básicas e sendo filho e neto de protestantes ele foi em busca dos cuidados do Padre Confignon, que acolhia os “pecadores”. Rousseau (1995, p.07) relata desse momento ao escrever “Eis-me, portanto, sozinho na terra, tendo apenas a mim mesmo

como irmão, próximo, amigo, companhia”. No abrigo o futuro filósofo estudou latim e música, tornando-se um preceptor (professor) dos filhos da burguesia.

É válido ressaltar que Jean-Jacques Rousseau não foi um “exemplo” para se seguir nos padrões morais de sua época, como podemos citar, casar na igreja e constituir uma família. Pelo contrário, manteve um relacionamento breve com Therese Levasseur e com ela teve cinco filhos. Por falta de estrutura familiar e financeira, o casal entregou todos os filhos para a adoção.

Jean-Jacques Rousseau beneficiou-se da prática de preceptor com ensino de crianças da burguesia para escrever as obras mais conhecidas na esfera da filosofia da educação que se trata do livro ‘Emílio ou Da educação’. O cargo de preceptor o tornou mais próximo da educação das crianças principalmente, mas também dos adolescentes e jovens, fazendo com que, em contrapartida com a sua própria educação, pudesse tecer ideias e pensamentos sobre um modelo de educação que considerava eficiente e padrão para todos os indivíduos que viviam em sociedade.

Em 1762, Rousseau publica ‘Emílio ou Da Educação’. Na obra, que se trata de uma literatura pedagógica, descrevendo a educação de Emílio, o autor faz um contexto histórico, procurando enxergar a criança que outrora poderia ter sido e narra a educação que desejava ter recebido. O autor partia da conjectura que o homem nascia naturalmente bom e é o meio em que a criança vive que a descaracteriza, tornando-a mau. Seu projeto educacional para Emílio tem como foco evitar que a criança se torne má, tornando-se um adulto bom e preparado para viver como um cidadão ativo no meio em que vivia.

‘Emílio ou Da Educação’ é considerada uma das obras pedagógicas primordiais pois, a partir dela, surgiram as demais teorias pedagógicas que aprenderam e/ou tem como foco a respeitar e valorizar a natureza da criança, considerando não apenas seu aspecto enquanto aprendiz, mas todo o contexto natural, social, cultural e político que cerca a vida do sujeito em questão. Nas próximas linhas buscamos elucidar as principais concepções teóricas da obra Emílio ou da Educação.

2.2 UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS A PARTIR DE EMILIO OU DA EDUCAÇÃO

A obra ‘Emílio ou da Educação’ discute em cinco livros (capítulos)⁵ um projeto educacional voltado para uma criança (Emílio), desde o momento em que se encontra no ventre de sua mãe até ao longo de toda sua vida adulta.

5 O presente trabalho buscou trazer as ideias centrais sobre o projeto educacional sugerido por Rousseau (1995). De maneira sintetizada o presente estudo tomou como ponto de partida, principalmente, as teorizações discutidas pelo autor no primeiro capítulo da obra.

Dando início em suas colocações, no prefácio da obra Rousseau (1995, p.05) destaca que o projeto de “O Emílio ou Da Educação” foi pensado para “agradar uma boa mãe que sabe pensar”, concebendo a mulher, que é mãe, como sendo a primeira preceptora de seus filhos, entendendo que mesmo que o bebê ainda não tenha nascido, a sua educação já começou no ventre de sua progenitora (KAWAUCHE, 2021).

A principal concepção do projeto educacional defende que a criança deve ser criada no campo, que a curiosidade e o desejo de aprender deve surgir dela mesma e que a criança demonstra o momento certo e oportuno de aprender determinadas coisas. Sobre este olhar, Rousseau defende que:

Tudo é certo em 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; transforma tudo, desfigura tudo, ama a deformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 09)

A partir disso o autor destaca a importância do papel da mãe no projeto educacional da criança Emílio, explicando que a primeira educação é a que mais importa, sendo incontestavelmente a mãe responsável por ela, posto que, “se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para amamentarem as crianças” (ROUSSEAU, 1995, p. 09). Reforçando que “um homem a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desconfigurado de todos” (ROUSSEAU, 1995, p. 09). Destaca ainda que na infância é importante que a educação seja movida pelos sentidos da criança, devendo seu responsável afastar a criança de tudo aquilo que a impeça de trilhar seu próprio caminho.

Filosoficamente, o autor faz uma analogia entre o crescimento de uma planta e um bebê, afirmando que se cultivarmos e regarmos uma planta cuidadosamente, desde muito jovem, ela futuramente pode produzir frutos que nos traga alegria. O mesmo acontece com os homens à medida que, seguindo comparando os humanos e a educação às plantas e o cultivo:

Amanha-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que tivesse aprendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo e, abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. [...] Nascermos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes, é-nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 2014, p. 10).

Apoiados em tais concepções entendemos a importância da infância

para formação do homem adulto como sujeito e não como objeto na sociedade. Rousseau (2014, p.13) explica que a educação do homem advém de três meios:

- I. A educação por meio da natureza – essa não depende do homem e consiste no desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos;
- II. A educação por meio dos homens – essa depende indiretamente do homem à medida que este faz uso do que se é ensinado sobre o desenvolvimento do homem;
- III. A educação por meio das coisas – essa depende do homem em alguns momentos e pode ser compreendida como o ganho da nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam.

A educação da natureza consiste em um hábito que busca atingir uma meta, sendo esta meta a própria natureza. A educação das coisas compreende a capacidade do educando em ter suas próprias interpretações dos fatos vivenciados, colocando a experiência como parte fundamental de sua autonomia. De acordo com Rousseau o ideal para o desenvolvimento do homem é que estes três meios de educação aconteçam em conjunto e sintonia, podendo serem corrompidos pela sociedade, por melhores que sejam. Sobre estas palavras Rousseau entende a educação como uma arte, sendo “quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém”. Então, “tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo.” (ROUSSEAU, 2014, p. 28).

Vale notar que mesmo afirmado que o sucesso da educação não depende de ninguém, o autor não exige a responsabilidade dos homens em educar as crianças de maneira que respeitem o cursar das suas naturezas. Isso fica evidente, mas especificamente quando falamos sobre a educação dos homens, onde são erguidas as bases para a constituição de um ser humano (SANTOS; FELICIANO, 2021).

Entendendo a influência da sociedade nos três meios de educação o autor ainda afirma que nascemos sensíveis e somos afetados pelos objetos que nos cercam, molestados pelo mundo exterior e com isso aponta para importantes questões reflexivas sobre o objetivo da educação: como deve ser a educação? Seria ela para os outros homens? Seria para si mesmo? Ou não existe resposta, uma vez que os três meios de educação são “opostos” e complementares?

Pautado nestes questionamentos Rousseau faz uma diferenciação entre o papel da educação para o homem natural e para o homem civil. Para o homem natural, na ordem natural os homens são todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem, assim qualquer profissão que o aluno siga não importa, pois antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana, sendo o ofício que

o chama o principal objeto de ensino e não vocação dos pais. Todavia na ordem social, para o homem natural a educação só é útil na medida em que a carreira acorde com a vocação dos pais (ROUSSEAU, 2014). Para o homem cível a educação o escraviza-o, pois ele “nasce, vive e morre na escravidão, ao nascer, envolvem-se um couro e ao morrer encerram-no em um caixão, enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições” (ROUSSEAU, 2014, p.17).

Nesse sentido, Rousseau aponta duas formas de educação, a educação pública e comum e a educação doméstica ou da natureza. A educação pública, comum para muitos, é duramente criticada pelo autor, sendo considerada como uma educação ridícula que forma homens de duas caras, com o uso de métodos preestabelecidos e que os arrastam e os obrigam a seguirem caminhos contrários de sua natureza. Sendo também criticados os instrumentos utilizados para educar, à medida que:

Ao tentar convencer vossos alunos sobre o dever de obediência, juntais a essa pretensa persuasão a força e as ameaças, ou, que é pior, a adulação e as promessas. Assim, atraídos pelo interesse ou obrigados pela força, eles fingem ser convencidos pela razão. (ROUSSEAU, 2014, p.51).

Por contraditório, a educação da natureza pode eliminar as contradições e obstáculos à felicidade, quando na ordem social a carreira do educando acorda com a vocação de seus pais, “pois em qualquer outro caso ela é nociva ao aluno [...]” (ROUSSEAU, 2014, p.15). Em outras palavras, em ordem social a educação da natureza tem como objetivo educar para os seus, pois se caso disso sair, de nada mais serve a educação.

Contudo, na ordem natural, esta mesma educação considera os homens todos iguais, sendo sua vocação comum o estado de ser homem. Tendo a educação como principal objetivo ensinar o ofício de viver, formando acima de tudo um homem, independente da sua carreira ou inclinação, pois “tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer se seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar” ((ROUSSEAU, 2014, p.15).

Assim, a partir dos pressupostos de Rousseau entendemos que a educação precisa sempre ter em vista a utilidade prática dos ensinamentos, em que a base do conhecimento seja construída com menos preceitos e mais exercícios práticos. Atribuindo à educação o papel de preparar o estudante para a vida, de maneira que seja:

[...]exposto (não forçado) a todos os acidentes da vida. Não é necessário ensinar as crianças a suportarem as dificuldades, mas sim exercitá-las a sentir e lidar com as mesmas, pois a vida, antes de ser medida em tempo, é medida em experiências (SANTOS; FELICIANO, 2021, p. 65).

Atualmente as ideias de Rousseau contribuem em diversos estudos sobre

a educação. Sendo entendida na maior parte dos estudos como um processo natural e gradual, que acontece em um movimento constante de produção individual, intelectual e social do homem. Nas próximas linhas trazemos algumas experimentações que foram provocadas em nós a partir dos escritos de Rousseau na obra e no projeto de educação do Emílio, ousando pensar em caminhos-outras sobre educação diante os nossos próprios trajetos docentes e pedagógicos.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A partir de tudo o que foi discutido até o momento sobre a obra, pensamos em apostar, nas próximas seções, no uso de escrituras como recurso teórico-metodológico, principalmente fazendo um contraponto do Emílio de sua época com a atualidade, ou seja, semelhanças, diferenças, particularidades, atravessamentos que fazem parte da nossa experiência enquanto professores/professoras e também enquanto alunos de pós-graduação no Brasil.

Somos, mais do que qualquer indivíduo, uma parte desse meio que podemos chamar de Educação; assim, assumimos, vivenciamos e sentimos em nossos corpos o que o educar exige de nós, tanto em seus projetos políticos, pedagógicos, culturais e sociais. Somos atravessados por toda essa rede, vivemos e experienciamos o atual projeto educacional do século XXI. Então por que não, nós mesmos, falarmos do Emílio desse século?

Para isso, a partir daqui, trazemos experimentações narrativas a partir de escrituras nossas, vividas em sala de aula e na escola, que nos atravessaram de alguma forma e reverberaram em nós ecos, vazios, revoltas, angústias, sentimentos que de alguma forma foram derramados nesse texto após a leitura do Emílio de Rousseau.

A opção pela experimentação narrativa parte pois somos seres contadores de histórias, vivemos no mundo a partir das histórias contadas, recontadas e daquelas que (re)existem com o tempo. A pesquisa narrativa-experimentativa se apresenta de diversas formas, em diversos meios, aqui na forma de escrituras, fazendo circular histórias imbuídas em nós e que carregam consigo diversos significados (OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020).

Assim a escritura aparece como uma estratégia metodológica de resistência, pois faz aparecer aquilo que não é visível nos discursos curriculares, nas práticas de ensino, nos processos de formação de professores, ela se torna um método de investigação e produção de conhecimento de forma posicionada, utilizando de nossas experiências para viabilizar narrativas de experiências coletivas (SOARES; MACHADO, 2017).

As produções abaixo não falam somente de nós, falam de uma multiplicidade de professores/professoras que vivem a experiência do agora, da educação

do hoje, cotidianamente vivida nas salas de aula, nos espaços escolares, nas relações tecidas em meio as redes de poder. São histórias individuais que aparecem na forma de relatos, escritas, poemas, vivências, mas que remetem a tantos outros nós que também vivem do experimentar que o nosso.

Dessa forma a escrevivência se assume como método que aproxima o sujeito da pesquisa e pesquisador (SOARES; MACHADO, 2017), tornando-se um só; aqui o próprio pesquisador é o seu sujeito e utiliza-se disso, na escrita, como experimentação, escrita-experimentação, aquela que é da ordem do inédito, de maneira desinteressada, mas que investe nas miudezas que não aparecem nos discursos hegemônicos, nas palestras e nas formações (LINHARES; LOURENÇO, 2022).

Logo lançamos mão do caminho narrativo-experimentativo e dele, pinçamos a escrevivência como disparadora para trazeremos da memória experiências e vivências nossas enquanto professores/professoras que perpassam pelas questões levantadas na obra do Emílio de Rousseau. Com isso, esperamos fazer ver outras vozes que se perdem em meio a discursos escolares, projetos educacionais, sobre a vida dos diversos outros “Emílios” que ocupam as nossas salas de aula e sobre nós mesmo, mestres que desde sempre vivenciam a experiência do educar em meio ao sucateamento das instituições, dos baixos salários, da desvalorização e do pouco apoio oferecido a política de formação de professores em nosso país.

4. QUAL PROJETO DE EDUCAÇÃO SE DESEJA EM NOSSOS DIAS?

Como deve ser a educação? Uma pergunta que já lançamos nesse texto e que ainda nos acompanha ao longo dessa escrita. Pensar em como deve ser a educação exige muito esforço, pois educar não envolve somente ensinar em um espaço fechado, mas atrela uma série de contextos que vão desde os currículos escolares até as questões socioculturais que compõem as nossas vidas. E para conseguir reunir o máximo de atravessamentos possíveis, apostamos na construção de narrativas que vão emergindo entre o texto.

Mesmo assim, potencializados pela escrevivência que ramifica, pensar em como deve ser a educação não é uma tarefa fácil, mesmo que Rousseau tenha tido a coragem de defender o seu projeto educacional baseado na defesa dos caminhos naturais do homem e o pleno exercício de seu desenvolvimento distante das amarras sociais e das regras impostas pela sociedade de sua época.

Trazendo isso para a atualidade ficamos em dúvida sobre como definir nosso projeto educacional, uma vez que temos passado por diversas reviravoltas no que se refere a estrutura da educação básica, seus componentes curriculares, valores e principalmente sobre o que deseja essa educação. O que deseja a educação do século XXI?

Ao nos permitir extravasar pela escrita, tecituras vão sendo construídas

com aquilo que derramou dos estudos de Emílio, somadas às inquietações que reverberam em nossos copos de professores-pesquisadores, palavras vão se unindo à conceitos, que ora, retomam ao texto como poesia, crônica, conto, pontos e marcas. O que desejamos da educação a qual damos vida?

Educa a ação. Convoque Emílio, criança, mãe, projeto educacional, concepção, curiosidade, aprender, autores, natureza, papel, infância, sentidos, filosofias, plantas, humanos. Educação por meio da natureza, educação por meio dos homens, educação por meio das coisas, hábito, meta, experiência, autonomia.

Pensamos juntos com Deleuze em diálogo com Parnet (1998) que o desejo é uma construção e que se faz nos agenciamentos, nos fluxos, nos espaços-menores em que possa se tornar vontade de potência. O desejo em mudar a educação ou em tornar a educação um algo revolucionário tem sido um lema nos últimos anos, mesmo com diversas políticas de sucateamento e cortes de gastos nas escolas e nas universidades públicas de nosso país.

*No mundo moderno de hoje em dia,
Onde a tecnologia tudo invade,
Emilio se encontra em meio à agonia,
Enfrentando a escola e sua alvorçada.
A liberdade é seu desejo mais sincero,
Aprender no seu próprio ritmo e tempo,
Mas o sistema é um monstro traiçoeiro,
Que o faz seguir um caminho sem alento.
A pressão das notas e avaliações,
O cansaço do excesso de informação,
São algumas das duras situações,
Que Emilio enfrenta em sua educação.
Mas ele luta com coragem e bravura,
Pois acredita que um dia irá vencer,
E alcançar sua liberdade tão pura,
Para escolher o que e como aprender.
Que a escola possa ser um lugar de descobertas,
Onde o livre Emilio possa florescer,
E aprender a viver suas próprias certezas,
Sem jamais deixar de sonhar e crescer.*

Desde meados de 2020 temos presenciado uma mercantilização da educação⁶, principalmente no que se refere a transformação da educação pública em

6 É possível ler mais em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75709-mercantilizacao-da-educacao-e-um-risco-real-no-governo-lula>.

um objeto de lucro para as instituições privadas e grupos particulares de ensino que oferecem cursos de formação de professores e materiais didáticos. Nessa época também entram em voga os trâmites para a instalação do Novo Ensino Médio (NEM) e para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam a política mercantil que envolve esse universo.

Envolvidos nesse movimento, percebemos o quanto os professores têm sido enredados e pressionados a reavaliarem suas práticas, deixando de lado sua formação inicial para entremear os seus conteúdos com assuntos relacionados a economia, ao mundo do trabalho e para o planejamento de futuro. Tem se tornado distante, a partir dessas novas políticas escolares, os sonhos, os estudos, a vida que se vive para dar lugar a um projeto-sistema que pretende dar conta da vida aos mínimos detalhes ainda na escola.

Consideramos como sistema, de acordo com Santos (2021, p.13), todo “um conjunto coerente de princípios, normas, instituições, conceitos, crenças e valores que definem os limites do que é convencional”, legitimando dessa forma a atuação de diversos agentes externos no interior desse sistema. O projeto-sistema escolar, da educação, tem se tornando um conjunto de fatores que atualmente pouco tem se preocupado com vida que se vive, com os contextos cotidianos dos alunos, mas tem sido um investimento em planejamentos a longo prazo que envolve lucros, sucesso e “evolução” de vida.

*Projeto educacional
Mãe, preceptora eterna? Ou a responsabilidade é repassada?
Primeira educação fundamental
Curiosidade despertada
Aprender é natural?
Então o que o autor da natureza nos deu?
Tudo o que o homem precisa em seu ideal.
Mestres,
Cuidadosos e fundamentais
Afastando o que atrapalha
Da criança em seu caminhar
Todo tempo pedagogicamente comparando
Educar é cuidar?
A educação é cultivar
E os frutos, futuros serão
Educação pela natureza
Seria internamente se desenvolver?
Educação pelos humanos*

*Indiretamente aprender.
Já educação pelas coisas,
Há experiência,
Há autonomia,
Formando um estudante por vir.*

Percebe-se, dessa maneira, que a escola do século XXI tem sido convertida em um projeto pedagógico de gestão que passa a derivar conteúdos, formas e organização da gestão empresarial, ensinando aos alunos modos de encarar a vida como uma “escada” direto para o sucesso, o que representaria uma “boa educação” e tudo aquilo que se desvia dessa noção como uma falha ou um fracasso (MICHETTI, 2019).

Vendida ao mercado privado como projeto, percebemos por nossas práticas e vivências que a educação atual ao mesmo tempo em que tem sido desejada, também provoca desejos: querer ser, esperar ter, querer poder, esperar alcançar determinado lugar. O que é chamado pelo NEM como “projeto de vida”, termo central no modelo atual e que é recheado de disciplinas e práticas que investe na vida como capital, capital-humano.

O filósofo Michel Foucault (2008) já nos alertava sobre a teoria do capital humano e o quanto essa teoria precisaria de altos investimentos educacionais, principalmente porque o capital humano vai para muito mais além do aprendizado escolar ou profissional. O investimento de um indivíduo que parta da ideia de capital humano é que ele seja formado como um ser que maneje as competências-máquinas, ou seja, que tenha toda a preparação para saber lidar com os aspectos culturais, sociais, emocionais.

Para o autor todo esse conjunto de investimentos que foram feitos no nível do próprio homem podem ser considerados como uma formação para o capital humano e como não desvincular essa formação da escola a qual vivemos cotidianamente, que ensina e propõe em seus livros didáticos lições sobre o mundo do trabalho, educação financeira, sobre o futuro por vir, distanciando-se cada vez mais dos milhões de Emílios que ocupam a escola e que necessitam de apoio. Que Emílio é esse que criamos em nossa imaginação de professores? Que criança é essa que é vestida por nossos olhos pelos trajes de um Emílio? De que casa eles vêm? Qual as suas cores e gêneros?

Entre os zigue-zagues feitos com a escrita, que passam por meio de teorias e vivências, aflorava o questionamento de quantos estudantes que não poderiam ser Emílios de acordo com toda norma que os constituem e não se sentiam ouvidos na escola. Sem escutá-los, como poderíamos saber da existência dessas pessoas para também poder reconhecê-los como Emílios, ainda que dentro de toda sua diversidade?

Sem a intenção de responder as questões que vão sendo tecidas pelo texto, retomamos, por fim, a noção de desejo, após toda essa explanação de como temos considerado a educação nos últimos anos. Ainda é Deleuze, agora em conjunto com Guattari (2004) que nos relembram mais uma vez que ao desejo nada falta e que ele atua no real, pelo real. Assim, se o desejo é produtor, ele passa a operar na realidade, maquinando corpos, objetos, fluxos como unidades de produção.

*Desejo em sua essência,
Aprender na hora certa,
Da natureza a inteligência.
Educação é a essência?
Educação semeia desejo?
Crescer, desenvolver, frutificar, vencer, brilhar,
Objetivo: maquirar?
Natureza, humanos e coisas,
Desenvolvem faculdades e órgãos,
Experiência, aprendizagem e ação.
Somos sujeitos, não objetos, na sociedade,
Formas de vida próprias da experiência,
Escrevem, ensinam, aprendem, apagam.*

Assim pensamos a atual educação como desejante de uma política neoliberal. Ela produz e age no real. Em nossos corpos. Faz com que passemos a empreender a nós mesmos e a fazer com que os outros também se autoproduzam em um movimento constante de responsabilidade consigo mesmo, rigidez com os planos e projetos, busca por sucesso, segurança e racionalidade, abandonando a subjetividade tão característica da sala de aula. Seria essa a educação de nosso tempo? Ou seria esse o nosso projeto de educação como o de Emílio?

5. ROUSSEAU NOS DIAS DE HOJE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em sua essência é complexa, estar envolvida em inúmeras nuncias sociais, econômicas, culturais e políticas. Hoje as visões de Rousseau corroboram com os diversos entendimentos sobre educação, sendo a mesma compreendida como um processo natural, com uma cinesia continua na concepção individual, intelectual e social do homem.

Nos dias que correm, entendemos que ato de educar não se resume apenas na ação de apresentar os conteúdos, teorias e métodos de acordo com o desenvolvimento natural dos educandos. Tais aspectos são importantes, contudo, para uma educação significativa e crítica é preciso uma sensibilidade por parte

dos professores diante estas diversidades presentes em um contexto real de sala de aula.

Continuamente a sociedade passa por transformações provocadas pelas necessidades das pessoas, sejam em aspectos políticos, econômicos, culturais ou sociais. Com isso, o perfil dos alunos de hoje não é o mesmo comparado com de anos atrás, suas necessidades, crenças, objetivos de vida e dificuldades estão voltados a problemáticas e situações diferentes, atuais. Logo, o perfil docente também precisa moldar-se em tais transformações, buscando respeitar o desenvolvimento dos alunos, todavia de maneira que favoreça nas individualidades de cada educando.

Fazendo um bosquejo, Rousseau nos deu possibilidades de compreender que a educação ou ato de ensinar não se deve tratar de uma simples reprodução dos conhecimentos que a sociedade julga importante, mas a (re) construção de um saber que vai além dos impostos, ele é amplo e universal em conformidade com a natureza, sendo uma (re) construção de dentro para fora no nosso eu.

Por meio das reflexões aqui produzidas e estudadas, entendemos que todos quem têm vida, têm algo a contribuir para o pensamento da Educação. E que as diferenças que costuram todas as vidas, torna o fazer educar, ensinar e aprender ter uma natureza diversa. Assim como Rousseau buscou inspiração em Emílio, buscamos inspirações nos diferentes estudantes que cruzaram nossas histórias. Todos têm muito a ensinar.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Lisboa: Edições Assírio e Alvim, 2004.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978 – 1979)**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.
- KAWAUCHE, Thomaz. **Educação e Filosofia no Emílio de Rousseau**. 1ª ed., São Paulo, Ed. Unifesp, 2021.
- LINHARES, Marcos Allan da Silva; LOURENÇO, Keyme Gomes. Cartografias e escritas-vegetais em educação. **Revista Alegre**, n. 30, 2022.
- MICHETTI, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do *homo oeconomicus* e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. **Revista Unisinos - Ciências Sociais**, v.55, n.3, 2019.
- OLIVEIRA, Caroline Barroncas; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. O uso de narrativas nas pesquisas em Formação Docente em Ciências e Matemática. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. 2ª ed., [s.1], Ed. Potugália, 1964.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 4ª ed., São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou, Da Educação**. 3. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, 1995. p.5-57.

SANTOS, B. S. **O sistema e o antissistema**. In: KRENAK, A. O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

SANTOS, Mayara; FELICIANO, Sandro. **Emílio ou Da Educação: Considerações sobre o Livro**. “Docência processo do aprender e do ensinar, volume 5. p.61-76. ISBN: 978-65-5869-159-4 [Digital]

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, 2017.

STRATHERN, Paul. **Rousseau em 90 minutos**. 1ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 2004.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DE COMÊNIO ATÉ 1963

*Márcia Cicci Romero*⁷

*Sônia Maria dos Santos*⁸

1. INTRODUÇÃO

Comênio foi um intelectual (1592-1670) que nasceu na República Tcheca (antiga Morávia) que foi considerado o pai da Didática Moderna. A sua obra mais famosa é o livro “Didática Magna” em 1650 (a arte de ensinar tudo a todos). Vindo de uma família muito religiosa e impetuosa com seus métodos de ensino, foi na Holanda onde estudou sobre a Teologia. Queria que seu novo método de ensino pudesse ser capaz de ensinar tudo a todos, porque ele queria que todas as pessoas, independentemente de sua classe social aprendessem a ler e a escrever; que tivessem esse acesso.

Para ele, era através do conhecimento que se chegaria perto de Deus e acreditava que era possível ensinar tudo a todos em diferentes patamares de complexidade, pois todos deveriam ter acesso ao conhecimento, não somente os filhos das famílias abastadas, tanto homens como mulheres.

Com efeito, as mulheres são igualmente imagem de Deus, igualmente participantes da graça e do reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de apreender a sabedoria (e muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho a ofícios elevados, uma vez que, frequentemente, são chamadas pelo próprio Deus para o governo dos povos, para dar salutares conselhos a reis e a príncipes, para exercer a medicina e outras artes salutares ao gênero humano, para pronunciar profecias e examinar sacerdotes e bispos. (VINCENTI, 1994, p.34,35)

Dessa forma, entendia que a escola além de ser o local onde o aluno teria

7 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: marciacromero@yahoo.com.br.

8 Professora Titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. É licenciada em Educação Artística (1983) e Pedagogia (1987) pela UFU. Realizou o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (1995) e o de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Fez pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (2012). E-mail: soniaufu@gmail.com.

conhecimento, seria também o local onde iria preparar o indivíduo para o “paraíso”, para que conquistasse a vida eterna.

Desejava que essa obra fosse um instrumento de reconstrução das escolas e de sua pátria, quando a ela retornasse. Didática Magna expressa bem o momento de passagem gradativa do feudalismo ao capitalismo. Essa obra constitui-se de quatro partes: 1) os fundamentos teológicos e filosóficos da educação; 2) os princípios da didática geral; 3) a didática especial das letras, ciências, artes mecânicas, moral e piedade; 4) o plano orgânico dos estudos. (GASPARIN, 2015, p.101)

Acrescenta ainda:

Em Didática Magna, ao explicitar sua concepção de infância, afirma que o ser humano tem necessidade de ser formado para que se torne homem. Como “animal educável”, ele se tornará homem à medida que se educa. É inata no homem a aptidão para o saber, mas não o saber em si. (GASPARIN, 2015, p.103)

Assim sendo, o saber poderia ser adquirido experimentalmente, isto é, o homem somente se tornará homem com a educação, o ensino e a cultura, pois é somente através da educação que se tornarão homens. O primeiro momento de educação será então na infância, onde iniciará a educação das crianças. A educação para Comênio é pautada na natureza.

Comênio acreditava que seria através da Didática a ferramenta capaz de transformar as escolas através de uma educação universal. Ele conseguiu enxergar as crianças como crianças e não como adultos em miniaturas. Pensando nisso é que redige a obra *ORBIS SENSUALIUM PICTUS*, que possuía inúmeras ilustrações e que propiciava o aprendizado das palavras para às crianças.

O objetivo desta obra, que está na origem de todos os manuais ilustrados e se destinava a facilitar a aprendizagem tanto do latim como da língua materna, é permitir à criança indicar, se não a coisa, pelos menos a imagem da coisa significava pelo nome. É *Janua linguarum* ilustrada. Embora as imagens sejam, por vezes, grosseiras e confusas, com razão se tem afirmado que o método indutivo, nomeadamente no seu aspecto audio-visual, teve aqui a sua origem. (VINCENTI, 1994, p.21)

Enxergou a importância da disciplina, mas não acreditava que uma educação violenta pudesse ser eficaz, uma vez que poderia acarretar na criança ódio ao ensino.

Comênio redigiu obras especialmente aquelas voltadas à alfabetização e à educação e tinha como fundamentos: da Universalidade, visto que o ensinar tudo a todos deveria ser colocado em prática; que o ensino deveria ter como fundamento a natureza; que os graus de complexidade deveriam partir do simples ao complexo; que o ensino poderia ser ministrado através dos sentidos e essa

atribuição deveria ser reponsabilidade do Estado.

Os quatro tipos de escolas para Comênio contemplavam a puerícia, que abrangeria as crianças de 06 aos 12 anos de idade, da qual deveriam aprender a leitura e a escrita pela sua língua materna, para ter sentido, pois se aprendesse outro idioma primeiro, essa aprendizagem não teria sentido para o educando. A adolescência compreendia o ensino dos 12 aos 18 anos, a juventude dos 18 aos 24 anos que deveria ser o ensino da Academia ou Universidade.

A obra de Comênio apontou 4 planos de Didática, sendo eles: 1. Fundamentos filosóficos e teológicos da didática; 2. Princípios gerais da didática; 3. Didática das artes, religião, ciências e linguagens. 4. Planos de ensino e principalmente, acreditava que os homens deveriam observar a natureza, visto que a mesma servia como modelo ao homem.

Nota-se o conhecimento de Comênio sobre a infância e o respeito que tem por ela tanto em relação a seu desenvolvimento físico quanto mental. Tomando como modelo a natureza, que pode ser moldada quando tenra, a aprendizagem da leitura e da escrita devem ser aprendidas desde a primeira idade (GASPARIN, 2015, p.111)

Além disso, para Comênio:

O segundo passo para que o ensino e a aprendizagem se efetivem é a imitação da natureza. É necessário que o homem siga os passos dela, ou seja, é preciso reproduzi-la nos atos e feitos humanos pela arte, neste caso a arte dos artesãos. Estes – os carpinteiros, sapateiros, ourives, coureiros, jardineiros, pintores, - imitam a natureza, por isso suas obras tornam-se tão perfeitas quanto às da natureza. O terceiro passo do processo pedagógico consiste na negação, pelos professores, da arte dos artesãos e da própria natureza como modelos de ensino e de aprendizagem. Por isso, os docentes são chamados por Comênio de a “aberração” da natureza. Fazem tudo ao contrário de como a natureza procede, não seguem seus passos, nem os passos dos artesãos. Invertem o processo, por isso não educam ou o fazem de maneira inadequada. (DA SILVA, 2013, p.70)

É interessante notar que Comênio foi o pioneiro da orientação profissional, visto que:

Se, sem segundo lugar, cada um se aplicar ao estudo daquela disciplina para a qual, segundo certos indícios mostram, a natureza o destino. Com efeito, assim como, por instinto natural, um se torna músico, poeta, orador, naturalista, etc. melhor que outro, assim também um é mais apto que outro para a teologia, para a medicina ou para a jurisprudência. Mas, quanto a isto, peca-se demasiado frequentemente, pois queremos, a nosso arbítrio, fazer um Mercúrio de qualquer madeira, sem atender às inclinações da natureza. Daqui resulta que, lançando-nos nós, a despeito da nossa natureza, neste ou naqueles estudos, nada fazemos que seja digno de louvor e, frequentemente, somos mais competentes em qualquer outra coisa acessória que na nossa própria profissão. (VINCENTI, 1994, p. 39, 40)

Assim sendo, fica evidente a importância desse intelectual, que estava à frente de seu tempo e preconizava uma educação universal, para todas as pessoas, independente da classe social. Seu método de ensino revolucionou e reverberou por séculos a educação e seu texto apesar de tanto tempo, ainda continua atual. Não obstante de não ter utilizado o termo “alfabetização”, entendia que era na puerícia que a educação deveria ser iniciada para às crianças e que seria a escola o local onde a formação dos homens aconteceria, principalmente para garantir um lugar no “paraíso”.

Esse capítulo possui uma metodologia exploratória e bibliográfica e tem como objetivo realizar uma análise histórica da educação para refletir e ressaltar a importância da alfabetização de jovens e adultos desde a tentativa de uma organização do sistema nacional de ensino no Brasil. Para compreendermos como o tema da alfabetização foi discutido no país, realizamos uma breve análise histórica para entendermos como se deram as Campanhas de erradicação do analfabetismo.

Abordamos Comênio, tendo em mente que ele era uma pessoa a frente de seu tempo. Apontou a importância da educação ser disponibilizada a todas as pessoas independentemente de sua classe social ou sexo. Nesse sentido, tentamos fazer uma ponte com a educação de jovens e adultos, visto que é um tema de extrema importância e que necessita de atenção.

2. BREVE APANHADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

Em 1892, logo após a Proclamação da Independência é que o imperador enxergou a necessidade de implantar uma lei para que a instrução pública ocorresse para organizar as escolas públicas.

Foi com a Proclamação da República em 1889 que a sociedade começou a preocupar-se com a escola enquanto uma instituição de aprendizagem, visto que era necessário esse lugar moderno para a nova sociedade. Esse lugar seria muito importante para que a modernização se concretizasse. Diante esse cenário, àqueles que sabiam ler e escrever eram os indivíduos que eram esclarecidos e caminhavam de mãos dadas com a modernidade. Nessa nova realidade, era imprescindível que não apenas os filhos da classe abastada dominassem a leitura e a escrita, era preciso que todos tivessem acesso e era a escola o lugar em que esse aprendizado ocorreria. Estava nítido a ideia de que para o país desenvolver-se em todos os âmbitos, era necessário que houvesse investimento na educação e no desenvolvimento cultural para que o econômico também se aprimorasse. Até então, não havia sido criado um sistema de educação que suprissem às demandas da modernidade. Desse modo, a desorganização que se encontrava o sistema educacional era causada pela indefinição dos “fins da educação o (aspecto

filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação”.

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006, p.3)

Levando a pensar também na falta de uma própria cultura brasileira, visto que para Azevedo (et. al ,2010) não tínhamos. Esse autor deixa claro que um educador pode ser um filósofo no sentido de trabalhar cientificamente, em outros termos, estudando alternativas para colocar em prática a sua forma de ensinar. É importante que o educador/professor esteja inteirado ao mundo à sua volta, com uma ampla cultura, não apenas da sua realidade, mas de várias, para que consiga educar.

Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tiver um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (AZEVEDO ET. AL, 2010, p.35)

A ideia de escola laica foi advinda da elite que ajudou a organizar a nova sociedade. Ela deveria ser pública para que o povo pudesse exercer a soberania, assim dizendo, exercer a liberdade pública.

A criação das escolas de primeiras letras foi instituída através da lei de 15/10/1827. A lei priorizava que todos deveriam ter acesso ao conhecimento, visto que na modernidade era imprescindível que a ignorância ficasse para trás. Nessa nova nação, a religião oficial era a Igreja Católica que estava empenhada em aceitar novas ideias desde que tivessem alinhadas com a tradição. Em 1834 é que a obrigação de cuidar das escolas de primárias e secundárias passou a ser encarregada para os governos provinciais, tendo em vista a aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império.

A preocupação do governo em propor um sistema nacional de ensino, veio com a Reforma Couto Ferraz em 1854. Essa reforma propunha que o ensino fosse ligado à prática e que a instrução pública fosse obrigatória a todos. Os pais de crianças que não matriculassem seus filhos, poderiam receber multas.

A escola enquanto um lugar de aprendizagem, seria o local onde a ignorância seria deixada para trás e a luz seria derramada em seus alunos. A seriação seria empregada com essa reforma, sendo a sua base o ensino primário e o ensino simultâneo. Essa reforma ainda tinha como objetivo que as escolas normais fossem extintas, considerando de que eram muito onerosas e fracassavam com a aprendizagem, assim sendo, os professores adjuntos seriam os profissionais que comungavam com a ideia da formação na prática.

Até ao final da década de 1860, ainda na primeira República estava em pauta a troca da mão de obra escrava pelo trabalho livre. Para que essa troca fosse efetivada com êxito, era atribuída à educação a ferramenta para a instrução e o início do trabalho assalariado no Brasil.

Em 1884 é que o Imperador outorgou em 25/03/1824 a primeira Constituição do Brasil, da qual afirmava que a instrução primária deveria ser gratuita a todos. O primeiro grau compreenderia a leitura e a escrita. Ainda no Império, alunos de diversas idades e níveis eram colocados no mesmo ambiente e o professor deveria ensiná-los em condições precárias, visto que não era um local apropriado ao ensino e não existia material apropriado.

É importante salientar sobre a reforma de Sampaio Dória, já em 1920 tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo. Ele implantou uma escola primária obrigatória e gratuita a todos da qual a primeira etapa teria a duração de 2 anos. Assim, ele acaba convidando diversos professores para iniciar a sua reforma, entre eles, Lourenço Filho. É através desse movimento que a Lei nº 1750 será sancionada em dezembro de 1920, visto que seria criada uma escola com o objetivo de alfabetizar.

Circulava a representação de que apenas resolvendo o problema do analfabetismo o Estado de São Paulo e o Brasil poderiam regenerar e civilizar os filhos do homem comum e, para tanto, era imprescindível atentar-se para o aperfeiçoamento da formação de professores, os responsáveis pelo ensino primário. (HONORATO, 2017, p.4)

Dando importância a esse cenário, é que podemos compreender a importância da alfabetização, uma vez que ela estava ligada intrinsecamente ao mundo do trabalho, com a substituição da escravidão com o trabalho assalariado. Um fator que foi decisivo para com a preocupação do governo com os iletrados, eram as eleições, pois todos deveriam estar alfabetizados para que pudessem votar. É em 1930 que a educação de jovens e adultos ganha impulso no Brasil, com o crescimento da industrialização era necessário que todos soubessem ler e escrever.

2.1 A IMPORTÂNCIA DE LOURENÇO FILHO E AS CAMPANHAS DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO

A importância do educador Lourenço Filho fica nítida a partir desse momento. Monarcha (2010) destaca que para compreendermos melhor como se deu o início da vida pública e profissional de Lourenço Filho, que foi importante assinalar o fato de que nos anos 1910 o nacionalismo/patriotismo encontrava-se nas campanhas contra o analfabetismo e a defesa da ação social pela escola.

A Liga Nacionalista de São Paulo visava o movimento pelo nacionalismo e patriotismo, tanto que acabou envolvendo profissionais da educação, como professores e diretores de escolas. Nessa época, já em 1917, Lourenço Filho também foi inserido na Liga, visando a Revolução Bolchevique e a Grande Guerra, tendo como consequência uma efervescência no movimento nacionalista e patriota. Inúmeros intelectuais passaram a ministrar conferências cívicas, ressaltando os ideais da Liga, – “Tudo pela Pátria! Tudo pela República! Tudo pela Humanidade!”.

Lourenço Filho acreditava que era a instituição da escola pública que seria a responsável por eliminar o analfabetismo no Brasil e era categórico ao expor e defender que deveria ser criado um congresso nacional que propusesse alternativas para que o analfabetismo fosse driblado.

É Thompson quem vai lançar uma Carta Circular solicitando do Estado alternativas para lutar contra o analfabetismo. Como consequência, esse documento: “*A Carta Aberta fez por vibrar os argumentos retóricos da Liga Nacionalista de São Paulo, centrados na crítica à heterogeneidade racial e indisciplina social*”. (MONARCHA, 2010, p.30)

É o Recenseamento Federal de 1920 que vai apontar os números alarmantes do analfabetismo nacional, sendo vinte e quatro milhões de brasileiros iletrados. É conveniente destacar que a Constituição Estadual de 1891 priorizava a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, no entanto, somente a laicidade tinha entrado em vigor.

É Sampaio Dória quem vai divulgar os trabalhos de Lourenço Filho através da Liga (o capítulo de “Prática pedagógica”) destacando-se os capítulos de crítica social e pedagogia experimental, acarretando reconhecimento de seu trabalho. A Reforma de 1920 ocorreu com o intuito de renovar os métodos e as práticas pedagógicas, principalmente em relação ao analfabetismo, movimento que ficou conhecido como “Escola Nova”, que priorizava a laicidade, a gratuidade (escola pública) e sua obrigatoriedade.

Em 1922, Lourenço Filho foi convidado a assumir as disciplinas de psicologia, pedagogia e didática da Escola Normal na cidade de Fortaleza (CE). É importante destacar que o modelo paulista de educação serviu de modelo

para os demais estados. Foi Gustavo Kuhlmann quem apresentou o nome de Lourenço Filho para cooperar em Fortaleza. Quando mais propostas de reformas no ensino começaram a surgir, é que Justiano Serpa então presidente do Estado do Ceará nomeou Lourenço Filho como diretor geral da reforma da educação. Uma escola modelo foi implantada com novas práticas escolares, entre elas, “*a leitura analítica, o cálculo concreto, o ensino simultâneo da leitura e da escrita, o desenho do natural, o “slöjd”, a cartografia, a ginástica sueca etc.*”). Assim sendo, a Escola Modelo:

A Escola Modelo tornou-se por muito tempo o objeto de verdadeiras romarias. Iam aí assistir as aulas tanto os normalistas, como professores e professoras, quer públicos quer particulares, chefes de família, jornalistas, curiosos. (MONARCHA, 2010, p.39)

Foi no estado do Ceará que os alunos dos grupos escolares puderam conhecer o material didático produzido por Lourenço Filho. Nesse cenário, houve um crescimento dos grupos escolares de 19.360 para 32.079 alunos. A reforma, carregou o lema da Liga Nacionalista de São Paulo de erradicação do analfabetismo. Tanto no Ceará como em São Paulo, a reforma reverberou.

Para diferentes intérpretes do passado nacional, a reforma cearense constituiu um marco memorável no ciclo de reformas estaduais movido pelos propósitos de modernização da escola brasileira. No transcorrer dos anos de 1920, iniciativas reformadoras ocorreriam na Bahia, em Pernambuco, em Minas Gerais, no Distrito Federal e no Espírito Santo, lideradas por Anísio Teixeira, Antonio Carneiro Leão, Francisco Campos, Mário Casasanta, Fernando de Azevedo e Atilio Vivaqua, respectivamente. (MONARCHA, 2010, p.41)

A estadia de Lourenço Filho no Ceará foi importante pois aprimorou e consolidou a imagem dele de reformador do ensino, além de analisar diferentes realidades. Dessa forma, já em 1924 que Lourenço Filho iria reassumir a Escola Normal de Piracicaba, além de enquanto delegado em São Paulo da Primeira Conferência Nacional de Educação, sediada em Curitiba, pode apresentar sua tese “A uniformização do ensino primário, nas suas ideias capitais, mantida a liberdade dos programas”, que por unísono foi aprovada e “encampada” pela Associação Brasileira de Educação.

Na Escola Normal da Praça, Lourenço Filho ministrou aulas de 1925 a 1931, recorte temporal em que “a concepção de uma pedagogia biopsicossocial e de método ativos de ensino” foram propagados, como também a preocupação com a ordem didática e científica, e, teorias embasadas pelo condicionamento e programas de ensino de natureza genética. Nesse período que Lourenço, animado, propôs-se a criar uma escola nova “genuinamente brasileira”.

A pedagogia nesse momento, era tida como pluridisciplinar com uma

orientação analítica e experimental, acarretando na organização de classes seletivas ou homogêneas e o estudo dos “anormais de inteligência”. Além do mais, Lourenço Filho estava desenvolvendo estudos no Gabinete de Antropologia e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça. A pedagogia experimental não era tida como uma grande novidade, uma vez que já estava sendo implementada desde 1910 pelo corpo docente paulistano.

A concepção psicobiológica de educação de Lourenço Filho articulava o princípio do interesse do aluno com a noção de atividade, a fim de motivar a aprendizagem e modificar o comportamento do aluno. Ativo e sintonizado com os debates e as controvérsias, Lourenço Filho desenvolveu estudos experimentais, cujos resultados foram divulgados nas seções de comunicações da Sociedade de Educação de São Paulo e na revista Educação. Com isso pretendia sensibilizar o magistério, as autoridades administrativas e, principalmente, a opinião pública das vantagens dos procedimentos experimentais na solução dos problemas escolares. (MONARCHA, 2010, p.47)

Antônio Carneiro Leão entendia que a aplicação dos testes escolares propiciaria a formação de classes homogêneas, colocando os alunos de acordo com as suas habilidades e níveis. Ele entendia que deveria ser feita a divisão em classes conforme os níveis dos alunos, não permitia aferir a capacidade geral do indivíduo, não correspondendo às expectativas em relação à escola de massas.

A década de 1920 foi impulsionada pelas ideias dos educadores em divulgar e promover uma escola pública renovada com novas metodologias e princípios pedagógicos. O movimento que ficou conhecido como “Escola Nova”, propunha colocar a criança no centro da aprendizagem, da qual o aluno poderia observar e agir sem regras impostas pelo professor, de outro modo, o aprendizado ocorreria a partir do interesse do aluno por um determinado assunto. Esse movimento representava a modernidade e priorizava a autonomia do aluno.

Lourenço Filho fez parte do “movimento da Escola Nova brasileira” iniciada na década de 1920. Esse movimento foi originado na insatisfação dos intelectuais da época que acreditavam ser a escola pública, laica e gratuita, a instituição que poderia alavancar o desenvolvimento de nossa nação.

O método de Lourenço Filho conhecido como “Testes ABC”, classificava os alunos de acordo com a sua maturação psicológica, que tinha o objetivo de compreender a criança em sua diversidade e isso seria aferido através de provas breves e objetivas. Ele acreditava que através dos “Testes ABC” é que poderiam aferir o conhecimento individual de cada aluno, para posteriormente classificar os alunos. Nesse sentido, a pedagogia experimental como ciência era entendida como uma ferramenta que não apenas iria solucionar as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, mas sobretudo, as mazelas sociais. Assim, pouco a pouco a concepção de infância e de homem adulto estavam sendo alteradas.

Como outras medidas objetivas da época, os “Testes ABC” tinham por finalidade inviabilizar a organização de classes heterogêneas constituídas por uma variedade de tipos mentais: os “avançados” e o “grupo dos retardados”, constituído de “atrasados pedagógicos”, “retardados físicos” e “indisciplinados natos”. Seja do modo que for, os “Testes ABC” para a organização de classes homogêneas, foi largamente empregado e adotado como orientação oficial por décadas a fio, tanto nos sistemas escolares do país. (MONARCHA, 2010, p.68)

As novas procuras por uma nova escola pública, com novas metodologias assinalava o conflito com a matrícula escolar que ainda encontrava-se insatisfatória, isso com a intensificação de gastos públicos, o que acarretou na urgência de melhorar a eficiência da escola pública. É nesse momento que Lourenço Filho vai publicar a “Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente” e “Introdução ao estudo da Escola Nova”. Essa nova concepção de educação estava sendo difundida também através dos livros da Melhoramentos.

Lourenço Filho ativara, com educadores modernos e prestativos, a Escola Nova, influenciada por correntes filosóficas e pedagógicas americanas e europeias. Precisava de apoio empresarial-editorial de vez que, ao fim da acirrada polêmica, obtivera a aprovação do professorado, da imprensa, do público para as propostas inovadoras. A Melhoramentos encampou-as, dando-lhe respaldo na medida e no âmbito da sua atuação editorial e livreira. Lourenço Filho aproximara-se da empresa, chamado para renovar a Biblioteca Infantil, atualizando a linguagem, principalmente. Assumiu a tarefa de consultor editorial, emitindo pareceres sobre originais didáticos e para a infância. Ao longo de algumas décadas veio a emitir quase 30 mil pareceres. (MONARCHA, 2010, p.54)

Foi nessa editora Melhoramentos que Lourenço Filho atuou, além de diretor, também como autor, principalmente com obras originais de sua autoria. Dessa forma, é em 1927 que Lourenço Filho vai organizar a Biblioteca de Educação, para inserir a corrente de filosofia da educação elaboradas em outros lugares. Ser um membro da editora Melhoramentos reforçou o prestígio de Lourenço Filho. Ao dirigir a “Biblioteca de Educação” (criada em 1927, ano do Centenário do Ensino Primário no Brasil), seu nome ficou vinculado definitivo à editora. O livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”, recebeu boas críticas devido a originalidade do tema, *“a abordagem do tema, pertinência científica, e síntese metódica das questões teóricas, fatores que, certamente, contribuíram para estabilizar o paradigma de estudos em educação denominado de “Escola Nova”*” (MONARCHA, 2010, p.62).

Na Revolução de 30, por ter sido uma fase de instabilidade, grande parte do corpo docente de São Paulo, revezavam-se no “cargo de dirigente máximo do aparelho escolar: Lourenço Filho, Sud Mennucci, Fernando de Azevedo e João Toledo foram alguns deles”. Lourenço Filho permaneceu até 1931 no cargo de diretoria geral da instrução pública. Diante de tal cenário é que o educador ia

consolidando-se como um intelectual da educação com poder e autoridade administrativa. Como consequência da Revolução de 30, é que o governo provisório cria instantaneamente os ministérios: do Trabalho, Indústria e Comércio, Educação e Saúde Pública, sendo as mazelas da sociedade colocadas como prioridade e que seriam reguladas através do poder de Estado.

Foi no governo de Getúlio Vargas, que o então presidente convocou os intelectuais da educação da época, como Francisco Campos, a pensarem a educação e proporem soluções. Assim, o documento intitulado de “A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo” foi criado pelos intelectuais : Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Roquette-Pinto, Antônio de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Mario Casasanta, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Carlos Delgado de Carvalho, J. P. Fontenelle, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Roldão Lopes de Barros, Noemi Marques da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha. Esse documento ficou então conhecido como “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, que visavam a educação obrigatória, laica, gratuita e pública.

Tendo em mente esse cenário, é que o Brasil vai passar por uma reconfiguração no seu sistema educacional com o documento intitulado “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”, apontando alterações nas políticas sociais para que os problemas educacionais fossem resolvidos. A transformação educacional ocorreria nos países vizinhos e os intelectuais da educação sentiram a necessidade de reconstruir o sistema educacional de ensino, para que o país pudesse progredir e continuar se desenvolvendo. A ideia de uma educação laica, obrigatória, gratuita e pública ganhou inúmeros adeptos, como também reacionários, principalmente àqueles ligados à educação privada e religiosa, como Alceu de Amoroso Lima.

O documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” deveria ser público e propunha que a crítica fosse um exercício que pudesse ser exercido pelos alunos, colocando-os como o centro da aprendizagem e não mais o professor.

Azevedo et. Al (2010) vai apresentar os fins da educação, através da “concepção de vida”, que é definida por cada época, através da filosofia de vida, e conseqüentemente, na estrutura em que a sociedade está pautada. Cada classe social de uma dada sociedade terá diferentes “concepções de mundo”, partindo da sua realidade.

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações,

nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo sua vitalidade, assim como sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (AZEVEDO ET. AL, 2010, p.40)

Azevedo (et. al, 2010), faz críticas em relação à educação estar atrelada à filosofia de cada época e que o novo pensamento pedagógico referente à educação nova, não pode ser apenas uma ideia contrário a do sistema vigente, para combatê-la, mas que deve ser de uma “caráter biológico”, ou seja, que seja organizada pelo coletivo, que o indivíduo alcance o clímax de até onde pode chegar pela educação, que a totalidade das suas aptidões seja desenvolvidas, independente da classe social a qual faz parte. A educação criaria então uma hierarquia, mas não baseada na classe social, mas nas aptidões de onde cada um pode chegar, numa “hierarquia das capacidades”. A educação nova estaria a favor não das classes sociais, mas aos “interesses do indivíduo”, que:

(...) mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (AZEVEDO ET. AL, 2010, p.40)

Nesse sentido, fica claro que é através da educação nova, onde o indivíduo poderia desenvolver as suas aptidões independentes da sua classe social. A escola tradicional estava vinculada à uma concepção de mundo burguesa. Azevedo (et al,2010), defendia que a nova ideia de educação, seria pautada numa escola socializada, vinculada ao trabalho, da qual considera o trabalho a melhor ferramenta para compreender a realidade, sendo organizada através dos “homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação”. É defendida veementemente a ideia de que é o trabalho a maior escola onde o indivíduo poderá ter o seu caráter formado, a sua moral.

A Constituição Federal de 1934 propiciou que o Conselho Nacional de Educação fosse criado, tendo um Plano Nacional de Educação para que a educação fosse financiada, “liberdade de cátedra, a educação como um direito de todos” e principalmente colocando o ensino religioso como facultativo. Diante

esse cenário é que nesse mesmo ano que Lourenço Filho será eleito como presidente da Associação Brasileira de Educação.

Com o início do Estado Novo em 1937, a nova Constituição do país foi redigida por Francisco Campos que então estava ocupando o cargo de ministro da Justiça. O Estado Novo colocava em destaque a importância do nacionalismo, do patriotismo e a modernização da sociedade e para isso, iniciou-se uma construção institucional para planejar como seriam as ações do Estado. É Gustavo Capanema quem vai organizar os “os setores de educação, cultura, saúde, artes, arquitetura e patrimônio histórico”. Ele estava organizando os ministérios e as novas intuições a partir das ideias de modernização que tinham como adeptos Lourenço Filho, Edgard Roquette-Pinto, Carlos Drummond de Andrade, entre outros. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos criado por Gustavo Capanema, o mesmo convida Lourenço Filho para organizar e dirigir a instituição.

Conseqüentemente, seus anseios de reformas deslocaram-se do plano local para o nacional, mas com um viés preocupante: tratava-se, na visão pessoal do intelectual reformador, de ajustar os interesses individuais às finalidades do Estado, este concebido como instituidor do país e da sociedade. (MONARCHA, 2010, p.86)

Foi entre 1938 a 1946 que Lourenço Filho atuou como diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), um instituto relacionado com as pesquisas educacionais, em esfera federal. Ele pecou nesse instituto ao colocar a sua visão pessoal com as finalidades do Estado. Nessa época, a formação social do Brasil estava em vigor, tendo na criação de “órgãos técnicos e agências de planejamento” ferramentas para comandar o país. No ano de 1945, Lourenço Filho vai realizar um relatório com as suas atividades realizadas no Inep. Através de suas atividades no Instituto, Lourenço Filho, acreditou que tivesse uma análise da educação no Brasil, ao mapear as falhas e propor avanços através de políticas.

Em 1940, quando os debates em torno da educação estavam exaltados, Lourenço Filho publica através da Biblioteca de Educação, o livro “Tendências da educação brasileira”, que tinha como conteúdo “dados objetivos para a condução científica da educação nacional”. A modernização que o Estado Novo trouxe, foram:

(...)os fundamentos da educação educacional com a decretação das leis orgânicas, que norteariam o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola até 1961, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (MONARCHA, 2010, p.91)

Já Colavitto, Arruda (2014, p.4):

Em 1.945 com o fim da ditadura de Vargas, o país começou a viver uma grande ebulição política, e certamente isso fez com que a sociedade

passasse por grandes crises. Foi um momento que surgiu muitas críticas aos adultos analfabetos, fazendo com que muitas dessas pessoas desanimassem, e parassem de acreditar na possibilidade de existir um ensino de qualidade. (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p.4)

A questão do analfabetismo ganha novamente foco a partir de 1946, quando Lourenço Filho é nomeado para a direção do Departamento Nacional de Educação, para que pudesse pensar e propor estratégias para lutar contra o analfabetismo. Todas as organizações movimentar-se-iam para sanar o analfabetismo e, em 1948 a ONU proclama a Declaração dos Direitos Humanos e, em um de seus capítulos declarava que “Toda pessoa tem direito à instrução”. Lourenço Filho chegou a publicar cartilhas de alfabetização, uma delas a “Ler”, que tinha como princípio o método silábico, e teve sucesso, tanto que tiveram cinco milhões de exemplares. A partir daí tudo envolveria a luta pela defesa da escola pública, chegando Carlos Lacerda a proclamar um Substitutivo, para “estudo da Comissão de Educação e Cultura”, que colocava privilégios ao ensino privado, assim, os renovadores da educação, juntaram-se para escrever outro na defesa da escola pública, combatendo às ideias de Carlos Lacerda, assim é em 1959 que um novo Manifesto é redigido com o título de “Mais uma vez convocados”.

Em 1947, o governo através do Ministério da Educação e Saúde criou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que propunha a alfabetização dessas pessoas tanto das áreas urbanas como rurais. O Ministério se empenhou em disponibilizar todos os recursos para que a campanha obtivesse êxito, tanto com as instalações físicas como com a contratação de professores habilitados.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Foi organizada uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar nos estados da federação recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários. A União teve um forte papel indutor, cabendo às unidades federadas a contratação de docentes, instalação das classes, matrícula dos alunos e supervisão das atividades desenvolvidas. (COSTA; ARAÚJO, 2011, p.1)

É importante frisar que foi Lourenço Filho o diretor da CEAA de 1947 a 1950. O movimento da Escola Nova foi importante por dar um impulso na CEAA. Grande parte da população era analfabeta e era necessário que a população rural que então migrava para a zona urbana devido a industrialização e a urbanização estivesse alfabetizada. Para combater o analfabetismo a sociedade se empenhou ao máximo para que fosse erradicado, levando em conta que no período estavam buscando a modernização, e, ter cidadãos iletrados não combinavam com a nova sociedade em ascensão.

[...] teve grande penetração em praticamente em todos os estados da federação. Com firme coordenação Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização do meio rural. (FÁVERO, 2010, p.3)

A CEAA teria incentivo, além do Estado, ajuda de instituições privadas. O trabalho dos professores seria mediado através de um material elaborado de forma padronizada que pudesse ser aplicado em todo o território nacional.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, ou seja, a alfabetização de adolescentes e adultos, a implantação da nova rede de escolas supletivas feitas pela CEAA foi acompanhada de uma série de providências com a finalidade de garantir orientações e instruções para padronizar os trabalhos docentes nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, bem como dos colaboradores voluntários da iniciativa privada, das entidades paraestatais e dos órgãos oficiais. (...) O setor de Orientação pedagógica do Serviço de Educação de Adultos (SEA), do Ministério da Educação e Saúde, elaborou um currículo especial - cartilhas, jornais, folhetos e textos para serem distribuídos em larga escala, por todos os cursos do país. Entre todas as publicações (COSTA; ARAÚJO, 2011, p.4)

Lourenço Filho vai colocar a Campanha em dois patamares. O primeiro atrelado a um objetivo social e o outro a um individual. O social seria ligado a organização da vida coletiva e em relação ao individual, priorizava uma educação que pudesse desenvolver a personalidade. Nesse sentido, a educação era a ferramenta que seria utilizada para sanar as falácias do trabalhador, atendendo que para se adequar a nova sociedade, era imprescindível que soubessem ler e escrever.

Por ter tido êxito, Lourenço Filho elaborou uma segunda campanha que também tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo. Seria a CNER, Campanha Nacional de Educação Rural elaborada em 1948. Essa nova campanha estava ligada ao Ministério de Educação e Saúde e o da Agricultura.

Uma das metas da nova campanha não era somente oferecer alfabetização as pessoas da roça, aos excluídos, mas sobretudo, transformar sua realidade socioeconômica, proporcionando condições de saúde, trabalho e produção, tendo em vista, que se a população é instruída, bem informada, ela pouco adocece. O trabalho e produção estão ligados diretamente ao fator de sobrevivência das pessoas que estavam precisando ser alfabetizadas. (LOPES; SILVANA; DAMASCENO, 2016, p.154)

Essa nova campanha foi maior que a CEAA, no sentido que os professores deveriam residir na comunidade em que trabalharia. O veterinário seria o outro profissional que deveria estar dentro da comunidade, sendo acessível àquela população, vide que além da alfabetização, essas pessoas deveriam ter acesso à saúde, ao lazer e à cidadania.

Lourenço Filho tinha mais recursos com essa nova campanha, consequentemente mais materiais para que a população da comunidade rural não só fosse alfabetizada, mas também imbuída de recursos para que fosse educada.

A terceira campanha de erradicação do analfabetismo foi a CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo). Essa nova campanha implantada nos anos 50, foi muito importante não só pela discussão da erradicação do analfabetismo, mas principalmente por discutir sobre a alfabetização de jovens e adultos. Essa campanha não apenas alfabetizaria, como também significaria para seus participantes, possibilidades de uma mudança de vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a importância da alfabetização, vimos que desde a época de Comênio a preocupação com ela existia.

Compreendemos que desde que o Brasil começou a tentar organizar o seu sistema de ensino, era fundamental que as primeiras letras fossem dominadas pelas crianças, primeiramente com a elite e, em seguida, logo após a abolição da escravidão, pelos homens livres, visto que o país queria atingir a modernidade e era inaceitável que tivessem pessoas que não soubessem ler e escrever.

Desde a sua tentativa de organizar o sistema nacional de ensino no Brasil, vimos que diversos educadores se empenharam para que o analfabetismo fosse erradicado, desde com as reformas de Sampaio Dória como com as de Lourenço Filho. Esse último foi vital na luta contra o analfabetismo, destacando a importância da última campanha de alfabetização, o CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo), principalmente por evidenciar a importância que jovens e adultos pudessem ser alfabetizados e tivessem perspectiva de melhoras de vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de (et. al.). **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.33-99. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> (Acesso 04 jul. 2022).

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-28, 2014.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, v. 25, p. 01-09, 2011.

DA SILVA, Gilmar Belmiro. **A mediação pedagógica em Vigotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner: processos de ensino e de aprendizagem.** Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em 15 de noe.2022.

GASPARIN, João Luiz. Concepção de infância, processo educativo e de alfabetização em João Amós Comênio. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 99-118, 2015.

LOPES, Edjonas Silvana; SILVANA, Francimária Sousa Santos; DAMASCENO, Eronilda Gomes. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos-EJA: Aspectos Históricos e Avanços. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 10, n. 32, p. 147-163, 2016.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho.** Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.13-111. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4706.pdf>. (Acesso 08 novembro. 2022).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, p. 1-16, 2006.

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figuras. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 1279-1302, 2017.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade: Kant e Fichte.** Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1994.

CAPÍTULO 3

A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA MAGNA NA CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA

*Gilson Pequeno da Silva*⁹

*Termisia Luiza Rocha*¹⁰

*Maria Geni Pereira Bilio*¹¹

1. INTRODUÇÃO

1.1 JAN AMOS KOMENSKÝ, COMENIUS

Em 1992, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criou uma medalha com a intenção de reconhecer e premiar educadores, grupos de professores, projetos e pesquisadores que tivessem realizado grandes contribuições para o desenvolvimento da educação. A medalha recebeu o nome de um dos maiores educadores da história, Comenius (BOLLIS, 2022).

A importância deste educador do século XVII, repousa sobretudo, na sua concepção de que a educação deve ser para todos. Há mais de 300 anos um educador da Morávia já falava em universalização do ensino.

Ele foi um prolífico pensador da educação que viveu em um dos períodos mais conturbados da história europeia e que passou por tragédias pessoais terríveis e mesmo assim nos deixou um importante legado educacional.

Jan Amos Komenský, Comenius (1592-1670), nasceu em uma pequena cidade na região da Boêmia, que hoje é parte da república Tcheca. Com doze anos acabou órfão sob os cuidados de uma tia dentro de uma comunidade e nesta época passou a frequentar a escola elementar dos irmãos baseada em concepções religiosas (Igreja dos irmãos “Morávios”) (BOLLIS, 2022).

9 Mestre em Ensino pelo Instituto Federal de Educação de Mato Grosso - IFMT. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professor da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Mato Grosso e da Rede Pública Municipal de Várzea Grande-MT. E-mail: gilson.silva@ufu.br.

10 Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Analista Educacional da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. E-mail: termisia.rocha@ufu.br.

11 Mestre em ensino pela Universidade de Cuiabá – UNIC. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora da Rede Pública Municipal de Várzea Grande – MT. E-mail: genilibioprofessora@gmail.com.

Acreditavam na interpretação direta da Bíblia e que pelo conhecimento se chegaria à Deus. Perseguidos pela igreja católica, se dispersaram fundando muitas escolas. Eram adeptos do milenarismo: Jesus voltará para a Terra, instalará um Reino de mil anos.

Aos 16 anos, estuda em uma escola muito rígida (memorização e leitura de clássicos originais) e muito violenta nos métodos de ensinar e posteriormente vai para Holanda, onde estuda Teologia. Ele era pensador, mas também um reformista.

Desde o início de sua formação filosófica e acadêmica, Comenius dedicava grande parte de sua produção intelectual a reflexões sobre educação, ao longo de sua vida, suas preocupações com as práticas educativas e com métodos de ensino foram constantes. O pensamento de Comenius pode-se dizer, é marcado pelo exílio, sua vivência em meio a conflitos religiosos e perseguições fora conturbada e propensa ao fracasso para qualquer tipo vida intelectual, no entanto, apesar de todas tribulações e perdas que marcaram sua vida, Comenius acumulou uma considerável produção intelectual. Ele viveu no contexto da guerra dos trinta anos (1618-1648), considerada por muitos historiadores a pior guerra até então.

O século de Comenius foi marcado por guerras, pestes e colapsos monetários, as disputas religiosas deflagradas pela reforma e contrarreforma contribuíram para que o século dezessete fosse marcado pela violência, um século inglorioso localizado entre os sonhos do renascimento e as esperanças iluministas.

Redigiu livros e nos levou a ideias valiosas relativa a educação do ponto de vista dos métodos.

Pode-se dizer que Comenius seria o pioneiro no processo da democratização do ensino. Além de precursor na busca de um ensino democráticos, também tem sua importância na história protestando, tendo como exemplo Martinho Lutero para seguir.

A Didática Magna de Amos Comenius, ainda não foi analisada na sua totalidade e é objetivo de pesquisa de muitos estudantes que se interessam pelo assunto “ensinar tudo e a todos”.

1.2 EDUCAÇÃO, UM DIREITO DE TODOS

A educação foi e é um tema de grande discussão nas campanhas política atuais, pois, os países em desenvolvimento como o caso do Brasil apresentam características similares a outras que foram colonizados nas mesmas condições de exploração. Foram séculos para que a educação chegasse a esse quadro atual, passamos pelo plano de ensino jesuítico até chegar na nova BNCC.

Não se pode negar as contribuições que os jesuítas tiveram na construção da educação brasileira, mas para uma criação de uma política mais igualitária,

justa e universal muito sangue foi derramado, muitos inocentes morreram nos conflitos políticos e sociais pela busca dos direitos universais, que em tese ainda necessita sair do papel para uma efetivação mais eficaz. Estes criaram muitos colégios, todos de cunho religioso e por séculos foi a Igreja Católica que dominou a educação que, era elitizada sendo o conhecimento um artigo de luxo destinado a poucos, porém, foram eles que organizaram um plano de estudos que se pode denominar “currículo” e o modo de se aplicar “que pode-se chamar de didática”, sendo este o que discorrerá o artigo em tela.

Somente com a Constituição de 1988, é que a educação brasileira conquistou direitos antes não reconhecidos, pois foi estendida a garantia de Ensino Fundamental, obrigatoriedade e gratuidade aos que não tiveram acesso na idade própria, determinando no artigo 212 que pelo menos 50% dos recursos fosse aplicado na universalização do Ensino (BRASIL, 1988).

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação, já discutia-se sobre a necessidade de buscar ideias pedagógicas inovadoras que abordassem a educação relacionando-a com os problemas sociais, buscando novos métodos para a educação do povo, de modo a proporcionar participação efetiva da vida política do país. Nesta direção, entra em cena o educador Paulo Freire, que pode ser considerado o pensador mais influente sobre o social, nos meios pedagógicos, nos últimos tempos, valorizando a participação e responsabilidade social e política, (PAIVA, 1983).

“Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos.” (COMENIUS, 1648 [2011]).

Pode-se dizer que a Idade Moderna foi o início da história em que pensadores perceberam a necessidade de uma educação mais justa. Dentre tantos está Comênios, considerado por muitos, como: Kulesza (1992) e Gasparin (1997), como o precursor da Educação Moderna, como se pode conferir na leitura de sua obra Didática Magna.

A universalização da educação por meio de sua obra com o desejo de ensinar “tudo” a “todos” torna-a moderna, aproximando ainda mais a nossa realidade contemporânea.

O seu desejo de garantir uma educação para todos, democratizar o acesso e permanência nela, de conceber a educação como ferramenta de transformação social, ressaltam a voz das minorias, iniciou-se com as ideias defendidas por Comenius que se aproxima de autores que viveram em lugares e épocas diferentes, como Paulo Freire.

Falar de Pedagogia Moderna faz-nos refletir sobre pensadores que contribuíram para que a educação chegasse até aqui. Dentre tantos pensadores, filósofos que contribuíram para a evolução da humanidade, foi escolhido João Amós Comênio que defende o pensamento de que existe várias formas de estudar que

existe desde a Idade Média, passando pela Reforma Protestante e chegando na Idade Moderna, conhecido como o “Pai da Didática Moderna”, contribuindo no modo das pessoas entender o mundo: revolução científica, (LOPES, 2006).

Autor de mais de cem obras, o que levou um filósofo tcheco, um teólogo apaixonado pela metafísica a se interessar pela educação a ponto de fundar uma *Didática Magna*? Em pleno século XVII inúmeros estabelecimentos de ensino se utilizavam prática de métodos especiais que deram resultados precisos, desperdando assim, o interesse de Comênio pela questão didática em especial para o ensino de línguas.

A Didática Magna é sem dúvida, o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até sociologia escolar. O autor da obra inicia com uma saudação aos leitores, seguidas de um apelo aos responsáveis pelas questões humanas, se lê: “Se, portanto, queremos Igrejas, Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e focamos a florescer a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros, políticos e econômicos. Assim, facilmente atingiremos nossos objetivos, de outra forma, nunca o atingirá.

A educação, segundo Comênio, não é unicamente a formação da criança na escola ou na família: é um processo que acompanha toda a vida da pessoa e suas múltiplas adaptações sociais. Outros autores, como Paulo Freire, compartilham da mesma ideia e que vai conversar durante o manuscrito. O entendimento das propostas dessa didática leva-nos olhar de forma mais aprofunda outras ações, elencar e efetivar mudanças educativas, que possa fortalecer o ideal democrático sugerido pela didática do autor.

O artigo em tela tem por objetivo trazer ao conhecimento dos leitores a importância dos estudos de Comênio no processo didático da Pedagogia Moderna por meio de sua obra: *Didática Magna*. Para atingir os objetivos propostos, foi adotado como metodologia a pesquisa qualitativa, bibliográfica. Pode-se até fazer uma analogia da Didática utilizada por Comenius e àquela utilizadas séculos depois, para assim, justificar o quanto a metodologia deste autor é moderna.

O artigo teve como base o texto: *Didactica Magna* de João Amós Comênio que fez-se necessário conversar com Freire e outros autores para sustentar melhor a discussão sobre um tema tão complexo como a questão da Didática utilizada pelo sistema educacional brasileiro atual e a influência que os pensadores contribuíram para a composição do atual sistema.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Mesmo há quatro séculos, vale lembrar que demandas sociais estão sempre se atualizando com base no contexto social, cultural e econômico das sociedades

e um olhar atento à obra de Comênio aponta para a compreensão de que suas concepções refletiram as demandas sociais de sua época. Neste sentido, a sistematização do seu método alcançou além do que uma simples instrução metodológica com fins pedagógicos, pois ampliou e reinventou o conceito de educação ao longo dos anos. Notoriamente, evidencia-se o desejo do autor pela universalização do ensino, no sentido de oferecer a todos os seres humanos instrumentos para que estes pudessem apropriar-se do conhecimento. Viveu em alguns momentos de sua vida conflitos entre a religião e a ciência (BOLLIS, 2022).

O pensador religioso viu a educação como o único e mais eficiente caminho para obter êxito no aspecto social, com isso ele focou sua metodologia em valores humanos e sociais. Nesses termos, como destaca Covello (1999), Comenius não somente foi filósofo, sábio, sacerdote e cientista, mas, acima de qualquer título, foi um educador que considerava a educação tanto uma necessidade como “a solução, o caminho e a urgência para atender à realização humana, à construção sociopolítica, à paz entre os povos, à ascensão do ser à Divindade” (COVELLO, 1999, p. 12).

Comênio viveu um momento de transição de reformas políticas, sociais e econômicas na Europa, ou seja, passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Segundo Gasparin (p. 32, 1994):

O momento que estamos descrevendo e no qual se situa Comênio não é nem a Idade Média, nem a Idade Moderna, mas pertence a ambas, daí trazer feições de uma e de outra. É a transição, na qual o novo se constrói recorrendo com frequência ao antigo a fim de incorporá-lo e superá-lo, sendo difícil distinguir com clareza um do outro.

Pode-se dizer que foi o seu olhar e o interesse pelo bem público que o fortaleceu e impulsionou-o na construção de sua obra, demonstrando sua representatividade das demandas sociais de sua época. Para reforçar esta visão, Gasparin (1994), já ocorria de forma recorrente, em um grande número de compêndios científicos publicados no século XVII, e não se tratava apenas de uma forma literária, estilística de se produzir tratados científicos, visto que o uso dessa terminologia exprimia

[...] significativamente as exigências, inquietações e insatisfações de uma época que era sensível à insuficiência da formação tradicional do homem. Anunciavam ao mesmo tempo a realidade diferente que estava nascendo, não apenas nova, mas grande, universal, na qual era necessária e fundamental a cooperação de todos (GASPARIN, 1994, p. 36).

Assim como nós, pesquisadores – ficou evidente que a motivação para a composição da grande obra em discussão: Didática Magna surgiu da inquietação e insatisfação de Comenius frente ao modelo de educação da época influenciado

pela igreja Católica, que não condizia com a realidade da sociedade.

O autor acreditava que a educação era uma arte das artes está em formar o homem, o qual é mais versátil e complexo de todos os animais, no entanto, ele comparava o homem à imagem de Deus ou Cristo ao gênero humano, acreditava que a interação do ser humano com a natureza elevava ao conhecimento e sua aproximação com Deus.

Comparava a mente humana à terra, a um jardim e a uma tábula rasa, onde tudo poderia ser escrito, assim a importância de se escrever nela a natureza de todas as coisas, tendo como fim último a beatitude com Deus. Segundo o autor, o homem aprenderia a “ser homem” e agir como este, imitando, aprendendo com outros da mesma espécie, pois “a cultura é necessária a todos” (Comênio, 2001, p. 67).

Mas, vivendo atualmente percebe-se que essa teoria já não cabe em nossa realidade, existe controvérsias entre a ciência e a divindade e como os textos do autor leva-nos a crê que ele teve uma educação religiosa e que dividia seu pensamento entre Religião e Ciência.

Como pesquisador/educador precisa-se compreender melhor a arte de “Ensinar”, apesar que alguns autores defende a ideia de que ninguém ensina ninguém, que aprendemos uns com os outros, ou seja, existe a troca de conhecimento. Neste sentido, vamos conhecer o real sentido da palavra: “Didática” que segundo o dicionário é uma expressão grega, que se pode traduzir como a arte ou técnica de ensinar, direcionada para a educação é a parte da Pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica.

O autor defendia uma educação universal, sendo que os conhecimentos pode até ser os mesmos, porém, a forma com que são ministrados deverão ser diferentes, sendo neste ponto que a didática está inserido, a qual determina o sucesso ou fracasso do ensino. Para sustentar isso, Comenius chegou à conclusão de que as escolas utilizam métodos errados, como ensinar primeiro as palavras antes das coisas, ensinar regras abstratas para só depois esclarecerem sobre. Para corrigir isto, faz-se necessário:

Primeiro, ter prontos os livros e todos os outros instrumentos didáticos. Segundo que o intelecto seja formado antes da língua. Terceiro, que não se aprenda nenhuma língua a partir da gramática, mas apenas a partir de autores apropriados. Quarto, as disciplinas reais devem preceder as lógicas. E por último, os exemplos devem preceder as regras (COMENIUS, 1997, p. 151).

Neste sentido, vale lembrar que para uma educação mais igualitária a sociedade deverá participar ativamente do processo de construção das políticas públicas que rege todo o sistema educacional, inserindo “todos” sem distinção

de classe social, cor, etnia.

Na visão de Freire (2005), para se fazer parte de uma história, não é simplesmente estar representado e sim estar presente nela, pois o povo deve se tornar agente de mudança na sociedade e não aceitar passivamente as imposições, mas questionar e enfrentar as adversidades, sejam econômicas, sociais e culturais, que fazem parte do cotidiano de cada um.

3. MEDODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos, traçou-se uma linha investigativa a partir da metodologia qualitativa, teórica-bibliográfica. Para efetivar essa ideia, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa, faz uso de um conjunto de asserções que diferem das que são utilizadas quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas.

Na realização deste manuscrito, foram utilizadas fontes bibliográficas, configurando como sendo o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, criando interpretações complementares ou novas, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. É um componente obrigatório para qualquer pesquisa.

Na visão de Lakatos (1992, p. 44),

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

A característica principal da pesquisa bibliográfica é a de possibilitar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento, de forma a fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando do ponto de vista teórico o material a ser analisado.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

No contexto educacional, houve grandes contribuições, as quais fizeram parte integrante no crescimento/evolução da educação nos últimos séculos, pois, assim como, em outros campos de atuação, a educação fez história no caminho até o momento.

Mas, o que mudou na questão da Didática? Mais, o que é Didática? Vamos então situar para discutir o tema que o autor nos contemplou, fazendo-nos

refletir na nossa própria prática pedagógica.

Conforme apresenta Silva (1999), a questão central de qualquer teoria do currículo é “O que ensinar?” Esta pergunta não envolve apenas a seleção e organização de conteúdos apenas, mas fundamentalmente, o tipo de ser humano que quero ensinar, que tipo de sociedade se quer atingir, ou seja, o que determina sua didática é o resultado que você quer alcançar. A diferença entre uma teoria e outra está definida na questão do poder, sendo que para a teoria tradicional a resposta sobre o que ensinar já está dado, portanto, a preocupação central será em *como ensinar*.

Nesta direção, a escola contemporânea deve estar voltada às novas realidades, ligada ao mundo econômico, político, cultural, não deixando de ser um suporte contra a exclusão social. A luta por uma sociedade justa, incluindo todos, passa tanto pela escola como pelo trabalho dos professores, em que essa escola tenha um currículo centrado e crítico, na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos (LIBÂNEO, 2008).

Comênios nos remete a uma ideia de uma universalização da educação por meio de sua obra aqui comentada, o seu desejo de garantir uma educação para “todos” remete à democratização da educação, sendo que essa seria uma ferramenta para a transformação social, ressaltando a voz da minoria, o que aproxima com as ideias de Paulo Freire. Ambos desenvolvem suas ideias conforme o momento político em que viviam.

Conforme os momentos históricos existem os limites que consegue-se avançar ou não em todos os campos de conhecimentos, na educação não é diferente, contextualizando esta fala está uma situação recente ocorrida mundialmente, que foi o caso da Pandemia do COVID-19 que levou os professores a se adequarem a uma nova “Didática” para atingir seus objetivos.

A situação levou-nos a criar novas estratégias, a ultrapassar limites cujo o objetivo era construir uma educação que atingisse o maior número de pessoas, em menor tempo e com bons resultados. A ideia compartilharia com àquela de Comenius em atingir o máximo de alunos em pouco tempo, no entanto, os problemas socioeconômicos enfrentados pela maioria da população tornou-se visível perante à sociedade mundial, famílias que tentavam sobreviver não iria se preocupar com a educação de seus filhos.

Neste sentido, a educação retrocedeu em virtude ao momento vivido pela população mundial entre 2020-2021, tempo suficiente para um atraso que levaríamos décadas para superar os entraves provocados pela pandemia limitando a dinâmica e a didática utilizada pelas escolas.

O uso das tecnologias no período da pandemia permitiu o avanço tecnológico no campo educacional, minimizando tempo e espaço e por outro lado excluiu uma camada da sociedade mais carente, que vai no caminho contrário

do que defendia o autor em estudo. A universalização, a igualdade de direitos, ainda fica na teoria, mas essa passa à frente com o uso das ferramentas digitais possibilitou por um lado a escolarização em tempo e espaço mais acessível às pessoas de baixa renda.

No ano de 2017, foi institucionalizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino infantil e fundamental, que consiste em um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e 54 particulares, no que tange à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes e depois da pandemia, em 2022 está sendo colocado em prática o que a lei determinou. Assim compreende-se que devem ser difundidos os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais (DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES, 2013).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve reflexão acerca das contribuições das ideias de Comênios para a Educação Contemporânea, encontra-se o pensamento mais comuns de autores que compartilham com ele o mesmo desejo: a universalização da educação. Diante da imensidão de materiais trabalhados e estudados, bem como da obra do autor: *Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, diversas foram as aproximações de ideias de autores que mesmo em uma diferença temporal de mais de três séculos compartilharam dos mesmos desejos.

Buscou-se compreender as ideias passadas de Comênios para situá-la no presente, buscando sua essência para evidenciar e compartilhar com os leitores apaixonados pela educação, pela didática e busca resultados positivos em tudo que faz.

Este momento constitui uma ação central e essencial, envolvendo a aproximação do pesquisador e do objeto de pesquisa, em que este elo não deve receber as influências pertencentes ao pesquisador, sejam elas negativas ou positivas, preconceitos ou prejuízos, de tal maneira que o resultado da pesquisa não receba nenhuma influência nesse processo de construção e descobertas de novos conhecimentos.

Buscou-se levantar as principais ideias sobre a obra e seu autor e compreender o porquê uma obra tão antiga é considerada tão atual e importante na educação moderna. Trouxe a tona a influência do contexto histórico no processo educacional, o passado contribuindo para a construção conhecimento no presente, ou seja, suas contribuições epistemológicas e metodológicas no campo

da pesquisa em educação.

É a partir dessas ideias suscitadas no processo de transição social e histórica sobre a valorização da universalização foram ganhando força e a Didática Magna conquista o reconhecimento de sua produção como diretrizes universais para a construção de uma educação igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BOLLIS, Regina Augusta Ré. **O educador Jan Amos Comenius e a sua contribuição para uma educação para todos**. In: XVIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO. **Anais**. Rio de Janeiro, 2022.
- COMÊNIO, J. A. (2001). **Didactica magna**. (Joaquim Ferreira Gomes, introdução, tradução e notas). Fundação Calouste Gulbenkian.
- COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 50, 51.
- COMENIUS, Jan. Amos. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COVELLO, Sérgio Carlos. **A construção da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Comenius, 1999.
- Diretrizes Curriculares Nacionais. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42. ed. 2005.
- GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papyrus, 1994.
- GASPARIN, João Luiz. **Comênio a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. **Comenius – A Persistência da Utopia em Educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.
- LOPES, E. P. **A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius**. São Paulo: Mackenzie, 2006. p. 70-85.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez,

2008/ 2010.

MOTA de Oliveira Si, A., Maria de Paula Gonçalves, R., Braga Araujo, A., Abreu Lima, C. & Lima Cavalcante Mota, É. (2022). **Didática em comênio: ensinando tudo a todos para reformar a condição humana**. Educación y Humanismo, 24(42), 126-143. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5372>.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. Edições. São Paulo: Loyola, 1983.

SCOCUGLIA, A.C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1997 /2005. SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. SILVA, M.R. Políticas de currículo, Ensino Médio e BNCC. Um cenário de disputas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n 17, p. 367-379, jul./dez.2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> . Acesso em: 02.fev.2023.

CAPÍTULO 4

DIFUSÃO DO GRUPO ESCOLAR EM GOIÁS (1910–1930)

Élida Cristina Silva Ferreira¹²

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro¹³

INTRODUÇÃO

O surgimento do grupo escolar como modelo de escola se projetou como fato emblemático da (re)organização da instrução pública que o governo almejou para os brasileiros após a proclamação da República. Não por acaso, tem sido tomado como um tipo de marco histórico para a pesquisa sobre a história da educação no Brasil,¹⁴ pois se propagou no país afora. Mais que isso, o grupo escolar surgiu num momento de transformações políticas, sociais e econômicas alinhadas na mudança de regime de governo: de monarquia para República. A escolarização maciça foi projetada como estratégia para o progresso nacional. Em nome deste, supostamente a oferta de Ensino Primário via grupo escolar seria fundamental, pois anularia o analfabetismo herdado do império. Subjacente a tal concepção de escola, estaria uma visão de educação tida como valor básico da vida em sociedade — da cidadania. O ideal republicano era rever a ordem social, política e econômica para que escolarizar pudesse ser a ação mais necessária à República, isto é, para consolidar o regime. Portanto, a concepção e o desenvolvimento do grupo escolar parecem ser úteis para se mapearem as origens

12 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da educação básica municipal e estadual de Cachoeira Dourada, GO. E-mail: elidacristinas@gmail.com.

13 Pós-doutora em Educação pela Universidade de Uberaba. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, campus de Ituiutaba, MG. E-mail: betania.laterza@gmail.com.

14 Os estudos sobre os grupos escolares no Brasil se desdobraram na chamada história das instituições escolares, que se firmou como área central da pesquisa histórico-educacional. As pesquisas tratam da criação, do funcionamento e, nalguns casos, da extinção de escolas cuja existência registra as transformações por que passaram os processos escolares em seus contextos sociais. As investigações enfocam o mobiliário, os registros escritos impressos e manuscritos, as fotografias, os livros de escrituração escolar e de prática docente e estudantil, a memória do corpo discente e docente, a administração, a arquitetura, dentre outros. Como parte da existência funcional de uma escola, tais elementos permitem investigar valores e tradições permeando as transformações que levaram à consolidação de uma cultura, uma sociedade, uma comunidade e uma economia — cf. NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

do que seria consolidado como sistema educacional brasileiro.

Como concepção de escola, o grupo escolar nasce na capital paulista alinhado nos propósitos republicanos de usar a escola pública em prol do desenvolvimento do país. Na prática, foi uma forma encontrada para reunir, no mesmo lugar e segundo a mesma lógica pedagógica, escolas díspares, dispersas e desvinculadas entre si, porém geográfica e mutuamente próximas. De fato, os grupos escolares passaram a seguir certa lógica de unificação das intenções da instrução pública elementar; exemplo disso seria o agrupamento das chamadas escolas isoladas em um mesmo prédio, ou seja, da acomodação de turmas de alunos, que seriam situados em uma série escolar.¹⁵ Assim, o grupo escolar se projetou como modelo de escola e instrumento-chave de escolarização em massa; era um “modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças”; era uma escola “adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação”.¹⁶

O primeiro grupo escolar foi criado em São Paulo, por força da lei 88, de 1892, sancionada em 18 de setembro, por Bernardino de Campos, à frente do governo. O fim era estruturar o ensino público; mas a escola foi regulamentada e instalada só em 1894.¹⁷ A novidade do grupo escolar logo chegou a outros estados, por força de

15 A escola primária graduada pressupunha o agrupamento dos alunos mediante a classificação pelo nível de conhecimento. O edifício escolar dividido em várias salas de aula, a divisão do trabalho docente, a ordenação do conhecimento em programas distribuídos em séries, o emprego do ensino simultâneo, o estabelecimento da jornada escolar e a correspondência entre classe, sala de aula e série. Como diz Souza, o funcionamento do grupo escolar “fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimentos em agrupamentos supostamente homogêneos implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular — controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores”. Foram introduzidas concepções de ensino e aluno alinhadas em estudos sobre desenvolvimento infantil, especialmente da psicologia e biologia — cf. SOUZA, Rosa F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 26–7; 114. Para Valdemarin, a ideia era escolarizar crianças segundo “novos padrões intelectuais, que se fundamentam numa concepção sobre o conhecimento que postula a origem das ideias nos sentidos humanos”; e tais padrões incluíram adotar o método intuitivo para ensinar, o qual supunha explorar os sentidos e a observação em prol da aprendizagem — cf. VALDEMARIN, Vera T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: Saviani, Souza e Valdemarin e Almeida (2006, p. 104).

16 SOUZA, Rosa F.; FARIA FILHO, Luciano M. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana G. (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)*. Campinas: Mercado das letras, 2006, p. 35.

17 Souza e Faria Filho (2006).

[...] expressões político-educacionais, de âmbito estadual, e de caráter público-estatal, no período da Primeira República, posto que no decorrer dos anos 1890, as unidades federativas de São Paulo (1893), do Rio de Janeiro (1897) e do Pará (1899) fizeram irromper os grupos escolares (SOUZA; ARAUJO, 2010); acompanhados nos anos 1900 pelo Paraná (1903), Maranhão (1903), Minas Gerais (1906), Rio Grande do Norte (1908), Espírito Santo (1908), Mato Grosso (1910), Piauí (1910); e na segunda década do século XX pelos estados de Santa Catarina (1911), Sergipe (1911), Bahia (1913), o Território do Acre (1915), Paraíba (1916), Goiás (1918).¹⁸

Esse processo de criação de escolas se desdobrou num movimento de reformas da instrução pública, das quais a de Goiás foi uma das últimas; em relação a São Paulo, por exemplo, aquele estado levaria quase 25 anos para reformar o ensino público e, assim, instituir o grupo escolar. Em certo sentido, esse “atraso temporal” parece reverberar nos estudos sobre o grupo escolar em Goiás (Ensino Primário, escola elementar e outros temas). Até o começo da década passada, eram escassos os estudos histórico-acadêmicos sobre as instituições escolares goianas.¹⁹ Faltava uma compreensão histórica, dentre outros atributos, do surgimento, da estruturação e do financiamento de escolas públicas; no caso dos grupos escolares, os estudos eram ainda mais escassos. De 2010 a 2020, a pesquisa sobre Ensino Primário e grupos escolares (específicos) em Goiás se ampliou. O enfoque dos estudos incluiu a gênese e o funcionamento (por exemplo, cotidiano escolar e métodos de ensino), assim como a arquitetura. Numa palavra, os enfoques incidiram no interior e no exterior. Houve quem estudasse o grupo escolar pelo ponto de vista das fontes históricas para se abordá-lo; de tais estudos, apenas dois enfocam o recorte temporal da pesquisa apresentada neste capítulo; os demais avançam nas décadas de 1930, 1940 e 1960. Algumas pesquisas sobre grupos escolares específicos de Goiás apontam dados gerais da criação destes, mas poucos enfocam a difusão especificamente, à moda de um estudo de síntese.

O estudo apresentado neste capítulo converge para tais investigações na perspectiva de complementá-las, ou seja, de fortalecer o *corpus* de estudos constituído até então sobre o grupo escolar em Goiás. Em que pese a importância de pesquisas prévias, alguns elementos que vemos como pertinentes parecem ter recebido tratamento mais introdutório e de contextualização até então; exemplos incluem certos antecedentes discursivos e da prática (relatada pela imprensa) que precederam a criação do primeiro grupo escolar, de fato, pelo governo de Goiás. Por um lado, membros da sociedade civil salientaram, na imprensa, a

18 ARAÚJO, José C. S. Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a primeira República. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, MG, v. 11, n. 2, jul.-dez. 2012, p. 451.

19 VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza M. L. Produção em história da educação em Goiás. In: SÁ, Elizabeth F.; SIQUEIRA, Elizabeth M. (Org.). *Fontes, pesquisa e escrita da educação no Centro-Oeste*. Cuiabá: ed. UFMT, 2012.

importância de se criarem grupos escolares bem antes da primeira lei de reforma do ensino; por outro lado, membros da imprensa expressaram certos “equivocos conceituais” ao chamarem de grupo escolar o que não o era — ao menos não como instituição estatal.

É com tal viés que este estudo almejou ser complementar aos estudos já feitos sobre o grupo escolar em Goiás. O estudo aqui apresentado trata da exterioridade do grupo escolar em Goiás, isto é, alinha-se no que diz Araujo em seu estudo da difusão dos grupos escolares em Minas Gerais: “trata-se de um exercício de exteriorização da instituição escolar, como parte da totalidade social [...] Visa-se, nessa direção, ir para além da cultura propriamente escolar, para inserir a escola na cultura e na sociedade de que é parte”.²⁰ Com efeito, interessou aqui expor o que foi pensado e dito sobre os grupos escolares, seja por agentes públicos (governo goiano) ou membros da sociedade civil (donos de escolas, professores e jornalistas). Nesse sentido, ao problematizar a ideia de difusão, a pesquisa subjacente a este texto objetivou contribuir para ampliar a reflexão sobre a história das instituições escolares em Goiás.

O levantamento, a organização e a leitura analítica das fontes se desdobram em função dos objetivos de pesquisa e da categoria de análise *difusão* e suas derivações: *publicização* e *apropriação*. Nesse sentido, a difusão como *publicização* se refere ao conhecimento público que a imprensa ajudou a construir do grupo escolar como modelo de escola e de seus elementos e funcionamento em meio ao leitorado goiano; a difusão como *apropriação* se refere ao fato de que escolas particulares adotaram elementos da pedagogia e administração pertinentes ao grupo escolar, que era público, e antes de o grupo escolar se materializar no estado.

A abordagem do objeto de estudo seguiu um enfoque histórico-interpretativo em seu desenvolvimento com base na leitura das fontes. A pesquisa pretendeu delinear elos entre os modos pelos quais a sociedade goiana participou da existência material do grupo escolar.²¹ A reconstrução histórica proposta neste estudo se baseou em dois tipos de registros do passado da instrução pública em Goiás: documentos produzidos por instâncias do governo (leis, decretos, regulamento, relatório do governo, despachos etc.) e textos da imprensa goiana e do Rio de Janeiro (artigos de opinião, notícias, notas e outros).²² Além desses documentos de época, foram considerados dados secundários derivados de estudos progressos afins ao assunto aqui problematizado, além de dados estatístico-censitários. A fim de contextualizar o recorte temporal do estudo, foram retratadas

20 Araujo (2012, p. 450).

21 Nosella e Buffa (2009).

22 Tais fontes foram extraídas da hemeroteca da Biblioteca Nacional (jornais de Goiás e revista publicada no Rio de Janeiro, mas com foco em Goiás).

as condições políticas, econômicas, sociais e demográficas de Goiás na primeira República, ou seja, quando o grupo escolar irrompe no estado.

GOIÁS NA PRIMEIRA REPÚBLICA: DO “ATRASO ECONÔMICO” À ECONOMIA CAPITALISTA

Estudos como os de Chaul, Palacín, Leal e de Rodriguez²³ ajudam a construir uma compreensão introdutória da sociedade goiana das três primeiras décadas do século XX.

De imediato, cabe dizer que a leitura do primeiro autor revela um rechaçar da visão de Goiás como terra de “decadência” e “atraso” na Primeira República. Com efeito, os estudos sobre a história de Goiás na Primeira República tendem a se referirem a um estado com problemas próprios de economias periféricas, por exemplo, em relação a São Paulo e Minas Gerais. A produção se dividia em duas esferas: subsistência e exportação (de boi vivo). Além de ser a produção do campo basicamente de sustento, o comércio era regional, ou seja, inexpressivo geograficamente. Acrescia-se a esses atributos o problema da falta de ligações com outros estados, preocupação desde a segunda metade do século XX, quando houve tentativas de se criarem vias de acesso a outras regiões, incluindo o transporte fluvial.²⁴ Não por acaso, a dificuldade de comunicação com outros estados foi vista como entrave ao desenvolvimento da produção, limite ao desenvolvimento econômico.

Em geral, o proprietário de terras em Goiás era latifundiário — ainda que tal posse tivesse valor comercial inexpressivo. Esse atributo fazia da distância econômica entre proprietário e seus dependentes algo mais forte no prestígio e poder do latifundiário ante seus agregados; além disso, trabalho e diversões eram os mesmos, ante o acesso restrito ao dinheiro. Empregado se tornava assim “homem do patrão”.²⁵ De acordo com Silva (2005), havia não uma formação industrial, mas formações urbanas no meio rural: a sede da fazenda e as casas de colonos ou agregados — afastadas da sede. A força social e de “produção”

23 CHAUL, Nasr N. F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 2. ed. Goiânia: ed. UFG; 2001; PALACÍN, Luís M. A. S. M. *História de Goiás*. 6. ed. Goiânia: ed. UCG, 1994; LEAL, Víctor N. *Coronelismo enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012; RODRIGUEZ, Hélio Suevo. A importância da estrada de ferro para o estado de Goiás. *Revista UFG* [dossiê ferrovias], Goiânia, dez. 2011, ano XIII, n. 11, p. 69–74. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/dossie_a_importancia.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

24 ASSIS, Antero C. *Relatório apresentado a Assembléia legislativa Provincial Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Província em 1º de junho de 1873*. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/brazil/goi.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2003.

25 Palacín (1994, p. 98).

era a dos donos das terras. Logo, seria frágil a afirmação de que havia burguesia e proletariado como classes socioeconômicas bem delineadas.

Por carecer de capital líquido, o dono de terras em Goiás não podia ser considerado poderoso economicamente; mas, politicamente, o era sempre. Era o “coronel”: contava com votos, armas e homens. Num tempo em que o poder público central aparentava ser longínquo e inoperante nos então rincões do país, os “coronéis” tinham poder de reivindicar o exercício da jurisdição política, ou seja, controlar certas condutas da população do meio rural. Noutras palavras, o sistema eleitoral criado lhes garantia poder de determinar o voto dos agregados, pois tinham o comando político da região. Assim, o estado de Goiás havia se formado como sociedade fundamentada no pacto “oligárquico-coronelista”.²⁶ Subjacente a esse fenômeno, estaria a estrutura agrária do país, como sustentáculo das manifestações do poder privado, em que o “coronelismo” se projeta como compromisso, troca de proveitos entre o poder público e a influência social decadente de “chefes” locais, em especial os latifundiários.

Entretanto, mesmo com tais atributos, o estado de Goiás seria uma sociedade que se organizava segundo seu ritmo próprio; e não uma sociedade do “atraso”, da “decadência”.²⁷ A essa sociedade interessava suprir necessidades vitais; e não as demandas do capitalismo — que se impunha com vigor no Brasil. A lavoura goiana produzia em função das regiões que a circundavam, isto é, as plantações se destinavam mais à autossustentação. De fato, a produção do campo — grãos, por exemplo — não era suficiente para ser escoada a outros estados; mas, como base da economia goiana, a pecuária — esta sim — demandava meios de “exportar” o boi vivo e era limitada pelas condições de transporte, em particular as conexões interestaduais.

Esse cenário dá o tom não só das ambições econômicas de Goiás, mas também das condições e dos meios de transporte. Não por acaso, no começo do século XX o desenvolvimento econômico do estado passou a pressupor a construção de uma ferrovia. Políticos e intelectuais, cada qual a seu modo, envidaram esforços para que os trilhos chegassem a terras goianas, tal qual a Mogiana havia chegado à região do Triângulo Mineiro.²⁸ Os esforços foram bem-sucedidos. Em 18 de setembro de 1904, o decreto 5.394 determinou a construção da via férrea, que começaria em Araguari (MG) para findar na capital goiana. Seriam 480 quilômetros de trilhos entre saída e chegada, com trinta estações.

A partir de 1911, com o início da circulação de trens no cerrado goiano, não só ficou evidente a alteração no comércio regional, como também foram

26 Leal (2012, p. 43–4).

27 Chaul (2001).

28 Rodriguez (2011).

criadas condições mais apropriadas de escoamento da produção, que pôde chegar com rapidez ao litoral.²⁹ Ampliou-se a demanda por produtos de Goiás, que se inseriu no mercado da economia capitalista. Reforçou esses desdobramentos a abertura de estradas ligando terras goianas ao Triângulo Mineiro. Na então Santa Rita do Paranaíba (atual Itumbiara), às margens do rio Paranaíba no extremo sul goiano, foi construída a ponte Afonso Pena conectando Goiás e Minas Gerais; a partir de 1912, a Companhia Mineira de Aviação, de Uberlândia, MG, abriria rodovias que deram acesso a esta cidade e a outras da região do Triângulo Mineiro.³⁰ Essas ações permitiriam transportar produtos e pessoas entre várias cidades dos dois estados, isto é, abriram vias e conexões sociais importante para a construção de relações econômicas.

Como disse Rodriguez, nascida fora do estado — assim como as estradas —, a ferrovia se impôs em Goiás em função dos interesses do sistema capitalista de produção.³¹ Mas a inserção da economia do estado nesse sistema não foi afetada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, que expôs a crise do capitalismo e repercutiu no Brasil, sobretudo no setor de exportação agrícola. A não emissão de moeda e a retração do crédito abalaram os alicerces da agricultura exportadora. Se for cabível dizer que a crise prenunciou uma guinada ao desenvolvimento do setor industrial, não se pode dizer que o crescimento da indústria nacional tenha decolado, pois as condições econômicas não convergiam para as exigências de tal mudança.³²

Renovada pela ampliação das condições de transporte, mas ainda dependente e frágil, a economia goiana não sentiu a crise tão densamente. Prevaleram a agricultura e a pecuária na base econômica. Afinal, a produção de arroz goiana já era a quarta do país em 1920.³³ Com esse perfil econômico, o estado experimentou certo crescimento a partir dos anos 1930, acima de tudo após a revolução, levada a cabo por forças catalisadas em razão da crise detonada em 1929. Goiás chegava ao fim da Primeira República com intenções e ações de renovação. De fato, os ares de renovação podem ser notados no campo da escolarização. Não era por menos: os níveis de alfabetização em Goiás eram ínfimos — como de resto o eram em outros estados.

É nesse contexto de escolarização de Goiás que circularam discursos

29 Rodriguez (2011).

30 JUNQUEIRA, Ivanilda A. A. Olhares sobre a cidade: Uberlândia (1940–2005). In: ENCONTRO REGIONAL (ANPUH-MG), 18º, 24–7 jul. 2012, Mariana, 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1339617708_ARQUIVO_TRABALHOIharessobreacidade.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

31 Rodriguez (2011).

32 Chaul (2001).

33 Silva (2005).

sobre Ensino Primário e grupo escolar expondo os anseios de renovação. Textos de jornalistas e professores, entrevistas de políticos eleitores em jornal e textos (legais) do governo, por exemplo, evocaram a importância do grupo escolar para a instrução pública no estado. Como se sabe, o grupo escolar havia se projetado como “solução” republicana para um problema “herdado” da monarquia: o analfabetismo. Mas tal modelo de escola pública nasceu para o meio urbano, na capital de São Paulo, em 1893, ou seja, quando a cidade brasileira ainda não havia sido tomada pela população do meio rural. Disso se infere que o analfabetismo tendia a perdurar, pois a maioria das pessoas que demandava escola residia no campo,³⁴ tal qual ocorria em Goiás. Não por acaso, o analfabetismo no estado foi motivo de comentário na imprensa goiana.

O ENSINO NA IMPRENSA GOIANA: A PUBLICIZAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR

Com efeito, a imprensa mostrou ser uma fonte importante para este estudo do passado da escola pública em Goiás. Os jornais registraram visões e observações sobre fatos associados à criação de escolas nesse estado, sobre os primórdios do desenvolvimento do Ensino Primário. Dito de outro modo, como veículo de textos diversos, dentre oficiais (do governo) e não oficiais, a imprensa expôs não só a visão civil-jornalística, mas ainda a visão oficial-governamental, do problema. Sejam originados na mesa de redação do jornalista ou do professor e na mesa de reuniões do governo estadual/municipal, os registros textuais de tais visões — que passaram a conviver e a ser lidos no mesmo lugar — expõem impressões, interpretações, descrições, críticas... que deixam entrever parte da realidade pretérita do ensino (primário) público em Goiás. Em termos mais substantivos, as páginas da imprensa goiana (e não só) se projetam como úteis à compreensão histórica do passado da educação em Goiás porque reproduzem relatórios do governo goiano, leis e decretos, comentários da imprensa sobre tais documentos e sobre os problemas do ensino. São notícias, artigos de opinião e entrevistas, bem como notas e textos oficiais.

A leitura de textos na imprensa para este estudo foi feita à luz da premissa de que a realidade contida em dado texto publicado no jornal não pode ser tomada simplesmente como “a verdade”. Não convém tomar o fato dito no jornal pelo fato material mesmo. O risco de se fazê-lo seria o de se adotarem

³⁴ Para se ter uma ideia do quanto a população ainda estava no meio rural, no município de Anápolis em 1935 a população do campo somava 25,8 mil habitantes, enquanto a população urbana era de 7,5 mil — cf. MACHADO, Hamilton. *Imagens do comércio anapolino no jornal “O Anápolis” (1930–1960): a construção da Manchester goiana*. Dissertação (mestrado em História) — Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Goiás de Goiás, 2009, p. 33.

concepções e compreensões equivocadas; por exemplo, se tomar a escola particular (o fato mesmo) por grupo escolar (o fato no jornal), isto é, pensar que a cidade de Catalão teve um grupo escolar antes da capital de Goiás. Com ciência desse risco, a leitura das fontes permitiu notar a recepção nesse estado ao (ideário do) grupo escolar como modelo de escola antes mesmo da existência de um grupo escolar criado pelo estado.

É para esse sentido que converge a categoria de análise *publicização* do grupo escolar em Goiás como parte de sua difusão. Antes mesmo de haver iniciativas do governo de se criarem grupos escolares, tal modelo de escola já era difundido por e para uma parte da sociedade goiana mediante publicações jornalísticas. Exemplo de tal publicização pode ser derivado das páginas do jornal *O Planalto* da então Santa Luzia, hoje Luziânia. De 1910 a 1911, o leitorado da cidade já estava ciente não só da existência de escolas do tipo grupo escolar, mas também de seu funcionamento. O jornal publicou textos de seu correspondente em Araguari (MG, a quase 350 quilômetros da cidade goiana) informando sobre a troca de diretor do grupo escolar,³⁵ criado em 1908 e instalado em 1909.³⁶ Em outra notícia, o jornal veiculou menções ao funcionamento da escola: “exames dos alunos do nosso grupo escolar”, comemorações de 15 de novembro, com “alunos de ambos os sexos uniformizados [...] exercícios militares, cânticos, hinos e outras solenidades”, além da visita do “inspetor técnico coronel Barroium”.³⁷ Textos como a fonte de tais excertos não só publicizavam o cotidiano do grupo escolar (de elementos centrais de seu dia a dia: inspeção, exames e comemorações cívicas); também ajudavam a difundir o conceito de grupo escolar com alguns de seus componentes. Sobretudo, os textos davam uma medida da importância do grupo escolar para a cidade, pois fatos de seu cotidiano entravam na pauta dos jornais.

Tal importância é notada em outro texto de jornal, cujo autor pode ter se inspirado na leitura das notícias de Araguari. Editor do *Maribondo* — “folhazinha crítica, humorística e literária”³⁸ — e escrivão de cartório e da polícia,³⁹ José Brazil publicou um artigo de tom crítico em *O Planalto*.⁴⁰ Para desenvolver seu

35 J. L. Cartas de Araguariy [parte 2]. *O Planalto*, Santa Luzia, 17 de setembro de 1910a, ano 1, n. 7, p. 2].

36 J. L. (1910, ano 1, n. 7, p. 2). Sobre o grupo escolar em Araguari, ver: Inácio Filho e Silva (2014), Araujo (2010) e Silva (1999).

37 J. L. Cartas de Araguariy [parte 2]. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 31 de dezembro de 1910b, ano 1, n. 22, p. 2.

38 O PLANALTO. *Vários registros*. Santa Luzia, GO, 31 de dezembro de 1910, ano 2, n. 65, p. 1.

39 O PLANALTO. *Aviso*. Santa Luzia, GO, 13 de abril de 1912, ano 2, n. 88, p. 3; _____. *Editais*. Santa Luzia, GO, 22 de junho de 1912, ano 2, n. 98, p. 3.

40 BRAZIL, José. Fallar. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 22 de junho de 1912, ano 2, n. 98, “Ineditoriaes” p. 3.

argumento, partiu do hábito de falar mal da vida alheia, dizendo: “Fala-se de tudo e de todos, deste e daquele, e em muitas vezes até de Deus”; mas “se esquecem da educação de seus filhos, que mais tarde os hão de amaldiçoar”. Para o autor,

Seria muito melhor que falassem (falassem e executassem) do adiantamento e do progresso da terra, dando a ela um aspecto mais decente, calçando as suas ruas, caiando os seus muros, embelezando-a com jardins, água potável e luz; [...] do concerto da cadeia pública para nos livrar de alguma febre e fazer passar melhores dias os desgraçados que têm a infelicidade de caírem”; [...] de uma empresa funerária, com ótimos carros para transportar os cadáveres para o necrotério [...]; do aumento do cemitério [...]; de um asilo de caridade, para os [...] miseráveis [...] que andam seminus pelas ruas; [...] de um outro edifício que servisse para nele funcionar um grupo escolar ou uma escola modelo; [...] enfim, que falassem da instrução, viação, telégrafo, correio, industria.⁴¹

Em linhas gerais, o autor mostra um pensamento situado no ideário que marcou o surgimento do grupo escolar: o de modernização do país, que inclui a urbanização e a industrialização, condensadas em palavras como “adiantamento” e “progresso”. De fato, a ideia do “falar mal” permite pensar em uma sociedade de relações sociais mediadas, sobretudo, pela oralidade, uma sociedade um tanto alheia à palavra impressa e na qual a leitura de jornal ainda era restrita a poucos — os escolarizados. Igualmente, a descrição do que faltava à cidade sugere condições de um modo de viver marcado por certo bucolismo, certo alinhamento na feição do meio rural. Faltavam-lhe certos elementos da urbanidade, de “decência”, fossem ruas calçadas, muros e jardins, fossem água encanada e energia elétrica... Sobretudo, faltava um prédio para funcionar um grupo escolar.

Como se lê, o grupo escolar foi situado no centro das mudanças desejadas para Santa Luzia, assim como para o estado. Mais que isso, escola e instrução se alinharam na área da comunicação — por rodovias, pelo correio, pelo telégrafo — e da industrialização. É claro, a menção à existência de um prédio como condição para existir uma escola prenuncia um dos entraves recorrentes à difusão do grupo escolar em Goiás: a falta de prédio específico para instalar uma instituição criada no âmbito da lei.

Ainda em 1911, o jornal *O Planalto* publicou artigo de Tolentino Savio,⁴² professor que expôs suas impressões da situação da instrução em Goiás. Ele a descreveu como “importantíssimo problema que depende em todos os sentidos o

41 *O Planalto* (31 dez. 1910, p. 1).

42 SAVIO, Tolentino. Pela instrução. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 13 de maio de 1911, ano 1, n. 41, p. 1. O autor era proprietário do Collegio Bomfinense [O PLANALTO. Vários registros. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 23 de março de 1912, ano 2, n. 85, p. 1.] e tinha uma coluna — “Vícios de linguagem” — em *O Planalto* — SAVIO, Tolentino. [Vícios de linguagem]. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 18 de novembro de 1911, ano 1, n. 67, p. 2.

progresso e engrandecimento do país”. O problema incluía, por exemplo, o salário de professores — “percebendo muito deles a insignificante quantia de 600\$000 anuais (metade do salário de uma arreeiro de tropa aqui no sertão)”; e o papel das famílias, das quais algumas supostamente “tinham má vontade” em matricular a prole na escola, enquanto outras não estavam “em condições de avaliar a necessidade da instrução dos filhos”. A crítica do articulista dimensiona a medida do analfabetismo: a escolarização era processo alheio aos interesses das famílias.

Impressões da instrução pública permearam, ainda, o discurso de políticos. Em 1912, Olegario Pinto, que se candidataria ao governo de Goiás, deu entrevista ao jornal *Lavoura e Comércio*, de Uberaba (MG), onde expôs suas pretensões para a instrução pública. Tal qual as reproduziu o jornalista-redator, eis suas palavras: “Quero ver as escolas espalhadas por todo o Estado goiano. Onde houver um núcleo de 10, 15 ou 20 crianças em idade escolar, aí farei armar um barracão, com mobiliário e professor”.⁴³ De fato, esse recorte da fala do candidato parece apontar pretensões de criar escolas isoladas: *uma* sala de aula para *um* professor e *uma* turma; também parece contradizer as palavras do próprio jornalista-redator de que haveria uma “reforma do ensino [...] modelada nas normas do Estado de S. Paulo, onde serão contratados professores para a perfeita organização do serviço”.⁴⁴ Afinal, a reforma paulista preconizou a ênfase na criação e no funcionamento do grupo escolar como objeto de investimento na instrução pública — convém lembrar.

Com efeito, texto de autor anônimo publicado no jornal *O Planalto* em 1913 instiga o então governador de Goiás eleito, Olegario Pinto.

Senhor Presidente [de Estado], não é uma formal acusação que faço aos antecessores de S. Ex., é simplesmente, uma verdade terminante: só tratavam de uma política infernal, de oligarquias! A instrução [...] jazia num estado abominável! A que a atribuir tudo isto? Será descuido? Sim, á pouca importância. Parvoíce... [...] As escolas publicas primarias são mantidas pelos municípios onde estão estabelecidos. O governo do Estado não tem ingerência no ensino ministrado nessas escolas. É fácil imaginar o caos reinante, cada professor com seu método.⁴⁵

Passagens como essas dão o tom de como o autor do texto via a instrução escolar em Goiás: um problema cuja solução era da alçada política. A escola pública não podia ser ignorada pelos governantes. Também se lê aí a crítica ao modelo da escola isolada, cujo funcionamento seguia o que cada professor

43 O PLANALTO. *Bello programma*. Santa Luzia, GO, 14 de dezembro de 1912, ano 3, n. 114, p. 1.

44 *O Planalto* (14 dez. 1912, p. 1).

45 O PLANALTO. *A instrução* [um appello ao Dr. Olegario]. Santa Luzia, GO, 25 de outubro de 1912, ano 4, n. 139, p. 1.

pensava e fazia; e uma escola que o governo havia citado como medida de suas ações para o ensino. Uma vez que a instrução pública fosse considerada objeto de investimento e administração, também, do estado, então seria possível dar ordenação a um estado de coisas caótico.

Caso se possa ver na crítica do texto anônimo uma resposta ao que disse Olegario Pinto ao *Lavoura e Comércio*, cabe a hipótese de que o autor talvez acompanhasse a trajetória de Olegario Pinto na imprensa. Isso porque o texto anônimo cita falas do ainda candidato proferidas em entrevista à *Gazeta de Notícias*, da cidade de Três Corações (MG); na ocasião, ele havia salientado a limitação do número de escolas secundárias: “Imaginaí [...] o Estado possui apenas dois estabelecimentos [...] o Liceu e a Escola Normal, ambos na capital”. Nesse sentido, se o “atraso da instrução pública em Goiás” era notório também para o governante, então cabia a ele fazê-la avançar, como se lê no artigo anônimo: “penso, S. Ex. será o primeiro a protegê-la, criando ‘*Grupos Escolares*’ em todos os municípios. Será o bandeirante do desenvolvimento do Ensino desse Estado” (grifo nosso).⁴⁶

Com efeito, o destaque ao termo grupo escolar (aspas e iniciais maiúsculas) pode ser lido como contraponto à ausência do termo na fala de Olegario Pinto ao *Lavoura e Comércio*. Igualmente, a metáfora do bandeirante reafirma o modelo de organização escolar a ser seguido — o paulista. Metáfora reforçada pela defesa do grupo escolar com um mote de tom republicano — “Devemos, em primeiro lugar, considerar como fonte de progresso a instrução de um povo, e depois suas riqueza naturais” — e pela citação de um republicano convicto: o poeta e jornalista Olavo Bilac — “Não há felicidade possível quando não há instrução. A instrução primaria é a *célula-mater* da organização social”.⁴⁷

O tom crítico ao ensino em Goiás vinha de jornalistas colaboradores de revistas como *A Informação Goiana*, publicada no Rio de Janeiro — então capital federal —, mas com foco em Goiás. Como que ecoando o texto anônimo referido antes, Ramos⁴⁸ reconhece a instrução pública como “problema capital dos mais urgentes” no país todo porque ela “é fundamento do nosso regime”. O problema incluía a falta do “merecido” e “necessário estudo e cuidado” de quem por ela era responsável; também incluía o aproveitamento dos “parcos recursos

46 *O Planalto* (25 out. 1912, p. 1).

47 De fato, Olavo Bilac dedicou textos ao tema da República, em especial as crônicas, onde tratou da “desvalorização da cidadania política em seu tempo”, do predomínio político oligárquico e dos papéis exercidos pelas classes dirigentes que então comandavam o país” — ver: MONTILHA, Thiago Roza Ialdo. *A República e os políticos nas crônicas de Olavo Bilac (1897–1908)*. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

48 RAMOS, Vitor C. O ensino em Goyz. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, 15 de novembro de 1917, ano 1, v. 7, n. 4, p. 47.

de cada governo estadual”, angariados à base de “constantes empréstimos”, tal qual a União (em grande medida, tais recursos eram “absorvidos criminosamente pela politicagem desenfreada”). A crítica do autor reitera a urgência de resolver o problema do analfabetismo, afirma a proveniência e carência de recursos financeiros e, sobretudo, explicita a forma de ingerência política ao tratar do ensino público: a subtração, o desvio dos recursos já parcos.

O PÚBLICO NO PRIVADO: APROPRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR PELA ESCOLA PARTICULAR

Na ausência de recursos do estado para a escola pública, impõem-se os recursos materiais da iniciativa privada, de modo que a instrução “seria, no país, totalmente nula se, para difundi-la, não contássemos com a iniciativa particular”, tal era a opinião de Ramos.⁴⁹ Nesse sentido, destacava-se o município de Catalão em 1917. Tinha “a cidade mais comerciantes” e era “uma das mais populosas de todo o Estado”. Lá havia então, “alem de um grupo escolar, duas escolas para o sexo feminino e duas para o sexo masculino, todas dirigidas por professores diplomados em S. Paulo”; havia ainda um “colégio de sírios” e mais “cinco ou seis escolas distritais”. As bases do ensino haviam sido legadas pelo “monsenhor Francisco Ignacio de Souza, que, a suas expensas, ali fundou um ótimo colégio”.⁵⁰

A citação se abre à dúvida quanto ao sentido do termo grupo escolar, ou seja, quanto ao grau de fidedignidade em relação à realidade descrita. Com efeito, ao menos como instituição pública, laica, de convivência discente mista etc., o grupo escolar não havia sido criado até então pelo estado de Goiás. Assim, o uso do termo grupo escolar pelo jornalista leva a pensar em equívoco conceitual: ele não conhecia bem o significado nascido e afirmado pela reforma do ensino de São Paulo; mas não se intimidava quanto a atribuí-lo sem critérios de exatidão, sem muita correspondência com o objeto concreto. Afinal, era escola particular o que ele chamava de grupo escolar.

Por outro lado, o emprego do termo grupo escolar permite pensar que o autor estivesse não só ciente do significado do termo, mas que sabia usá-lo em coerência com a realidade. Isso porque a presença de professores diplomados em São Paulo na direção das escolas comentadas permite pensar que vetores do ideal de escola que foi o grupo escolar. Uma vez estudando em São Paulo, teriam tido a oportunidade e o interesse em conhecer a fundo tal modelo; uma vez atuando em Catalão, podem ter tido a liberdade de adotar elementos de tal modelo nas escolas onde foram atuar — talvez o colégio criado pelo monsenhor. Nessa lógica, pode ser que o redator reconhecesse uma escola particular

49 Ramos (15 nov. 1917, p. 47).

50 Ramos (15 nov. 1917, p. 47).

de Catalão como grupo escolar porque viu nela atributos próprios de tal modelo: prédio suntuoso, direção escolar, seriação (estudo graduado), programa de ensino, um professor por turma etc.

A associação do termo grupo escolar com as escolas de Goiás antes da criação oficial de tal modelo marcou outro texto da revista *A Informação Goiana*. O autor, A. Euzebio, se apresenta como conhecedor “de visu” da realidade goiana, e não com base em “tendenciosas informações de políticos impatriotas e excursionistas enfezados”. De tom não crítico, seu texto rebate a concepção de que Goiás era muito carente de escolas; e ele o diz com a percepção de “instituidor e professor”. Em suas palavras, “não existe ali [em Goiás] uma cidade, uma vila, uma povoação, por pequena que seja, que não tem a sua escola primária, quando não pública, particular”.⁵¹ Em certo sentido, o que ele diz converge para o que disse Olegario Pinto sobre querer ver o estado todo repleto de escolas primárias (onde houvesse população escolar de até vinte crianças, deveria haver escola primária, convém lembrar).

Além disso, o avanço era tal que — como disse A. Euzebio — havia “nalgumas cidades escolas primarias e grupos escolares que rivaliza[va]m com os melhores dos outros Estados do Brasil”; era o caso do “grupo escolar de Formosa”, que ele teve o “prazer patriótico de organizar à requisição do governo local”, tendo-o “moldado de conformidade com os métodos modernos”, com um “programa expurgado de todas as inutilidades e sobre-cargas que confundem e esmorecem os jovens escolares”. Tal “grupo escolar” tinha: “divisão das classes”, “lições comuns”, “professor central para a classe mais adiantada” e “dois adjuntos para a soutras [sic; as outras] duas classes”, “fiscalização do inspetor” (para punir professores quando “transgredirem o horário ou faltarem aos seus deveres sem motivo justificado”),⁵² exames do alunado e um curso que durava quatro anos.

Nesse “grupo escolar” de Formosa, o aluno “inteligente e aplicado [podia] ser promovido três vezes no decurso do [primeiro] ano e receber [...] no fim [...] o seu certificado ‘de conclusão’”, que o isentava da frequência obrigatória nos três anos restantes do curso. Essa conclusão do curso reduzida no tempo teria sido aplicada contra “regulamentos elaborados por pedagogos rabugentos”.⁵³

Contudo, tal forma de conclusão parece não se coadunar com a orientação da escolarização graduada do grupo escolar, ou seja, que pressupunha o contato gradual com dado conteúdo presumido para ser explorado nos quatro

51 EUZEBIO, A. A instrução em Goyaz. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, 1918, ano 1, v. 1, n. 11, p. 138.

52 Euzebio (1918, p. 138).

53 Euzebio (1918, p. 138).

anos do Ensino Primário. Além disso, tal “caso de conclusão [era] repetido com alunos de 15 anos de idade e já iniciados na leitura e na contabilidade [nos cálculos]”. Como escola de Ensino Primário, o grupo escolar surgiu para suprir a demanda de educação elementar: o analfabetismo de crianças na faixa etária 7–9 anos, ou seja, na chamada idade escolar; e não a faixa etária 15 anos ou alunos já alfabetizados e aptos a calcularem (faixa etária 14–5 anos, que se coadunava mais com o nível secundário).⁵⁴

Em síntese, embora o “grupo escolar” de Formosa contivesse em seu funcionamento elementos do grupo escolar tal qual foi concebido em São Paulo, não se pode afirmá-lo como tal. Em parte, pela liberdade de formação; em parte, pelo público que nele estudava. O grupo escolar propunha um processo de escolarização desdobrado em etapas e formas de avaliá-las tendo em vista o avanço do grau escolar; sua instituição presumiu a caixa escolar como estratégia para arrecadar fundos que permitissem manter estudando filhas e filhos de famílias sem recursos financeiros e para as quais a prole podia ser útil como mão de obra auxiliar. No “grupo escolar” de Formosa, diferentemente, a conclusão precipitada dos tais alunos inteligentes aplicados lhes permitia, justamente, poder “cuidar dos seus interesses ou auxiliar a família com o concurso do seu trabalho”.⁵⁵

De fato, o (conceito de) grupo escolar se fez presente em Goiás antes mesmo que o estado reformasse o ensino e, assim, adotasse o modelo do grupo escolar paulista. Elementos de sua constituição penetraram nas escolas particulares. Dos casos anteriores, essa presença foi inferida; mas em texto publicado por *A Informação Goiana* tal penetração é afirmada, no Colégio Amor e Luz, de Ipameri, cidade que “se viu dotada com a Estrada de Ferro de Goiás e progrediu rapidamente a ponto de tornar-se um dos núcleos mais cultos e populosos do Estado”. Nesse colégio (internato/externato), o curso primário estava de “perfeito acordo com o programa [de ensino] dos grupos escolares e escolas ‘Modelo’ do Estado de S. Paulo”.⁵⁶

A julgar pelo dito na imprensa, a difusão do grupo escolar em Goiás pode ser entendida por outra categoria além da publicização, qual seja: a apropriação. Como se leu, textos da imprensa mostram que escolas particulares adotavam elementos da pedagogia e do funcionamento do grupo escolar, o que as projetava na imprensa como tal tipo de escola. Um extremo dessa adoção do ideário

54 Euzebio (1918, p. 139).

55 Euzebio (1918, p. 139).

56 Eram as disciplinas de “Leitura, Linguagem, Calligraphia, Arithmetica, Geographia, Geometria, História do Brasil, Sciencias Physicas e Naturaes, Hygiene, Instrução Moral e Cívica, Desenho, Cantos, Gymnastica e Exercício Militar a Franceza — cf. Ramos (15 nov. 1917, p. 48).

do grupo escolar ocorreu em Bomfim (atual Silvânia), como se depreende de texto da revista *A Informação Goiana* de 1921. O tom é o de crítica à inação do poder público ante o número de analfabetos: “O governo goiano [...] não pôs em pratica as ideias e planos relativos ao ensino primário, que concebeu e público. Continuamos a sofrer [...] do analfabetismo”. O mesmo raciocínio valia para o governo municipal: prefeitos “continuam relativamente inertes [...] nenhum esforço serio se observa”. O que não impedia alguns municípios de destacarem no ensino particular.⁵⁷

Exemplos de destaque no ensino incluíam Catalão — que tinha uma “boa escola feminina”, ainda que fosse “uma, num município de mais de 20.000 almas”; e Campo Formoso — de “recursos bem mais insignificantes”, mas que tratava com “maior zelo do ensino” (o município havia contratado “dois professores normalistas de bom esforço” para lecionar na cidade). Mas o “*leader*, em matéria de ensino” era Bomfim: “Município por assim dizer sem rendas”, pois arrecadava pouco para os cofres públicos (“20:000\$000 por ano”) e taxava os impostos com defasagem (“tabela do tempo do onça”). A liderança resultava deste fato: “É o único que tem, até agora, um prédio escolar digno desse nome. É o único que tem um Grupo Escolar, onde o ensino se dá às melhores regras pedagógicas”; era o “denominado ‘Grupo Escolar Comandante Vicente Miguel’”. A “Municipalidade” havia agido quanto a “remodelar o Grupo, constituindo-o de 8 escolas, sendo para o sexo feminino e 4 para o masculino”.⁵⁸

Em que pese a importância da remodelação do “grupo escolar” de Bomfim, o resultado se assemelha pouco ao modelo do grupo escolar de São Paulo, por exemplo. De fato, “Foi criada a Caixa Escolar Desembargador Joaquim Félix, para serviços às crianças pobres e esforços no interesse geral do ensino” e “Criou-se o Batalhão Escolar Capitão Pireneus de Sousa”. Mas há diferenças óbvias: a ideia de escolas para alunas e alunos e a ideia mesma de partilha do grupo escolar em escolas independentes, como sugere a descrição a seguir da chamada “Seção feminina”:

1.^a Escola. — Escola Dona Noemy, em homenagem á sua primeira diretora, umas das promotoras da criação do Grupo; 2.^a Escola. — Escola Damiana da Cunha, em homenagem á grande catequista; 3.^a Escola. — Escola Izabel, em homenagem á Princesa Redentora; 4.^a Escola. — Escola Maria, em homenagem á Mãe de Jesus. [...] A Escola Maria é um preito á Mãe do Redentor, cujas virtudes devem ser gravadas nos corações infantis.⁵⁹

Cada escola tinha não só um nome distinto, como diretora, tal qual a

57 M. A. S. Grupo Escolar de Bomfim. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro RJ, abril de 1921, ano 5, v. 4, n. 9, p. 68–9.

58 M. A. S. (1921, p. 68–9).

59 M. A. S. (1921, p. 68–9).

homenageada. Curiosamente, os nomes-homenagem evocam uma aura de educação religioso-católica, vide a ideia de catequismo e a alusão a Maria de Nazaré — a mãe de Jesus. São elementos simbólicos pouco associáveis à República e ao laicismo subjacentes ao ideário do grupo escolar como instituição criada pelo Estado. Nesse caso, a palavra municipalidade parece designar não o poder municipal: “Cada um dos nomes dados não é de poderosos”; mas sim o poder dos municípes: “é de servidores da terra de Bomfim, ou de Goiás, cheios de serviços”. Com efeito, esse “grupo escolar” era obra de um “belo esforço criador e Deus ha[veria] de amparar a boa obra”. Disso se infere uma escola criada pela ação de religiosos — como obra da Igreja —, e não pela ação do poder municipal ou estadual — como obra do Estado.⁶⁰

Como se pôde ler até aqui, textos de jornais e revistas ajudaram a difundir — a publicizar — elementos do grupo escolar e de seu valor. Além de permear discursos, notícias e textos de opinião, o termo grupo escolar foi citado em relatos do cotidiano de práticas típicas de sua pedagogia em escolas particulares e compôs nome de uma escola. Também essa adoção — apropriação — de elementos associados ao grupo escolar contribuiu para difundi-lo em Goiás, a julgar pelo que foi dito na imprensa. Noutras palavras, os exemplos citados possibilitam ver a difusão do grupo escolar em Goiás conforme algo que vai além de sua criação oficial, da construção de prédio e do funcionamento de tal instituição.

O discurso em torno dos benefícios dos grupos escolares ecoou na imprensa. Em texto com tom de editorial, *A Informação Goiana* lamentou o estado de coisas do ensino: “Infelizmente, no que diz respeito á instrução primaria, Goiás está na retaguarda dos demais Estados”. Mais que isso, sugeriu ao Poder Legislativo — então responsável por “esse ramo importante da administração pública” — “entregá-la ao Poder Executivo, já que a maioria dos municípios não pode custeá-la”. Na visão da revista, “Para melhor difusão do ensino, como medida preliminar, seria conveniente a criação de grupos escolares nas principais localidades do sul e do norte de Estado, moldados nos modernos princípios pedagógicos, a exemplo do que fazem S. Paulo e Minas”. O texto editorial não só mostrou ciência dos problemas financeiros do estado, como também vislumbrou soluções.⁶¹

O tom de lamento da revista recrudescer no discurso oficial. Em mensagem ao Congresso do estado, o governo — na pessoa do desembargador João Alves Castro⁶² — disse o que via como “a triste verdade”: o ensino primário em

60 M. A. S. (1921, p. 68–9).

61 INFORMAÇÃO GOYANA. *Goyaz e a Mensagem Presidencial* [editorial]. Rio de Janeiro RJ, 15 de junho de 1918, ano 2, v. 1, n. 11, p. 1–3.

62 CASTRO, João Alves. Mensagem presidencial ao congresso de Goyaz. 13 de maio de 1918. 2ª sessão, 8ª legislatura. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, jun. 1918, ano 1, v. 7, n.11A, p. 147.

Goiás era “um mito, não existe”.⁶³ A frase em destaque era síntese das falhas: faltava o “menor carinho pelo desenvolvimento do ensino”, mais recursos para superar as “dificuldades financeiras”, critérios seguros e coesos na “decretação das leis reguladoras do assunto”. Ao mesmo tempo, a mensagem afirma os municípios como incapazes de cuidar do ensino e que este não poderia “ser exercido cumulativamente pelo Estado e pelos Municípios”; enquanto via a legislação como problemática. Como se lê, a forma com que o governo apresentava os problemas parece presumir a ação da União como saída, seja ao lado dos estados e municípios no custeamento do ensino primário, seja definindo e sancionando legislação que pudesse ser regulação geral.

Curiosamente, a falta de legislação para o ensino público foi apontada como problema quase dois anos após a tentativa abortada de instituir a primeira reforma do ensino em Goiás, em 1916. Em 1917, a lei proposta e aprovada foi revogada. Supostamente, havia sido elaborada sem planejamento e conhecimento da realidade do município; por isso, “acarretar[ia] despesas inúteis” — como se lê no texto da mensagem. Convém enfatizar que despesa inútil seria a criação de escolas sem haver, também, “formação de professores habilitados” e “casas apropriadas para o seu funcionamento”.⁶⁴

REFORMA DO ENSINO: CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR COMO INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Do jornalista ao professor, passando pelo candidato político e pelo governo, o ensino primário parece ter reverberado como problema entre os goianos. A criação de escolas elementares foi argumento de campanha política e objeto de comentário na imprensa. São elementos indicativos de certa pressão e urgência quanto a uma solução para o problema do analfabetismo em Goiás. Outros estados já haviam tomado medidas de resolução mediante a reforma do ensino. Era o caso de São Paulo e Minas Gerais, para ficar em dois exemplos já aludidos. No rastro de tais reformas, o governo de Goiás em exercício Salatiel Gomes de Lima sancionou, em 7 de julho de 1916, a lei 527, que “reorganiza[ria] a instrução primária do Estado”.⁶⁵

Dentre outras medidas, a lei 527 determinou a criação do primeiro grupo

63 A expressão “um mytho, não existe” foi discutida por NUNES PINTO, Rubia-Mar. Escola primária em Goiás na Primeira República: tensões e distensões de um jogo de empurra. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima, NUNES PINTO, Rubia-Mar. *Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 313.

64 Castro (jun. 1918, p. 147).

65CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. *Lei 527*, de 7 de julho de 1916. Capital de Goyaz, GO, 28 de outubro de 1916, ano 59, n. 90, “Actos do Governo”, p. 2.

escolar, como se lê no artigo 95: “Fica criado nesta capital um grupo escolar para meninas e meninos de 7 a 14 anos o qual terá como diretor o mesmo da Escola Normal”. O artigo 96 firmou as condições em que funcionaria. Além da “função essencial” de ministrar a instrução primária, teria uma função secundária associada ao espaço onde seria instalado; ou seja, como “anexo da Escola Normal”. O grupo escolar seria, então, “onde os alunos desta [Escola Normal] adquirirão a necessária prática pedagógica”.⁶⁶

Em que pese a limitação a um grupo escolar, o governo se mostrou generoso quanto criar outras modalidades de escola, como prescreveu o artigo 27: a capital teria tantas escolas singulares quantas o “Governo julgar necessário”; “cidades e vilas” teriam duas, uma para cada sexo [...] nos povoados [haveria] uma escola mista”. Como se pode inferir, embora a maior parte da população estivesse no interior, as atenções se voltavam à capital. Igualmente, embora o grupo escolar tenha sido inventado, também, para extinguir as escolas isoladas, em Goiás esses modelos escolares coexistiriam.⁶⁷

Em 1917, a lei 527 já era quase letra morta. Em mensagem do governo⁶⁸ ao Congresso do estado se lê que a lei “não pude ainda ser posta em execução, visto trazer aumento considerável de despesas para o Estado e não ter sido ainda regulamentada”. Antes de afirmar a inexecução, a mensagem introduz o tema com este eufemismo:

Apesar das dificuldades com que luta o nosso Estado pela distancia em que se acha dos centros civilizados, nem por isso em comparação com a de outros irmãos mais favorecidos, a nossa instrução primária se acha em plano inferior, sinal esse evidente de que o povo goiano aspira evoluir e progredir, acompanhando as outras Unidades da Federação.⁶⁹

O tom eufemístico da expressão “apesar das dificuldades” suscita a ideia de que o estado teria avançado na criação de escolas primárias; mas o complemento para a primeira frase do período diz o contrário, enquanto a última associa tal inferioridade à aspiração do povo goiano quanto a progredir. Parece haver uma coerência frouxa entre as ideias, pois afirmar a aspiração da população ao progresso faria mais sentido se o governo tivesse criado escolas primárias *mesmo com dificuldades*. Para encerrar o assunto, o governo usa o mesmo tom eufemístico ao defender a “criação dos grupos escolares” — tal qual em “Estado mais adiantados” — como algo que “muito virá contribuir para a difusão do ensino primário”. Noutras palavras, Goiás não estava alheio à importância da

66 *Correio Oficial de Goyaz* (28 out. 1916, p. 2).

67 *Correio Oficial de Goyaz* (28 out. 1916, p. 2).

68 RAMOS, Joaquim Rufino. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz*. 1ª seção da 8ª legislatura. Goyaz, Typ. da Casa Progredior, 13 de maio de 1917.

69 Ramos (1917).

instrução escolar pública para o desenvolvimento do estado, mas foi incapaz de fazer algo para concretizá-la.

Em 1918, a lei 631, de 2 de agosto, enterrou a lei 527, pois foi sancionada em nome da organização do Ensino Primário. Como diz Nunes Pinto (2012, p. 310),⁷⁰ a nova lei de reforma e o decreto 5.930, de 24/10/1918, “foram os instrumentos mobilizados para reformar a escola primária e centralizar a instrução primária nas mãos do governo estadual”. A legislação e a regulamentação (70 artigos para primeira, 172 para o segundo) objetivavam não criar uma estrutura para a escola pública, mas ainda introduzir um discurso sobre a escola no estado. Tal discurso, é claro, era o do ideário republicano. Não por acaso, como diz Nunes Pinto, 1918 é o ano que a “recente historiografia da educação goiana” concebe como de “grande importância”, pois foi quando o “governo estadual assumiu” de vez sua “responsabilidade pela instrução pública retirando a autonomia dos municípios para criar e manter escolas primárias”.⁷¹

A lei estipularia condições para criar grupos escolares, como diz o artigo 21: “serão criados, a juízo do governo, grupos escolares nas cidades ou vilas de maior adiantamento ou naquelas em que a matrícula exceder 300 alunos de ambos os sexos e com a frequência de 200 discentes”. Logo, as condições se vinculavam ao desenvolvimento dos municípios, ou seja, à capacidade de barganha política com o governo do estado. Afinal, pode-se esperar que municípios mais populosos tendessem a ser mais desenvolvidos economicamente. Quanto à capital, teve a criação de seu grupo escolar prescrita no artigo 24: “Fica criado desde o Grupo Escolar da Capital, o qual substituirá o atual Curso Anexo á Escola Normal”. Este já tinha espaço garantido para instalação.⁷²

Como se infere, a criação de uma escola não se associava, necessariamente, com a existência de condições materiais para sua instalação. Como se lê em Nunes Pinto (que cita Brzezinski, 1987), o Grupo Escolar da Capital se adaptaria ao curso anexo da Escola Normal Oficial, pois não havia sido construído um prédio nem sido alugado um onde pudesse funcionar o “primeiro grupo escolar de Goiás”. O prédio, já antigo, era o da Casa de Corumbá, que abrigava ainda Liceu de Goiás e os cursos da Escola de Direito e da Faculdade de Farmácia e Odontologia.

O improvisado que marcou o início do funcionamento do primeiro grupo escolar de Goiás se mostrou na necessidade de pedir um modelo de estatuto para estruturar sua caixa escolar. Coube ao diretor do Grupo Escolar “Frei

70 Nunes Pinto (2012, p. 313).

71 Nunes Pinto (2012, p. 303).

72 CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. Lei n. 631 de 6 de agosto de 1918. Capital de Goyaz, GO, 6 de setembro de 1918, ano 61, n. 186, “Actos do Poder Legislativo”, p. 1 e 2.

Miguelinho”, do Rio Grande do Norte, enviar um “exemplar dos Estatutos do Caixa Escolar”, pelo qual foi agradecido com nota no Correio Oficial de Goiás “acusando o recebimento de um exemplar”.⁷³

Ainda em outubro de 1918, o governo goiano selou de vez a reorganização do ensino com publicação do regulamento para ensino primário a ser “observado nos grupos escolares e escolas isoladas”.⁷⁴ Mas já em 1921, pouco mais de um ano após ser instalado, o grupo escolar da capital já estava sujeito a mudanças em seu funcionamento. Em setembro, foi noticiado que “brevemente” seria “reorganizado”, ou seja, que haveria “modificação completa no seu programa de ensino de modo a torná-lo eficiente”.⁷⁵ Da notícia se inferem dois pontos. Uma questão é que a escola teria sido criada com um programa provisório, improvisado, ou seja, sem critérios de eficiência; outro ponto é que o problema da escola pública — sua eficiência — estaria só no que se ensinava: ficariam alheios à eficácia o trabalho dos professores e sua formação, o material didático, as condições materiais dos estudantes, as condições físicas da escola e outros.

A possibilidade de ter o programa de ensino reorganizado ia além da reorganização, pois projetaria o Grupo Escolar da Capital como modelo para os grupos escolares a serem criados. Ou seja, tal escola não só era a primeira de sua categoria a ser instalada, como também a que ditaria o exemplo a ser seguido nas demais iniciativas. Isso porque ainda em outubro de 1921 houve notícias de que, “Brevemente”, seriam “instalados vários grupos escolares no Estado”. A criação ficaria condicionada à “remodelação do grupo escolar da Capital, que deverá servir de paradigma aos do interior”.⁷⁶ Dessa condição se infere a intenção de uniformizar os grupos escolares como se as demandas de instrução da população da capital fossem as mesmas de quem morava em cidades interioranas. Ao mesmo tempo, tal condicionamento dava fôlego ao estado ante os pedidos de criação de grupo escolar.

Como se infere, havia um lapso de tempo entre o ato legal de criar o grupo escolar e o início do funcionamento do cotidiano escolar;⁷⁷ e isso mesmo quando já havia um prédio, como na capital. Esse lapso tendia a ser maior para escolas isoladas e grupos escolares a serem criados, pois teriam de funcionar

73 CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. *Interior e justiça*. Capital de Goyaz, GO, 6 de julho de 1918, n. 177, “Secretarias de Estado”, p. 6.

74 CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. *Decreto n. 5.930 de 24 de outubro de 1918*. Capital de Goyaz, GO, sábado, 26 de outubro de 1918, ano 61, n. 186, p. 1.

75 CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. [Brevemente será...]. Cidade de Goiás, GO, sábado, 3 de setembro de 1921, ed. 525, “Noticiário”, p. 3, c. 3.

76 CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. Cidade de Goiás, GO, sábado, 29 de outubro de 1921, ed. 525, p. 2.

77 *Correio Oficial de Goyaz* (6 set. 1918, p. 2).

em “prédio especialmente construído para tal fim” e cuja construção resultaria de “acordo [do governo] com os municípios, pagando estes a metade das despesas, de uma vez ou em quotas, adrede estipuladas” (art. 55). Condições como essas se impuseram já em 1919, quando o governo recebeu o “Ofício 7030” do município de Formosa “pedindo a criação de um grupo escolar *nesta cidade*”. Em despachos de 1º–11 de julho de 1919, o governo respondeu ao ofício: “Para isso, porém, torna-se indispensável que sejam satisfeitos os requisitos do art. 54⁷⁸ e seguintes do decreto 5930 de 24 de Outubro. A Secretaria do Interior e Justiça deve fazer acompanhar a respostas de um Regulamento do curso primário (Decreto 5930 de 24 de Outubro)”.⁷⁹ Com efeito, pelo artigo 54, o governo, “poderá, si julgar conveniente, criar nas cidades e vilas de maior adiantamento ou naquelas em que a matrícula exceder de trezentos alunos de ambos os sexos e com a frequência de duzentos, um grupo escolar, que poderá ser misto ou para cada sexo”.⁸⁰

Dois pontos se destacam no texto da lei. Um deles é a possibilidade de que o grupo escolar pudesse separar o corpo docente em salas de aulas para alunas e para alunos. Nesse caso, parece ser coerente que escolas particulares de Goiás fossem chamadas de grupo escolar na imprensa, pois o perfil misto do alunado foi um traço que separou o grupo escolar das escolas privadas. Outro ponto de destaque se refere ao número de possíveis alunos. Requisitos como ter trezentos matriculados com frequência mínima de duzentos pode ter excluído muitos municípios da possibilidade de ter um grupo escolar. É provável que cidades que possuíssem mais recursos tivessem, também, população escolar mais expressiva em número. A essa condição se acrescia a prescrição do artigo 57 quanto aos recursos humanos para fazer um grupo escolar funcionar: “um diretor”, “professores e adjuntos” segundo o governo julgasse necessários, “porteiro” e “serventes” (auxiliares).

Com efeito, a submissão de novo ofício do conselho municipal de Formosa em 1920 sugere que haviam sido cumpridas as exigências, ou seja, o conselho tinha tomado as “deliberações [...] para criação de um Grupo Escolar”.⁸¹ Mas a resposta dada pelo governo “Ao sr. Presidente do Conselho Municipal da cidade de Formosa” não foi a esperada:

78 *Correio Oficial de Goyaz* (2 nov. 1918, p. 1).

79 CORREIO OFICIAL DE GOYAZ. *Expediente despachado...* Cidade de Goiás, GO, 1919, ed. 230, “Expediente do governo”, p. 1.

80 As escolas isoladas das “localidades do interior, onde fôr creado o grupo” só seriam extintas se não houvesse serventia, “se as necessidades do ensino reclamarem a sua conservação essas escolas” cf. *Correio Oficial de Goyaz* (2 nov. 1918, p. 1).

81 *Correio Oficial de Goyaz* (1919, ed. 230, p. 5).

[...] para criação de um Grupo Escolar na mesma, declaro-vos que somente depois de aprovada a frequência de alunos das escolas, de acordo com o disposto no art. 54 do Decreto 5930, de 24 Outubro de 1918, é que poderá o Governo resolver sobre a criação do Grupo Escolar, conforme representou o respectivo Conselho Municipal.⁸²

Essa resposta permite inferir que o número apresentado pelo conselho municipal quanto a matriculados e discentes frequentes não bastou para obter aprovação do governo. Afinal, houve recorrência ao argumento ao conteúdo do artigo 54. Mais que isso, permite a resposta inferir que os demais requisitos haviam sido cumpridos, inclusive a existência de prédio erguido para ser grupo escolar.

Atuações como a do conselho municipal de Formosa indicavam que, com a consolidação do Grupo Escolar da Capital, a atenção precisava ser dada à demanda das cidades do interior. A ata de reunião do Senado goiano de 20 de julho de 1921 dá uma medida da preocupação. Na sessão ordinária houve quem apresentasse uma emenda substitutiva a um artigo “criando grupos escolares no sul e no norte do Estado e autorizando o Governo a prover de professores os grupos que forem criados pelas Municipalidades. [Foi] Aprovada a emenda”.⁸³ Em despacho de 25 de julho de 1921, o governo “autoriza[va] a criação de cinco grupos escolares”,⁸⁴ no dia 27, foi sancionada a lei 694, que prescreveu a criação.⁸⁵

Em que pese a sanção da lei, esta não bastou para que as escolas fossem criadas. Em 1922 ainda havia “dois grupos escolares, o da Capital, que funciona desde 1919, tendo neste ano a matrícula notavelmente acrescida, e o do Rio Verde”. Também havia promessa de que o governo criaria “brevemente mais três grupos escolares”,⁸⁶ de fato, foram criados mais quatro. Em 1923, a mensagem do governo ao Congresso goiano relativamente ao exercício do Poder Executivo em 1922 informou quais eram, então, os grupos escolares do estado: “da Capital”, “de Curalinho [atual Itaberaí]”, “Anápolis, Bomfim, Catalão e de Rio Verde”. O rio-verdense — cabe lembrar — foi o segundo grupo escolar a ser criado.⁸⁷ Por fim, em 1925 o governo informou sobre a criação do grupo

82 CORREIO OFICIAL DE GOYAZ. *Expediente despachado...* Cidade de Goiás, GO, 1919, ed. 253, “Expediente do governo”, p. 5.

83 DIÁRIO DO CONGRESSO [suplemento do *Correio Oficial*]. *Senado*. Goyaz, GO, 22 jul. 1921, ano 1, n. 51, p. 1.

84 CORREIO OFFICIAL. *Expediente despachado...* Goyaz, GO, quarta-feira, 3 ago. 1921, ano 66, n. 476, p. 2.

85 CORREIO OFFICIAL. *Expediente despachado...* Goyaz, GO, quarta-feira, 9 ago. 1921, ano 66, n. 481, p. 1.

86 JARDIM, Eugênio. *Mensagem presidencial* [enviada ao Legislativo goiano a 13 de maio do corrente ao]. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, ago.–set. 1922, ano 6, v. 6, n. 1 e 2, p. 3.

87 JARDIM, Eugênio. *Mensagem presidencial* [enviada ao Legislativo goiano a 13 de maio do corrente ao]. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, jul. 1923, ano 7, v. 6, n. 12, p. 100.

escolar de “Santa Luzia, S. Rita do Paranaíba [atual Itumbiara] e Bela Vista”.⁸⁸

O número de nove grupos escolares criados pode ter justificado o entusiasmo na mensagem do governo ao Congresso goiano⁸⁹ em 1926: “É incontestável o progresso do nosso ensino primário, que se traduz no aumento, sem descontinuidade, do número de grupos escolares, de escolas isoladas”. Essa quantidade permaneceu a mesma em 1927: estavam “funcionando com regularidade [...] nove grupos escolares nas seguintes cidades: capital, Itaberai [antiga Currallinho], Bela Vista, Anápolis, Bomfim, Santa Luzia, Catalão, Santa Rita do Paranaíba e Rio Verde”. Acrescentem-se: o de Jaraguá — “recentemente criado e ainda não instalado”;⁹⁰ o de Jataí — que, “já criado” e com docentes “nomeados”, aguardava ser “concluída a construção de prédio que a municipalidade destina ao seu funcionamento”; além destes, havia o grupo escolar de Planaltina — já “criado” —, o de Vianópolis e o de Morrinhos, “bem organizados, bem cuidados, e bem frutuoso em seu prezado mister”.

Essa evolução no processo de difusão do grupo escolar em Goiás era prova de que “muitos municípios [tinham] o interesse pela criação de grupos escolares, havendo dentre eles alguns que, nesse objetivo, já estão construindo ou adaptando os prédios necessários nas condições da lei”.⁹¹ No âmbito do governo do estado, tal evolução se associava à administração de Brasil Caiado, que em 1929 “despende[u] 15% de sua receita, em benefício do ensino [...] 634 contos são-lhe dedicados”.⁹² Com “instrução pública primária”, o estado gastava “416:750\$000”; com o grupo escolar da capital, “45:100\$000”; com os grupos escolares do interior, “296:532\$000”. Uma medida da importância do assunto pode ser o fato de que o ensino escolar recebia mais investimentos que a área de saúde: “215:400\$000”.⁹³

Em 1930, havia “20 grupos escolares” e 147 escolas mistas: 44 “do sexo feminino” e 56 “do masculino”. Ao todo, somavam “267 estabelecimentos” de ensino primário. A matrícula era de “15.754”, incluindo discentes de escolas normais, do liceu e de duas escolas de ensino superior, ante uma população de “700.000 habitantes”, dos quais a maioria se encontrava no interior e no meio

88 RAMOS, Joaquim Rufino. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz*. 1ª seção da 8ª legislatura. Goyaz, Typ. da Casa Progredior, 13 de maio de 1925, p. 44.

89 RAMOS, Joaquim Rufino. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz*. 1ª seção da 8ª legislatura. Goyaz, Typ. da Casa Progredior, 13 de maio de 1926, p. 71.

90 A INFORMAÇÃO GOYANA. *A instrução em Goyaz*. Cidade de Goiás, GO, 1927, ed. 12, p. 91–2.

91 A INFORMAÇÃO GOYANA. Cidade de Goiás, GO, 1929, ed. 12, p. 95.

92 A INFORMAÇÃO GOYANA. *A instrução em Goyaz*. Cidade de Goiás, GO, 1929, ed. 7, p. 4.

93 A INFORMAÇÃO GOYANA. *Instrução e saúde em Goyaz*. Cidade de Goiás, GO, 1929, ed. 3, p. 2.

rural.⁹⁴ Daí o investimento maior na criação de escolas isoladas.⁹⁵ Mas mesmo esse investimento não inibiu a taxa de analfabetismo, que chegava a “86,3%”.⁹⁶

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados exposto neste trabalho, a difusão do grupo escolar pode ser vista pela lógica da geografia da criação. Havia intenções do governo de criar escolas no norte e no sul do estado; mas foi a região sul-sudeste goiano a região privilegiada. A criação dos grupos escolares pode ser entendida ainda por um viés histórico-econômico, ou seja, consequência do desenvolvimento da economia. Nesse sentido, também foram municípios dessa região os primeiros a abrigarem grupos escolares. É o caso de Catalão — de história secular — e de Vianópolis — que deixou a condição de distrito só em 1927. Nessa região, seguramente, um elemento em comum e importante para esses desdobramentos e outros foi a passagem de uma ferrovia a partir de 1911. Mas argumento merece estudo à parte.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sobre o processo de instalação do grupo escolar de Araguari, MG. *HISTEDBR* On-line, Campinas, SP, n. 40, p. 306–9, dez. 2010. ISSN: 1676-2584 306. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/doc01_40.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a primeira República. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, MG, v. 11, n. 2, jul.–dez. 2012, p. 449–77.

ASSIS, Antero Cícero de. Relatório apresentado a Assembléia legislativa Provincial Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Província em 1º de junho de 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/brazil/goi.htm>>. Acesso em: 15 jul.2003.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 576–590.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 2. ed. Goiânia: ed. UFG, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, n. 14, p. 19–34, maio–ago. 2000.

94 A INFORMAÇÃO GOYANA. Cidade de Goiás, GO, 1930, ed. 3, p. 90.

95 A INFORMAÇÃO GOYANA. A instrução em Goyaz. Cidade de Goiás, GO, 1930, ed. 4–5, p. 12, c. 1.

96 *A Informação Goyana* (1930, ed. 3, p. 90).

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906–1918)*. Uberlândia: ed. UFU, 2014.

INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Marcelo José. Representações nacionalistas na escola pública em Araguari, Minas Gerais (1928 –1945). *Cadernos de História da Educação*, v. 13, n. 1, jan./jun. 2014, p. 285–98.

JUNQUEIRA, Ivanilda Aparecida Andrade. Olhares sobre a cidade: Uberlândia (1940–2005). In: ENCONTRO REGIONAL (ANPUH-MG), 18º, 24–7 de julho de 2012, Mariana, 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1339617708_ARQUIVO_TRABALHO-lharessobreacidade.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MONTILHA, Thiago Roza Ialdo. *A República e os políticos nas crônicas de Olavo Bilac (1897–1908)*. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) — Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FNME, 1974.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

NUNES PINTO, Rubia-Mar. Escola primária em Goiás na Primeira República: tensões e distensões de um jogo de empurra. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima, NUNES PINTO, Rubia-Mar. *Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 300–28.

PALACÍN, Luís M. M. *História de Goiás*. 6. ed. Goiânia: ed. UCG, 1994.

RODRIGUEZ, Helio Suevo. A importância da estrada de ferro para o estado de Goiás. *Revista UFG [dossiê ferrovias]*, Goiânia, dez. 2011, ano XIII, n. 11, p. 69–74. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/dossie_a_importancia.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SILVA, Ana Lúcia da. *A Revolução de 30 em Goiás*. 2. ed. Goiânia. Cànone. 2005.

SOUZA, Rosa. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa F. *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890–1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SOUZA, Rosa F.; FARIA FILHO, Luciano M. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)*. Campinas: Mercado das letras, 2006, p. 26–48.

SOUZA, Rosa F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O*

legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T; ALMEIDA, Jane S. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VALDEZ, Diane. *Retratos da educação escolar em Goiás no século XX*, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0345>>. Acesso em: jan. 2017.

VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza M. L. Produção em história da educação em Goiás. In: SÁ, Elizabeth F.; SIQUEIRA, Elizabeth M. (Org.). *Fontes, pesquisa e escrita da educação no Centro-Oeste*. Cuiabá: ed. UFMT, 2012.

VEIGA, Cynthia G (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

■ Fontes jornalísticas

A INFORMAÇÃO GOYANA. *Goyaz e a Mensagem Presidencial* [editorial]. Rio de Janeiro RJ, 15 de junho de 1918, ano 2, v. 1, n. 11.

A INFORMAÇÃO GOYANA. *A instrução em Goyaz*. Cidade de Goiás, GO, 1927, ed. 12.

A INFORMAÇÃO GOYANA. *A instrução em Goyaz*. Cidade de Goiás, GO, 1929, ed. 7.

A INFORMAÇÃO GOYANA. Cidade de Goiás, GO, 1930, ed. 3

A INFORMAÇÃO GOYANA. *A instrução em Goyaz*. Cidade de Goiás, GO, 1930, ed. 4-5.

A INFORMAÇÃO GOYANA. *Instrução e saúde em Goyaz*. Cidade de Goiás, GO, 1929, ed. 3.

BRAZIL, José. Fallar. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 22 de junho de 1912, ano 2, n. 98, “Ineditoriaes”.

CASTRO, João Alves. Mensagem presidencial ao congresso de Goyaz. 13 de maio de 1918. 2ª sessão, 8ª legislatura. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, jun. 1918, ano 1, v. 7, n.11A.

CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. *Lei 527*, de 7 de julho de 1916. Capital de Goyaz, GO, 28 de outubro de 1916, ano 59, n. 90, “Actos do Governo”.

CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. *Interior e justiça*. Capital de Goyaz, GO, 6 de julho de 1918, n. 177, “Secretarias de Estado”.

CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. *Lei n. 631* de 6 de agosto de 1918. Capital de Goyaz, GO, 6 de setembro de 1918, n. 186, “Actos do Poder Legislativo”.

- CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. *Decreto n. 5.930 de 24 de outubro de 1918*. Capital de Goyaz, GO, sábado, 26 de outubro de 1918, n. 186.
- CORREIO OFICIAL DE GOYAZ. *Expediente despachado...* Cidade de Goiás, GO, 1919, ed. 230, “Expediente do governo”.
- CORREIO OFICIAL DE GOYAZ. *Expediente despachado...* Cidade de Goiás, GO, 1919, ed. 253, “Expediente do governo”.
- CORREIO OFFICIAL. *Expediente despachado...* Goyaz, GO, quarta-feira, 3 ago. 1921, ano 66, n. 476.
- CORREIO OFFICIAL. *Expediente despachado...* Goyaz, GO, quarta-feira, 9 ago. 1921, ano 66, n. 481.
- CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. [Brevemente será...]. Cidade de Goiás, GO, sábado, 3 de setembro de 1921, n. 525, “Noticiário”.
- CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. Cidade de Goiás, GO, sábado, 29 de outubro de 1921.
- DIÁRIO DO CONGRESSO [suplemento do *Correio Oficial*]. *Senado*. Goyaz, GO, 22 jul. 1921, ano 1, n. 51.
- EUZEBIO, A. A instrução em Goyaz. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, 1918, ano 1, v. 1, n. 11.
- J. L. Cartas de Araguay [parte 2]. O Planalto, Santa Luzia, 17 de setembro de 1910a, ano 1, n. 7.
- J. L. Cartas de Araguay [parte 2]. O Planalto, Santa Luzia, GO, 31 de dezembro de 1910b, ano 1, n. 22.
- JARDIM, Eugênio. *Mensagem presidencial* [enviada ao Legislativo goyano a 13 de maio do corrente ao]. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, ago.–set. 1922, ano 6, v. 6, n. 1–2.
- JARDIM, Eugênio. *Mensagem presidencial* [enviada ao Legislativo goyano a 13 de maio do corrente ao]. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, RJ, jul. 1923, ano 7, v. 6, n. 12.
- M. A. S. Grupo Escolar de Bomfim. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro RJ, abril de 1921, ano 5, v. 4, n. 9.
- O PLANALTO. *Vários registros*. Santa Luzia, GO, 31 de dezembro de 1910, ano 2, n. 65.
- O PLANALTO. *A instrução* [um appello ao Dr. Olegario]. Santa Luzia, GO, 25 de outubro de 1912, ano 4, n. 139.
- O PLANALTO. *A instrução* [um appello ao Dr. Olegario]. Santa Luzia, GO, 25 de outubro de 1912, ano 4, n. 139.
- O PLANALTO. *Vários registros*. Santa Luzia, GO, 31 de dezembro de 1910, ano 2, n. 65.

O PLANALTO. *Aviso*. Santa Luzia, GO, 13 de abril de 1912, ano 2, n. 88.

O PLANALTO. *Editais*. Santa Luzia, GO, 22 de junho de 1912, ano 2, n. 98.

O PLANALTO. *Bello programma*. Santa Luzia, GO, 14 de dezembro de 1912, ano 3, n. 114.

RAMOS, Vitor C. O ensino em Goiás. *A Informação Goiana*, Rio de Janeiro, RJ, 15 de novembro de 1917, ano 1, v. 7, n. 4.

SAVIO, Tolentino. Pela instrução. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 13 de maio de 1911, ano 1, n. 41.

O PLANALTO. Vários registros. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 23 de março de 1912, ano 2, n. 85.

SAVIO, Tolentino. [Vícios de linguagem]. *O Planalto*, Santa Luzia, GO, 18 de novembro de 1911, ano 1, n. 67.

■ Fontes documentais

RAMOS, Joaquim Rufino. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz. 1ª seção da 8ª legislatura. Goyaz, Typ. da Casa Progre-dior, 13 de maio de 1917.

RAMOS, Joaquim Rufino. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz. 1ª seção da 8ª legislatura. Goyaz, Typ. da Casa Progre-dior, 13 de maio de 1925.

RAMOS, Joaquim Rufino. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz*. 1ª seção da 8ª legislatura. Goyaz, Typ. da Casa Progredior, 13 de maio de 1926.

CAPÍTULO 5

O MATERIALISMO HISTÓRICO COMO BASE EPISTEMOLÓGICA PARA PESQUISAS SOCIAIS

*Claudiane Mara Braga Belmiro*⁹⁷

*Lidianny Nascimento Fonseca*⁹⁸

*Rosana Mendes Maciel Moreira*⁹⁹

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa científica é um processo que permite a construção e transformação do conhecimento. Na sociedade moderna, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, porém, essa ideia é considerada por muitos críticos como um novo mito, dada a sua pretensão de único promotor e critério de verdade (MINAYO, 2009). No entanto, o mundo continua cheio de interrogações, buscando por caminhos que nos deem soluções para problemas de toda ordem. Todavia, como aponta Minayo (2009), a cientificidade deve ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos.

Nesse sentido, para desenvolver uma pesquisa cujos resultados contribuam para o desenvolvimento da sociedade, o investigador deve assumir o compromisso tanto com o objeto de sua pesquisa quanto com o método que escolheu para suas análises. Na produção de conhecimento científico as técnicas escolhidas para a pesquisa devem se orientar por concepções teóricas, matrizes epistêmicas, paradigmas que permitam o contato e o manejo do objeto.

As pesquisas sociais oferecem grandes contribuições ao campo educacional à medida que auxiliam na compreensão de seus determinantes e de sua essência. Dessa forma o Materialismo Histórico-dialético, proposto por Marx, apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade social, porém não será tratado nesse breve texto como método, modelo ou como único caminho possível para pesquisas sociais. O artigo objetiva

97 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora da rede pública estadual de Minas Gerais. E-mail: claudiane@ufu.br.

98 Mestra em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professora da educação básica da rede municipal de Rondonópolis. E-mail: lidianny.pistori@ufu.br.

99 Professora da rede privada de ensino superior. E-mail: rosana.moreira@ufu.br.

apresentar o Materialismo Histórico-dialético, enquanto uma possibilidade de, partindo do princípio da matéria, da dialética e da prática social, ser tomado como teoria orientadora de análises e de transformações na área da educação.

O trabalho trata-se de uma revisão de literatura, no qual busca-se contribuir sistematicamente com as discussões teóricas sobre o Materialismo Histórico-dialético, através de um arcabouço teórico fundamentado na literatura especializada na temática proposta. Silva e Menezes (2005, p. 37) afirmam que uma revisão de literatura [...] resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 37).

2. IDEALISMO X MATERIALISMO

À medida que o homem evolui produz questionamentos para compreender o mundo e suas próprias relações com a natureza, com a ciência e com outros homens. Nesse processo de busca por respostas, algumas teorias foram sendo construídas e difundidas, bem como passaram a ter sua eficácia questionada. Baseadas na experiência objetiva, há teorias que tentam explicar desde a origem do universo até a relação do homem com sua própria realidade. Nesse sentido, é possível identificar duas vertentes teóricas: o idealismo e o materialismo.

O idealismo é uma corrente filosófica que entende a existência das coisas a partir das ideias presentes no espírito humano. Dessa forma, as coisas reais são determinadas por uma ideia universal anterior, sendo que a ideia é, então, anterior à coisa. A noção de idealismo foi introduzida por Kant e, posteriormente, ampliada por Hegel, que reconhecia, entre outros, o movimento histórico gerador da razão e a relação dialética que se processa na construção da realidade objetiva (STEINER, 1983).

Em contrapartida, o materialismo é uma concepção filosófica que “inverte” essa lógica, tendo a matéria como o ponto de partida da análise da realidade. No materialismo a coisa é anterior à ideia, no que reside a diferença entre as duas correntes filosóficas.

Triviños (1987) reitera que

[...] se observamos o mundo, podemos descobrir que ele está constituído por fenômenos e objetos. E que estes são de natureza material ou espiritual. Uma afirmação desta índole é essencial e deve ser compreendida em toda sua extensão e complexidade, porque dela partirão todas nossas noções da realidade. Entenderemos por fenômenos e objetos materiais toda a realidade objetiva que fica fora de nossa consciência (o rio, a terra, a cadeira, o lápis, água, a chuva, o vulcão etc.) Entretanto, denominaremos fenômenos ideais ou espirituais a todos aqueles que se produzem

em nossa consciência (pensamentos, ideias, sentimentos, juízos etc. O entendimento de que o mundo está constituído por fenômenos materiais e espirituais origina alguns problemas específicos que devem ser encarados em todas suas dimensões, para que possamos encontrar os esclarecimentos adequados. [...] Isto significa que, diante do problema fundamental da Filosofia, a ligação entre o material e o espiritual, não cabem senão duas respostas. Uma está representada pelo *Idealismo Filosófico* que considera primário o espírito, a ideia, o pensamento, a consciência. A outra, pelo *Materialismo Filosófico*, que diz o contrário, que é a matéria o primeiro, que ela existiu antes do pensamento (TRIVINÓS, 1987, p. 19, grifo nosso).

Marx foi o responsável por desenvolver a teoria materialista. O método proposto por ele para empreender seus estudos filosófico-econômicos é fruto de uma longa elaboração teórica que teve início por volta de 1843 e 1844 e estende por quase 40 anos – mais precisamente, até a sua morte. Ao se defrontar com a filosofia de Hegel, sob a influência materialista de Feuerbach, Marx começa a elaborar uma análise concreta sobre a sociedade moderna sem desmerecer, todavia, o incentivo e influência das formulações de Engels acerca da economia política (NETTO, 1947).

A concepção marxista – que Marx chama de Materialismo Histórico-dialético – é uma ciência, que tenta compreender as leis que fundamentam a forma como os homens se organizam na historicamente na humanidade. Nessa concepção o sujeito social é determinado por sua condição material e não é a consciência que determina o ser e sim a situação material que determina sua consciência (MARX, 2008).

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um terminado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência “ (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

O materialismo histórico tem como objeto as transformações econômicas e sociais que são determinadas pela evolução dos meios de produção. Para Marx, são as relações econômicas as bases materiais da sociedade a partir das quais se explica o pensamento humano e suas relações. Assim, para entender a realidade da condição humana em determinado tempo é preciso analisar as relações entre trabalho e a produção de bens materiais ao longo do processo histórico, pois, segundo Marx, é o modo de produção econômico que determina o desenvolvimento de uma sociedade, tanto em termos históricos quanto socio-culturais (MENEGETTI; SAMPAIO, 2016).

Desenvolvida durante a Revolução industrial, essa concepção filosófica

pretendeu analisar como se davam as relações sociais que se constituíram a partir da ascensão da burguesia e a conseqüente formação de uma classe proletária.

[...] Marx vai direcionar as suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa. De fato, pode-se circunscrever como o problema central da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista (NETTO, 1947, p. 17).

No modo de produção do capitalismo desenvolve-se a divisão de classes em que uma passou a ser dominante e a outra apenas vendedora de sua força de trabalho – e, por isso, submissa. Como resultado, há o processo de desigualdade social que Marx e Engels tentaram entender e explicar impulsionando a tomada de consciência da classe trabalhadora. Para esses teóricos, fenômenos como a desigualdade econômica e a divisão da sociedade em classes são determinados pelos meios materiais, ou seja, resultado das relações de trabalho nesse modo de produção (MARX; ENGELS, 2007). Em suma, a evolução da história do sujeito social é definida pela sucessão dos modos de produção.

Marx recolheu criticamente a teoria dialética de Hegel que empresta ao Materialismo Histórico-dialético os elementos para entender as contradições que se processam na sociedade de classes e como, a partir do entendimento da trilogia: tese, antítese, síntese, a classe trabalhadora poderia, por meio de uma tomada de consciência e da práxis – ação - produzir as mudanças que se fazem necessárias na sociedade de classes (DUTRA, 2013).

2.1 AS CRÍTICAS A RESPEITO DO MÉTODO MARXISTA

Segundo Netto (1947), na teoria social de Marx o método apresenta inúmeros problemas, não de origem teórica ou filosófica, mas sim, ideopolíticos: dada a sua complexidade e ao fato de que a sua opção teórico-metodológica está profundamente ligada a um projeto revolucionário, algumas críticas ao método marxiano são provenientes da reação imediata que esse tipo de projeto desperta. Algumas críticas ao método, segundo o autor, foram elaboradas tanto pelos próprios seguidores de Marx – por questão de interpretação – ou por seus adversários e detratores.

De qualquer forma, merece que sejam esclarecidos alguns desses equívocos, uma vez que podem desfigurar o pensamento marxiano. Netto (1947) enfatiza que algumas deformações na teoria de Marx tiveram influência da concepção positivista o que contribuiu para visão simplista de sua obra.

Para o autor, primeiro é equivocada a ideia de que o Marx considerava seu método de pesquisa capaz de resolver todos os problemas sociais bastando, para tanto, uma análise econômica da sociedade, o que forneceria a explicação para todo o sistema político e as formas culturais. Segundo, que o método não pode ser tomado como “fatorialista” – ou seja, na análise histórica da sociedade, o método situa o fator econômico como determinante dos fatores sociais, culturais etc. (NETTO, 1947). Pelo contrário, Marx e Engels - ainda segundo Netto - sustentavam a tese de que “a produção e a reprodução da vida real apenas em última instância determinavam a história” (NETTO, 1947, p. 14). Para o autor, essas interpretações são equivocadas e orientam uma concepção reducionista da teoria marxiana. Importante ressaltar que, o autor esclarece que Marx não desconsidera as dimensões culturais e simbólicas, o que pode ser observado nos textos em que deixa claro o peso das tradições (NETTO, 1947).

3. O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO DE PESQUISA

É inquestionável que a pesquisa científica seja importante para todos os ramos do conhecimento. A busca da verdade é a meta da pesquisa científica, mesmo que não haja - ao contrário do que pressupunha a lógica positivista - uma verdade unívoca e absoluta. Nesse sentido, o conhecimento científico não se limita a chegar a uma verdade sobre a realidade, mas sim a compreender e interpretá-la por meio de uma abordagem predefinida que busque encontrar respostas e preze pelo rigor epistemológico (WEYMER; SILVA, 2014).

Em pesquisa científica é frequente o uso do termo método, mas é claro que ele pode assumir vários empregos. O mais comum é partir de sua raiz etimológica (do latim *methodu*) que expressa a ideia de caminho, ou conjunto de procedimentos que conduzem a um resultado, a um objetivo. Assim, método é o instrumento que permite ao sujeito conhecer e analisar o objeto (GOMES, 1996). Pode-se dizer que o método escolhido pelo pesquisador é tão importante quanto o objeto de sua pesquisa.

É claro que existem muitos caminhos e diferentes abordagens podem se constituir como recurso epistemológico de compreensão da realidade. O Materialismo Histórico-dialético ou a dialética de Marx é uma das possibilidades teóricas, um instrumento que permite interpretar a realidade principalmente se a pesquisa estiver relacionada à área da educação.

Frigotto (1997) aponta para a necessidade de compreender a perspectiva marxiana como caminho epistemológico para pesquisas científicas. No entanto, é importante esclarecer que nesse breve ensaio não tomamos o Materialismo Histórico-dialético como método, mas sim como “caminho epistemológico”,

posto que reconhecemos que: primeiro Marx não deixou nenhum escrito que confirme o MHD como método e segundo que entendemos que esse pode ser concebido como instrumento de análise e interpretação da realidade social; como teoria filosófica que permite conhecer o desconhecido; uma teoria do processo de produção de conhecimento sobre determinado objeto social.

O Materialismo Histórico-dialético é um enfoque teórico, analítico e metodológico que pode ser usado como instrumento para compreender a dinâmica das transformações sociais que se processam ao longo da história. Para efeito de uma definição, pode-se dizer que o termo materialismo diz respeito à análise da materialidade de produção e reprodução da vida humana, ou seja, da condição material da vida humana. O termo histórico significa apreender os condicionantes históricos que influenciam a existência humana e o termo dialético está ligado à concepção de que no próprio movimento da história produzem-se contradições que resultam em determinadas sínteses. A dialética, nessa perspectiva, parte da noção de movimento em que não se tem uma “coisa” acabada, mas sim em constante transformação, trazendo, portanto, a ideia de mudança, de processo histórico (ARAÚJO, 2022).

Na concepção materialista, a realidade carrega em si tanto a noção de contradição quanto a de movimento, de transformação, o que leva à conclusão de que as coisas produzem conceitos na mente e que esses estão sempre predispostos a mudanças, ou seja, as ideias e os conceitos são, de fato, reflexos do mundo exterior apreendidas pelos sujeitos e, por isso, são representações do real e não dependem do pensamento. Importa destacar que o conceito de dialética, base do método marxiano, pressupõe um movimento de produção da realidade cujo eixo impulsionador é a contradição.

Na concepção marxiana, a contradição se estabelece entre os homens em condições históricas reais, o que Marx chamou de luta de classes. A ideia de contradição, luta de classes, movimento são as bases da teoria marxiana, cuja categoria de análise principal é a totalidade (LÖWY, 2012).

Dessa forma, o materialismo histórico-dialético apresenta-se como um método de pesquisa científica que pretende colaborar na compreensão do objeto tal como ele se apresenta, ou seja, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, representações e aspirações do pesquisador. Possui como premissa a necessidade de compreender e interpretar os fenômenos tais como eles se apresentam. É um método que permite ao pesquisador o conhecimento da essência (estrutura, dinâmica) do objeto, sem descartar a importância da aparência (PIRES, 1997). Em resumo, ele viabiliza o conhecimento teórico partindo da aparência, para alcançar a essência. Sobre o processo de investigação científica Netto (1947) observa que

[...] Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador (NETTO, 1947, p. 22).

Cumpre-nos observar que em “todos os processos investigativos da realidade social as categorias de análises expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existência, ontológicas e históricas, do objeto em questão” (MARTINS; LAVOURA 2018, p. 228). Assim, no MHD, investigar um objeto significa buscar a essência desse objeto e, para isso, o investigador opera com graus cada vez maiores de abstrações chegando a unidades de análises cada vez mais simples, encontrando as determinações do objeto.

O objeto é portador de contradições e resultado de variadas determinações, mas é o pensamento que essas determinações são reproduzidas e isso ocorre por meio das categorias teóricas. Dessa forma, quanto mais se satura o objeto de determinações mais concretude se alcança e essa concretude é da ordem da realidade e não do pensamento (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Todavia, sendo o objeto de estudo de Marx a sociedade burguesa, ou seja, um sistema de relações construído pela ação humana, Netto (1947, p. 23) reforça a ideia de que a “relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade” é uma relação em que o sujeito está implicado ao objeto, isso exclui a possibilidade de a pesquisa sobre a sociedade, ou seus resultados, ter qualquer pretensão de neutralidade, geralmente identificada com objetividade. No entanto, “essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (NETTO, 1947, p. 23). O autor enfatiza que Marx vê o papel do pesquisador como essencialmente ativo, de forma que ele não somente apreende a aparência do objeto como também a sua essência, estrutura e dinâmica; em suma, o pesquisador entende o objeto como processo.

Assim, Netto explica o papel do sujeito pesquisador e a concepção de teoria em Marx

Voltemos à concepção marxiana de teoria: a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica

(mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (NETTO, 1947, p.25).

Marx caracteriza o papel do pesquisador no processo de construção da pesquisa afirmando que na investigação, o sujeito “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

Em uma investigação, seja ela de qualquer modalidade, várias técnicas de pesquisa podem servir como instrumentos para que o pesquisador possa apreender o objeto e “apoderar-se da matéria”. Porém não se pode confundir com método.

Netto (1947) alerta para o fato de que, em Marx, os processos de investigação e exposição são distintos, ou melhor, são opostos. Existe o procedimento da investigação – que é quando o pesquisador parte de perguntas, de questões norteadoras e utiliza técnicas adequadas para tanto: análise documental, observação, recolha de dados etc. – e o processo de exposição – em que o pesquisador, de posse dos resultados encontrados na investigação, parte para a análise e exposição desse material. Ou seja, existem métodos de investigação e de exposição.

Martins e Lavoura (2018), contribuem com a seguinte explanação

Portanto, o referido método tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação. Não apela a negação da lógica formal, mas a torna parte integrante da lógica dialética. Não privilegia processos de dedução em detrimento dos processos de indução ou vice-versa, caracterizada pelo princípio da unidade e luta dos contrários. Igualmente não proclama a lógica subjetivista como critério gnosiológico. Por conseguinte, podemos sintetizar os fundamentos do método materialista histórico-dialético nos seguintes preceitos: a) superação de enfoques dicotômicos; b) desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) descoberta das tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo; d) apreensão do objeto nos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade e; e) captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, a serem extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica (MARTINS, LAVOURA, 2018, p. 233).

O referencial teórico preconizado por Marx é um instrumento de análise da realidade histórica e social cujo pressuposto é captar o movimento, as articulações e conexões que envolvem o objeto investigado. A dialética – que Marx reinterpretou de Hegel – tem como premissa o movimento de transformação, assim, a compreensão é feita através observação do movimento e da contraditoriedade do mundo, do homem e de suas relações sociais (IANNI, 1982).

O MHD trata de desbravar, através do movimento do pensamento, as leis

que definem o processo de organização dos homens na história da humanidade, considerando que as contradições que se processam na materialidade são partes constituintes da totalidade do objeto (TOZONI-REIS, 2020).

Quanto ao movimento do pensamento, denota promover a reflexão sobre a realidade através da aparência para a essência, ou seja, começa-se no empírico (do real aparente) e, por meio de conceitos abstratos (reflexões, teorias), até o concreto (elaboração da essência do objeto). Nesse contexto, a diferença entre o empírico e o concreto é a abstração, a reflexão do pensamento que torna a o real observado mais completo (FERNANDES, 2010). Trata-se, portanto, de compreensão do objeto como síntese de várias determinações.

Como já dito anteriormente, embora o referencial metodológico empreendido por Marx perpassasse toda a sua obra, ele não o fez de forma sistematizada, não há uma formulação explícita do MHD enquanto metodologia de análise científica (TOZONI-REIS, 2020). No entanto, reportemo-nos às contribuições de Triviños (1987) quando oferece algumas sugestões para o pesquisador que pretenda empreender pesquisas sob esse enfoque teórico

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. Sobre estes fundamentos o pesquisador deve considerar as categorias e leis da dialética. Não é possível, porém, para o pesquisador, imbuído de uma concepção marxista da realidade, realizar uma investigação no campo social, especificamente na área educacional, se não tem ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção do homem, ideia da personalidade, da educação etc. Todos estes antecedentes, que devem ser considerados implícitos na formação do investigador, tornam difícil “instrumentalizar” a rota do indagador que está interessado em esclarecer algum problema da educação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 73)

Conforme explicita o autor, “o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

4. A DIALÉTICA DE MARX COMO METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O percurso até aqui foi o de procurar resgatar a discussão sobre os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético enquanto referencial teórico para as investigações científicas. Apesar de que Marx não tenha deixado uma sistematização desse método, há, em *O Capital*, indicativos de sua aplicação nas análises econômicas da sociedade moderna (MARX, 1968).

De qualquer forma, cumpre-nos observar que a compreensão do método investigativo empreendido por Marx, serve para instrumentalizar o pesquisador em busca do conhecimento da realidade histórica que se pretende realizar. Não nos cabe, pelos limites deste texto, expor os passos e os resultados da pesquisa de Marx, mas sim, revelar o Materialismo Histórico-dialético como possibilidade de compreensão de objetos de pesquisa no campo da educação.

Pires (1997) observa que, para interpretar a realidade e suas contribuições no contexto educacional, é importante o entendimento de que a relação sujeito-objeto, na pesquisa, é questão central. Isso significa permitir a compreensão de como o homem se relaciona com a natureza e com a vida. Essa questão, fundamental nas ciências, pode ser entendida por diferentes abordagens, sendo o materialismo histórico-dialético uma das possibilidades, isso porque a dialética¹⁰⁰ marxista (1968) se propõe a superar a dicotomia entre sujeito e objeto.

O método de investigação científica preconizado por Marx – que conferiu um caráter histórico e materialista à dialética de Hegel – é um instrumento de análise da realidade social e histórica para o qual importa descobrir as leis e os fenômenos de cuja investigação se ocupa; de forma a captar o movimento, as articulações e conexões que os envolvem (MARX, ENGELS, 1963).

100 Ressalta-se que a dialética aparece antes de Karl Marx, através de um eu conceito voltado ao diálogo. Inicialmente, por meio de Heráclito surge o conceito de movimento do pensamento, associando, a partir de então a dialética à um processo que leva o indivíduo a compreender a realidade contraditoriamente em constante movimento. Em outro período, já no Renascimento, percebe-se uma forte ruptura ente sujeito e objeto, além de um abandono da dialética enquanto processo lógico da forma de interpretar o mundo e como objeto de estudos filosóficos e científicos, provocados pela procura da objetividade. Percebe-se assim, que a base de compreensão dialética já se encontrava presente nas discussões científicas de diversos estudiosos. Porém., Hegel (1770-1831), coloca a dialética como foco de estudos filosóficos, tornando-a um objeto de pesquisa da filosofia. Hegel utilizou os princípios de Kant sobre a intervenção do ser humano sobre a realidade e o sujeito ativo para elaborar a dialética enquanto método, com o princípio do contraditório, colocando que algo é ou não é, sob o mesmo aspecto e tempo. O estudioso coloca-se como opositor radical do princípio da identidade e da dicotomia sujeito. Nesse contexto, Hegel sugere o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade. Já Marx, fundamentando-se na epistemologia e na fundamentação do conhecimento e interpretação dos processos históricos que o desafiavam, foi além dos estudos de Hegel em relação à dialética e deu-lhe uma essência materialista e histórica (PIRES, 1997).

Uma das categorias usadas por Marx é a contradição; sendo que a investigação procura compreender a contradição do mundo, do homem e de suas relações sociais. Trata-se, portanto, de compreender o objeto como síntese de múltiplas determinações.

Ascender do abstrato ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (MARTINS; LAVOURA, 2018, p.227).

O princípio da contradição, tão cara à dialética marxiana, indica que, pensar a realidade significa compreender o processo histórico que a circunda e captar as múltiplas contradições, conflitos, transformações; confirmando que as ideias, são, como aponta Marx, reflexos do mundo objetivo vivenciado pelos sujeitos históricos e, por isso, são representações do real. A dialética proposta por Marx, em sentido mais restrito, constitui-se na compreensão dos contrários em sua unidade (IANNI, 1982).

Dessa forma, o Materialismo Histórico-dialético contempla uma apropriação crítica do processo educativo, considerando seu movimento, sua evolução e contexto histórico; articulando as múltiplas dimensões do fenômeno com a totalidade mais ampla. Num movimento cíclico de análise, é possível, partir da crítica, produzir novos conhecimentos e intervir na realidade. É importante destacar que, para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente (CARVALHO, 2008, p. 38).

A análise feita por esse caminho possibilita o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados, promovendo a distinção entre aquilo que é aparente e o que é de essencial ao pesquisador.

Considerando que a educação – enquanto prática social – é um processo histórico, resultante das múltiplas determinações que a circundam – de caráter econômico, político e social – por conseguinte, ela reproduz as contradições que se processam na materialidade da vida produtiva da sociedade (SAVIANI, 1994). Em contrapartida, a dinâmica desse movimento carrega em si as possibilidades de transformação e permanência e, portanto, as análises que se pretendam realizar no campo da educação merecem estar associadas a um processo de produção de conhecimento alinhado à perspectiva de transformação e efetivo caráter de engajamento político.

Em relação às pesquisas em educação, a atividade científica é uma

atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução ideal (da ordem do pensamento) dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real (MARX; ENGELS, 2007).

Nesse caminho, Netto (2011) aponta que reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto ou fenômeno é o que se entende por teoria, sinônimo de conhecimento científico para o Materialismo Histórico-dialético. Assim, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto; o conhecimento do seu movimento real reproduzido em pensamento – entendendo que reprodução, nesse contexto, significa reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que se passa na realidade objetiva.

No entanto, essa reprodução do objeto em pensamento é realizada considerando a sua processualidade histórica, posto que a realidade carrega essa característica. Sendo assim, as investigações no campo social – e mais especificamente, na educação - devem contemplar o constante movimento do objeto; um processo do *ser* em direção a um *vir-a-ser* (TOZONI-REIS, 2020).

Na pesquisa em educação é primordial que o pesquisador capte o movimento prático e efetivo do objeto, porém, o MHD postula que essa apreensão não acontece de forma imediata e menos ainda sem considerar a distinção entre aparência e essência. Dessa forma, se aplicado às pesquisas em educação, o MHD permite realizar o movimento de superação do sendo comum (que é o conhecimento empírico) por meio da reflexão teórica (abstrações, movimento do pensamento) para chegar à etapa da consciência filosófica (realidade concreta, pensada, plenamente compreendida). Significa partir da categoria mais simples (o empírico) para alcançar a categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado) (PIRES, 1997).

É importante destacar que a realidade social tem como fundamento uma sociedade assentada na dominância do modo de produção capitalista e, portanto, contraditória e tencionada por sujeitos históricos, não se pode realizar uma análise da educação sem considerar o todo que a envolve e a determina.

O processo de produção da vida humana acontece pelo trabalho; é por meio dele que o homem manifesta suas forças e capacidades essenciais (ANTUNES, 2011). Posto isso, ressalta-se que o MHD propõe uma análise a partir da materialidade da vida humana, que é o trabalho. Essa atividade intrinsecamente humana e objetiva é o elemento central do qual devem partir as análises de fenômenos humanos. Sendo assim, o MHD se apresenta como possibilidade para compreender a realidade que dele resulta.

Como afirma Marx (2013), o trabalho é o que torna o animal humano em um ser humano, é o que “civiliza” o homem, à medida que os trabalhos são aprimorados, os homens também são aprimorados enquanto animais humanos.

Todavia, na sociedade capitalista, fundamentada na propriedade privada dos meios de produção, esse processo é obstruído, posto que o trabalho se torna uma atividade alienada, desvinculada de sua natureza, o que resulta na subordinação do trabalhador ao produto de seu trabalho (HARVEY, 2013). A partir da propriedade privada tem-se o processo que Marx chamou de luta de classes: a sociedade é dividida em duas classes de interesses antagônicos, em que uma é proprietária dos meios de produção e a outra apenas vende sua força de trabalho (MARX, 2013).

É nesse contexto de desigualdade social e de exploração da força de trabalho, que se insere a educação. E é, portanto, por esses aspectos que mencionamos anteriormente a necessidade de as pesquisas nessa área possuírem um caráter de engajamento político com vistas à transformação social. Dentro desse quadro de alienação e contradições entre as classes sociais, as capacidades dos homens e as possibilidades de atingir seu pleno desenvolvimento estão reprimidas, porém, essa lógica carrega em si a característica do movimento: é possível pensar em superação desse fenômeno a partir da transformação das condições e das instituições que alienam o trabalhador (MARX, 2013). Para tanto, o MHD alcança profundo significado nas pesquisas em educação, uma vez que se coloca a serviço da construção do conhecimento acerca do real e suas determinações.

Saviani (2007) aponta a centralidade do trabalho em sua dimensão ontológica e histórica. O autor discorre sobre a relação entre trabalho e educação indicando que ambas são atividades especificamente humanas e que o próprio processo de formação do homem como ser histórico e social já é um processo educativo. Para Saviani, no “ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (p.154). Porém, segundo o autor, o “desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas.”(p.155) e disso resulta a desigualdade social e, por conseguinte, a ruptura entre trabalho e educação passando os processos educativos a privilegiar a classe dominante enquanto à classe trabalhadora é destinada uma formação superficial, técnica e precária.

Saviani (2008), na mesma direção observa que

[...] o ser humano, ao se construir humano pelo trabalho, educa-se em sentido amplo e, na processualidade histórica e no seio das relações sociais de produção capitalistas, de forma contraditória e sempre em disputa, cria espaços específicos de produção e sistematização de conhecimentos científicos que se vinculam à produção e reprodução da “vida”. (SAVIANI, 2008, p.511).

Entende-se, pois, que a educação está intimamente conectada aos processos de relações sociais de produção capitalistas, e suas configurações atuais

são resultado delas. Nesse contexto, o MHD contribui para um estudo mais concreto da realidade da educação enquanto processo histórico e resultado das relações sociais produzidas no seio da sociedade capitalista. A análise que se faz do objeto, nessas condições, visa, além de desvelar a realidade considerando suas múltiplas determinações, promover mudanças substanciais na realidade de homens e mulheres que se constituem na e pela educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção marxista – que Marx denomina de Materialismo Histórico-dialético – é uma ciência, que tenta compreender as leis que fundamentam a forma como seres humanos organizam-se na história da humanidade. Para Marx (2013), as relações econômicas são o alicerce material da sociedade através das quais se explica o pensamento humano e suas relações. Assim, para entender a realidade da condição humana em determinado tempo é preciso analisar as relações entre trabalho e a produção de bens materiais ao longo do processo histórico, pois, segundo Marx (2013), é o modo de produção econômico que determina o desenvolvimento de uma sociedade, tanto em termos históricos quanto socioculturais.

Dessa forma o MHD é tomado nessa discussão como caminho epistemológico para a pesquisa científica, dado o seu enfoque na totalidade, no movimento, na materialidade, historicidade e dinamicidade de que estão envolvidos os objetos de análise no campo social. E ainda, foi apresentado como possível interpretação da educação por considerarmos que esse é resultado de todo o processo de desenvolvimento social e histórico. Entendemos que a educação não pode ser apartada das relações de produção material, pois é determinante e determinada por elas.

Dentro da atual ideologia capitalista, a educação é resultado da luta de classes e, portanto, está sempre a serviço da classe dominante. É por esse motivo que apontamos a necessidade de as pesquisas nessa área serem produzidas com ênfase na transformação da realidade histórica de que a educação tem sido parte.

Enfim, o MHD pode contribuir como modo de analisar a educação brasileira, por oferecer os recursos para compreender os fenômenos educativos na sua totalidade e nas suas múltiplas determinações e contradições, partindo do pressuposto de que esse objeto de análise é resultado de um processo dinâmico e histórico e que, por isso, carrega em si a possibilidade de mudança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- ARAÚJO, Ademar Santos de. Notas sobre o materialismo histórico. **Ciências e luta de classes**. Rio de Janeiro, v.5, n.7/8, jan-dez. 2022.
- CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.
- DUTRA, Eliúde de Oliveira. Crítica de Marx à teoria hegeliana do estado: uma leitura da obra crítica à filosofia do direito de Hegel. São Paulo: **Filogênese**, v. 6, n.2, 2013.
- FERNANDES, Viviane Bonfim. **The concepts of abstract and concrete in the category commodity in The Capital by Marx**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2010.
- FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, Alberto Albuquerque. **Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica**. Presidente Prudente: UNESP, 2016.
- HARVEY, David. **Para entender O Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.
- MARTINS, Lígia Martins; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para as investigações em educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.

MENEGHETTI, Gustavo; SAMPAIO, Simone Sobral. A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. **Katálýsys**, v. 19, n. 1, jan-jun 2016.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

NETTO, José Paulo. **Crise global contemporânea e barbárie**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1947.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface: comunicação, saúde, educação**. Botucatu, v.1, n.1, 1997.

SAVIANI, Demerval. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**. São Paulo: Antropofósica, 1983.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Simbio-Logias**. Rio de Janeiro, v.12, n.17, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

WEYMER, Alex Sandro Quadros; SILVA, Eduardo Damião. A contribuição do conceito de competências nos campos científico e gerencial: um tour sobre pesquisas empíricas e suas relações epistemológicas. **Sinergia**, v. 18, n. 2, 2014, p. 9-18.

CAPÍTULO 6

O CAPITALISMO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA RELAÇÃO INSATISFATÓRIA

Elcione Aparecida Borges Morais¹⁰¹

INTRODUÇÃO

Desde que nos entendemos como seres humanos, nos é passado que temos nossas necessidades e que para que essas necessidades sejam sanadas é necessário produzir, a produção se dá através do trabalho. Mészáros retrata que o homem é: “um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras” (MÉSZÁROS, 2006, p.79).

No Capitalismo o homem se tornou um objeto, alienado, instrumento da máquina, e assim é dominado e submetido ao capitalismo que passa a ser quem define o que será produzido.

Segundo a formulação de Marx e Mészáros, o trabalho assume essa condição [alienante] na medida em que estampa e expressa a dimensão de negatividade presente no processo de produção do capital, onde o produto do trabalho não pertence ao seu criador, conformando, então, sua primeira manifestação (...). O segundo momento relaciona-se ao fato de que o trabalho que não se reconhece em seu produto e que dele não se apropria é um trabalho que não se reconhece no próprio processo laborativo em que se realiza. Ele não se realiza, mas se estranha, se fetichiza no próprio processo de trabalho. Isso leva ao terceiro momento, no qual o ser social que trabalha não se reconhece como uma individualidade em seu próprio ato produtivo, o que acarreta a quarta dimensão da alienação/estranhamento do trabalho: quem não se reconhece como indivíduo não se vê como parte constitutiva do gênero humano. (ANTUNES, 2011, p. 81).

O capitalismo faz com que as pessoas estejam sempre em busca da meritocracia, promovendo uma corrida desenfreada, na qual instiga uma competição entre as pessoas, tornando-as desumanizadas. Quando um indivíduo não consegue se colocar no mercado de trabalho é taxada como incompetente pela lógica capitalista, esse jogo dos capitalistas é perigoso, uma vez que o verdadeiro

101 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica em Enfermagem da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: elcionebormo@hotmail.com.

sentido disso tudo é realizar o ocultamento da divisão de classes e com isto desaparecer com os movimentos de resistência, sendo assim, o homem passa a ser individualista e egoísta, trata-se de uma manipulação velada.

Como o capitalismo promove a desumanização do homem, para continuar dominando, não seria diferente na educação, uma vez que a educação se constituiu num espaço fragmentado, individualizado, estabelecendo sua estrutura como uma empresa.

O jogo capitalista de produtividade em massa e o consumismo exacerbado adentram os espaços educacionais desde a definição dos currículos e projetos-políticos-pedagógicos até as relações desenvolvidas dia-a-dia. A falta de estrutura física e material, a descaracterização do trabalho docente e o autoritarismo nas ações gestoras, configuradas na centralização das decisões na figura do diretor, alimentam e camuflam ações com intencionalidades discutíveis se pensadas do ponto de vista da superação da concepção do homem máquina, que executa sem planejar, realiza sem compreender, distancia-se das decisões de fato e assiste ao espetáculo como se dele não fizesse parte... Aceita e infelizmente aquieta-se. (LIMA, SHIMAMOTO, 2010, p. 13).

A partir de 1990 com a implantação das reformas educacionais associadas à racionalidade e padronização dos processos administrativos e pedagógicos tiraram a autonomia dos professores, obrigando-os a assumirem outras funções além da sua formação.

Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo, expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo - faltam-lhes condições de trabalho adequadas - quanto do ponto de vista subjetivo. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

O capitalismo tenta de todas as maneiras alienar os professores, tenta fazê-los parecer meros reprodutores de suas regras, impondo-lhes uma falsa autoridade. Avançando sobre o trabalho docente observa-se que a intenção do sistema é poder manipular o docente o que,

[...] remete à desqualificação do trabalho docente, reduz os professores a uma espécie de técnicos especializados, cumpridores de tarefas, desumanizando o trabalho. Diante disso, a escola, situada entre os embates do capital e do trabalho acaba sendo forçada a preparar a força de trabalho para a manutenção das relações de produção vigente (FERNANDES; ORSO, 2010, p. 11).

Diante das situações cotidianas e com o conceito de trabalho, entendemos a profissão docente como um trabalho, em que o professor atuante vende sua força de trabalho, a fim de se sustentar. O trabalho é visto também como um movimento dialético, ao mesmo tempo em que ele nos garante a nossa sustentação ele também gera exclusão, miséria, sendo fonte de riqueza e miséria humana, “o

trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador”, (MARX, s/d, p. 4).

Segundo Maroneze (2012)

as mudanças que demarcaram o capitalismo contemporâneo nas últimas décadas do século XX têm apontado para uma perversa lógica de exclusão, num processo que ressignifica os espaços laborativos e de qualificação, desafiando, constantemente, o mundo do trabalho e impondo novas exigências aos mais variados setores sociais e atividades do trabalho, envolvidas direta e indiretamente na produção. (MARONEZE, 2012, p.46)

O movimento de dissimulação praticado pelo capitalismo ganha força quando este estimula uma convivência pacífica entre as classes ao mesmo tempo em que promove a desigualdade social, utilizando a educação como forma de conscientização social dissimulada, depositando na mesma a possível solução para os problemas gerados pela globalização. Sobre esta visão Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2008) em seu artigo sobre Educação Básica e reprodução do capital citam que

A educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO; RABELO, 2008, p. 3).

Com o passar dos anos houve diferentes transformações na história do trabalho docente, transformações que na maioria das vezes foram ocasionadas pelas diferentes políticas educacionais que são inseridas no contexto escolar, tanto relacionadas ao processo de formação docente inicial quanto à formação continuada.

Podemos observar que durante todo o tempo é o capitalismo e o Estado que ditam as regras para que a educação aconteça de acordo com o que eles desejam, além disso, são as classes dominantes detentoras dos meios de produção material e intelectual, a classe que domina e que enche a boca para dizer bordões associados a educação como: “só a educação transforma”, “o trabalho dignifica o homem”. É necessário refletir se existe verdade nas intenções da classe dominante, se o desejo é mesmo que o homem seja modificado pela educação:

Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material [grifo do autor] dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual [grifo do autor] dominante. A classe que dispõe dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais

são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX; ENGELS, 2002, p. 48).

É caótico enquanto docentes acreditar que poderemos mudar algo, quando tudo é controlado pela classe dominante. O capitalismo é responsável por deter todo o poder em suas mãos promovendo a alienação por meio do trabalho, instiga a boa convivência entre todos, ao mesmo tempo em que acelera a competição entre as pessoas, esta mesma classe que instiga a educação a ser a mola propulsora no desenvolvimento profissional. Enquanto docentes estamos sempre nos questionando, o que, como e quando nós docentes iremos trabalhar, se são estas pessoas que definem a direção para o mercado de trabalho?

Nos dias atuais a educação é voltada para o mercado de trabalho, mercado que é direcionada pelos capitalistas, onde tudo se transforma rapidamente, priorizando a formação de um novo modelo de trabalhador que seja mais eficaz, que pense rápido, que saiba trabalhar em equipe, que seja dinâmico, que obtenha a qualidade total, tomando decisões, assumindo suas responsabilidades e atuando como cidadão, um trabalhador completo.

Alves (2007) aborda que

O surgimento dos estudos sobre os saberes dos professores e as apropriações deles advindas são expressão do neoliberalismo e convergem com o processo mais amplo de reestruturação produtiva no capitalismo. A abertura da educação à lógica da competição, a desregulamentação, o aumento do centralismo e a ênfase na instrumentalização técnica para a eficiência no ensino exigem um novo perfil do trabalhador: mais reflexivo com capacidade de abstração, de trabalhar em equipe, de tomada de decisão, etc. (p. 276).

Quando falamos sobre a formação do trabalhador completo para o mercado de trabalho nos dias atuais, estamos falando sobre formar uma pessoa com todas as habilidades descritas entre outras, no entanto, esta formação é direcionada para que nada mude na condição do trabalhador e ele continue submisso e alienado. Nesta perspectiva, o que prevalece é o lucro capitalista internacional, enquanto “seres humanos” com necessidades, com desejos de mudanças somos podados, isso pouco importa, pois se tornam dominantes preconizando,

[...] não o ensino de conhecimentos que capacite os indivíduos a aprofundar o conhecimento de sua profissão ou administrar suas vidas, mas o treinamento para a aquisição de novas habilidades que possibilite ao indivíduo arrumar outro emprego, usualmente em outra área de sua qualificação [...] Não é de se estranhar que, na avaliação destes programas, tais indivíduos não consigam se recolocar no mercado de trabalho. De fato não foram preparados para tal, mas sim para entrar no mercado informal, em trabalhos alternativos (GOHN, 1999, p. 96).

Todo o trabalho docente é moldado pelo capitalismo, trabalho que é visto

como forma de alienação, a força de trabalho vendida pelo docente se torna acumulação de capital, desta maneira as relações de trabalho se tornam um meio de explorar os cidadãos, neste contexto as lutas de classes se aceleram. Lucena (2011), entende essa luta em que: “O mundo do trabalho implica em uma relação dialética e contraditória entre a formação humana, as ações econômicas, políticas e culturais do seu tempo”. (LUCENA, 2011, p. 104).

Numa sociedade dominada por capitalistas e políticos responsáveis por definir como e quando a educação deve se desenvolver, nada mais acessível que realizar esta tarefa por meio da educação, direcionando-a para o mercado de trabalho, diante deste cenário cabe a nós docentes repensar na problemática em como poderemos fugir a este domínio e formar cidadãos atuantes para uma sociedade mais justa e igualitária?

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir da busca de conceitos e abordagens que demonstram a relação entre o Capitalismo e a educação, dessa forma, foram utilizados distintos autores que discutem como o Capitalismo influencia a educação e suas vertentes, principalmente, o professor. Além de ser utilizado também pesquisadores que retratam a precarização da docência a partir do desenvolvimento do Capitalismo, e da visão mercadológica da educação.

Os trabalhos utilizados, tem como intuito propiciar uma visão mais aproximada do contexto que é visto na educação e na profissão docente, e assim, levantar possibilidades que facilitem o desenvolvimento do trabalho docente, ou pelo menos, minimize as precarizações acarretadas pelo Capitalismo e a cultura da meritocracia.

De acordo com Zeichner (1990) a pesquisa relacionada à formação docente é um campo novo que contempla uma variedade de disciplinas e se relaciona com o contexto político em evolução. Para compreender as limitações presentes no relacionamento entre o Capitalismo e a docência, assim como as diversas vertentes também inerentes dessa associação, é necessário entender como a docência é afetada, assim como os impactos do contexto mercadológico da atuação de um novo trabalhador estabelecem conexões no cenário da educação.

Sendo assim, foi realizado uma pesquisa bibliográfica com o intuito de levantar distintos pesquisadores que abordam o Capitalismo e sua influência na educação, considerando o cotidiano do professor e sua precarização. Dessa forma, foi necessário a busca em sítios de pesquisas que mostrassem uma visão expandida e efetiva do vínculo que ocorre entre o Capitalismo e a docência no contexto educacional.

A RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO

A escola enquanto espaço de trabalho, produz uma educação unilateral, ou seja, uma educação que aliena, em prol do capitalismo, no entanto para que se mantenha o capitalismo e os crescentes lucros, necessitam-se formar cidadãos com níveis maiores de conhecimento, cabe aos educadores soltarem as amarras. A Pedagogia Histórico-Crítica é de suma importância para que isto aconteça e que os professores possam superar esta formação, praticando a formação omnilateral.

O modelo atual de escola dificilmente irá proporcionar uma educação de qualidade ela será sempre fragmentada, com a intenção de somente formar para o mercado de trabalho. Desse modo, a importância da educação para ascensão não existe, pois quem controla são os capitalistas, por isso é importante que o docente também receba uma educação pautada na educação omnilateral, para que suas práticas educativas desbanquem o modelo capitalista de sociedade favorecendo uma educação igualitária e acessiva para a classe dominada.

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

O docente deve refletir sobre sua prática humana, apropriando-se das objetivações genéricas para transformar as consciências de outras pessoas e a si mesmo, só assim o professor poderá entender as estruturas desumanizadoras e alienantes e mudar a sociedade, na qual está inserido.

[...] é socialmente fundamentado na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmo neste processo. Assim sendo a superação da contradição referida encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que tanto será maior ou menor quanto puder apropriar-se das objetivações genéricas para-si e estabelecer relações entre sentidos e as significações dos seus atos, posto o papel fundamental que tais condições desempenham na produção da consciência (MARTINS, 2007, p.149).

Na perspectiva marxista é importante que os aspectos: intelectuais, físicos e tecnológicos, estejam integrados na educação, tentando superar a dicotomia entre a teoria e prática, entre o pensar e o fazer.

O aluno na sua formação intelectual deve ser levado a construir sua capacidade de ler, compreender e transformar a realidade na sua esfera de atuação, sendo sujeito do seu próprio desenvolvimento (BARROS e MORAES, 2002, p. 15-31).

Para Saviani (2005),

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [...]. (SAVIANI, 2005, p. 123).

Neste contexto a Pedagogia Histórico Crítica é importante uma vez que: “a nossa sociedade é questionada, mas a ideia é assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos e conquistas humanas para que eles possam agir na sociedade de maneira diferente” (SAVIANI, 2014, s/p).

Considerando as necessidades sociais como docente, assim como a importância de formar indivíduos aptos para se desenvolver no meio social, a Pedagogia Histórico Crítica aborda elementos capazes de nos nortear para o desenvolvimento de uma atividade docente voltada para os conhecimentos e capacidades que trarão impacto para uma sociedade mais consciente.

Nesse pressuposto, é importante destacar que apesar do papel relevante do docente de conscientização da sociedade, esse profissional enfrenta diversos desafios em seu cotidiano. Sampaio e Marin (2004) destacam que a partir dos anos 70 do século XX houve um aumento no Brasil do agravamento das condições econômicas e a piora do sistema público de ensino.

Dale (2004) retrata a compreensão das relações entre a demanda de manutenção e fortalecimento do sistema capitalista, das mudanças na economia mundial, assim como as alterações nas políticas educacionais e a atuação de instituições internacionais que definem determinados modelos curriculares relacionados a financiamentos e aceitações de suas orientações e abordagens educacionais. A relação política e econômica se relaciona com as mudanças curriculares.

O capitalismo exerce influência também nos salários dos professores, e isso é um ponto importante para discussão quando se trata da precarização do trabalho docente. Com o passar dos anos os salários dos docentes recebem pequenas melhorias devido os incentivos por tempo de serviço e/ou pela qualificação que os professores adquirem nesse período, porém, ainda assim, são valores que causam insatisfação em muitos docentes.

O valor recebido pelo trabalho prestado dos professores afeta diretamente em seu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que esses terão que trabalhar em 2 ou até mesmos 3 turnos para conseguirem salários mais satisfatórios e adequados as suas necessidades, e com isso, abdicam de seu tempo de lazer ou tempo para qualificação.

Ao considerar o cenário em que o professor precisa trabalhar mais, possui

menos tempo para sua qualificação, para a sua família e até mesmo para si mesmo, ainda encontramos nas salas de aulas turmas extensas que corroboram com o desgaste físico e emocional dos docentes.

Há professores que assumem cerca de 600 a 700 alunos, dependendo da quantidade de turmas que esse possui. A enorme quantidade de alunos somado as dificuldades naturais da profissão docente servem para adoecer e precarizar ainda mais os mais distintos aspectos da profissão e da pessoa professor.

Sampaio e Marin (2004) revelam ainda a problemática sobre a rotatividade dos docentes nas escolas, seja de um ano para outro, ou até mesmo em um mesmo ano. A precarização do trabalho docente não afeta apenas o professor ou sua vida profissional e pessoal, mas afeta também o ensino, a descontinuidade de uma mesma metodologia de aprendizado por exemplo, devido a acentuada rotatividade e o cansaço extremo.

Pensando as lacunas para o desenvolvimento de um trabalho docente mais adequado, e sua relação com o capitalismo, há também o sucateamento de materiais escolares, e até mesmo de espaço de ensino. Algumas escolas não possuem recursos suficientes e de qualidade, e assim, além de todas as outras adversidades que o professor já vivencia, ele precisa saber lidar também com a falta desses materiais, e as vezes com a falta de uma sala de aula adequada.

Considerando as responsabilidades da escola e do governo, Maroneze (2012) aborda que os princípios e diretrizes estabelecidos na LDB (1996) destaca uma descentralização administrativa e pedagógica, e responsabiliza

[...] aos municípios e à escola a tarefa de implementar, com seus limitados recursos, as condições favoráveis para cumprir, mesmo que no plano simbólico, as metas de qualidade da educação. (MARONEZE, 2012, p. 52)

Para conseguir cumprir com seu papel, o docente enfrenta os desafios impostos do modo que consegue, segundo Janerine e Quadros (2018)

Para enfrentar esses desafios, é indicado que o professor seja constantemente criativo, use de estratégias variadas para envolver os estudantes com o conteúdo, e tome decisões que o permitam conduzir adequadamente a aula, além de outras estratégias. (p. 3)

Dessa forma, a escola e o professor precisam propiciar o ensino, mas não o ensino a qualquer modo, mas um ensino que entregue qualidade. Nesse pressuposto, o capitalismo desenvolve um cenário precarizado, em que os professores possuem salários baixos, alto número de alunos, uma necessidade constante de aprimoramento de seus conhecimentos, e ainda busca que o docente consiga, com essas condições insuficientes, estabelecer conhecimentos e habilidades que correspondam as expectativas do Capitalismo e do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da escola, e conseqüentemente do professor, é de estabelecer condições que propiciam o ensino, e acima disso, um ensino de qualidade. A sociedade capitalista gerou novos parâmetros de organização do trabalho, e esses, considerando o professor, se basearam na precarização que pode ser visualizada através da instabilidade da profissão docente, da grande quantidade de contratos parciais e temporários, no descaso com as necessidades de materiais e ambientes escolares, além da falta de preocupação com as cargas horárias extensas e salários insatisfatórios dos professores.

Os professores têm enfrentado situações adversas, Maroneze (2012) destaca que a política neoliberal do Estado, na defesa dos interesses da reprodução capital, intervém minimamente nos investimentos educacionais. Assim, a educação e o trabalho docente ficam à mercê do mercado, sendo puramente mecanismos de certificação qualificatórios.

O capitalismo é composto por relações contraditórias que intensificam a precarização do trabalho docente, diante desse cenário se faz necessário a resistência docente para atuar contra a precarização, a desvalorização e o desmonte educacional. Perceber e entender o ambiente precário que o capitalismo reverbera no sistema da educação é importante para que haja uma reflexão de possíveis formas que contribuam na defesa da profissão docente, na construção de relações de trabalho adequadas, desenvolvimento educacional de qualidade e que considere efetivamente a satisfação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. A Formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação & Pesquisa*, v.33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vmVw9dNw3dyZdTb36WMCJVG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 15a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BARROS, M S. F.; MORAES, S P. G. de. **Formação de professores**: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, L. S. B. et al. (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Maringá, PR: Eduem, 2002. p. 15-31.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio-ago. 2004. p. 423-460.

ENGELS, F. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução por Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002, p.28.

FERNANDES, H C. ORSO, P J. **O Trabalho Docente:** pauperização, precarização e proletarização. IX Jornada HISTEDBR, Belém. 2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf >. Acesso em: 11 out. 2022.

GOHN, M. **Educação não-formal e cultura política:** impactos do associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. p. 96.

JIMENEZ, Susana. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. RABELO, Jackline. **Educação para todos e reprodução do capital.** Trabalho necessário, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1-23, 2009.

JANERINE, A; QUADROS, A. A formação de professores: analisando uma experiência formativa. **Revista Insignare Scientia**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 1-21, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7655>. Acesso em: 02 jan. 2023.

LIMA, A.B. PRADO, J.C. SHIMAMOTO, S.V. **Políticas e gestão da educação:** sob a lógica gerencial e compartilhada. IN: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação; organizador: Benno Sander – Niterói (RJ): ANPAE; São Paulo (SP): PUCSP/FACED/PPGE, 2011.

LIMA, T.C. SHIMAMOTO, S.V.M. **Trabalho e a (ind) gestão educacional democrática.** In: I Congresso Ibero-Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres, Mérida. Espaço Público da Educação: Emergência de Políticas e Práticas de Gestão Local, ElvasPortugal, 2010, p.13.

MARONEZE, L F. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 45-57, jun. 2012.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007, p.149. (Coleção formação de professores).

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital.** 2 ed. São Paulo: Centauro, 2010. Tradução de Klaus Von Puchen.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

SAMPAIO, M; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 25, n. 89, p. 1203-1225, dez. 2004.

SAVIANI, D. Entrevista - **Criador da Pedagogia Histórico-Crítica fala sobre o papel da escola.** [mar. 2014]. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historicocritica-fala-sobre-o-pa>

pel-da-escola. Acesso em: 03 nov. 2022.

SAVIANI, DI. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

ZEICHNER, K M.; GORE, J M. Teacher socialization. In: Houston, Robert. (Ed.). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

CAPÍTULO 7

DISCUTINDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA MARXISTA

*Janaina Aparecida de Oliveira*¹⁰²

INTRODUÇÃO

A partir da obra marxista, surgiram diferentes propostas educacionais fundamentadas no materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. O aporte teórico é diversificado e exploram desde propostas de organização do ensino, a pedagogias e teorias educacionais que direcionam o pensamento e ação dos processos educativos a partir da interpretação da realidade concreta.

É unânime entre pesquisadores e estudiosos do marxismo que Marx e Engels são autores do seu tempo, “*Marx analisou a complexidade da ordem social global de seu tempo*” (ROCHA, 2020, p. 328). Porém, o pensamento marxista é muito questionado entre os pesquisadores continua “*existindo como referencial teórico de compreensão da realidade*” e ainda muito “*reconhecida por muitos pensadores, inclusive por aqueles que discordaram de suas ideias socialistas de organização social*” (TOZONI-REIS, 2020, p.7).

Nesta mesma linha de raciocínio, este texto tem por objetivo contribuir para a reflexão das relações entre o racismo e a construção de uma Educação Antirracista na perspectiva marxista. Para tanto, o texto está estruturado em seis momentos. O primeiro momento é uma breve apresentação dos autores Karl Marx e Friedrich Engels. No segundo momento, uma introdução a obra dos autores que é o Materialismo Histórico Dialético. Em terceiro momento apresentar um aporte teórico de algumas discussões que permeiam o racismo e marxismo entre alguns pesquisadores marxistas. O quarto momento, em breves palavras, situar o leitor com vínculos existentes entre a educação e o marxismo. O quinto momento compreende delinear algumas conexões entre o desenvolvimento da educação e a população negra no Brasil. E sexto momento é tecer considerações relevantes de uma Educação Antirracista brasileira buscando uma perspectiva marxista. E por fim, fazer as considerações finais.

102 Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Professora de Matemática e Analista Pedagógico na Rede Municipal de Ensino do município de Uberlândia. E-mail: janinaufudoutorado@gmail.com.

Para iniciarmos nosso diálogo é importante nos situar no contexto histórico vividos por Karl Marx e Friedrich Engels iniciar a apresentação dos autores.

O século XIX foi marcado pela continuidade de muitos conflitos que iniciaram um pouco antes do começo deste século e foram se espalhando ao longo dele como por exemplo, a expansão da revolução francesa que se teve início no ano de 1789 e se estendeu por uma década em 1799 que marcou a transição do sistema feudal para o capitalista e a ascensão da burguesia; a expansão Napoleônica na França de 1799 a 1815, a expansão da revolução industrial inglesa no mundo que aconteceu na segunda XIX, a escravidão é abolida no Império Britânico em 1834, outro acontecimento importante foi o período em que a Alemanha foi se constituir como nação (unificação) em se desenvolveu com outros movimentos de 1871; dentre outros.

Além dos acontecimentos já apontados no texto, é importante destacar que foi um período em que a nobreza feudal e a Igreja, tentavam a restauração do absolutismo e tentavam frear a força da burguesia. Esta tentava consolidar a ordem social e tomar o poder e manter seus interesses diante do seu crescimento econômico, político e social.

Neste contexto, os trabalhadores viviam uma vida difícil com péssimas condições de moradia e de trabalho, exploração infantil e longas jornadas de trabalho. E diante de tamanha exploração, os trabalhadores começam a se organizar.

Para alcançarmos nossos objetivos, faz-se necessário um breve relato da trajetória de vida e de construção de uma nova linha de pensamento filosófico e científico de Marx e Engels que é o Materialismo Histórico Dialético. Para tanto, apoiamos nossos estudos nas ideias de Gorender (1989), Marx (1818-1843), Martins e Santos (2017), Suchodolski (1976, 1976a, 1976b), Saviani (2011), Marx e Engels (1818-1883), MARXISMO21, PIREs, (2009), entre outros.

CONHECENDO KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS

Karl Marx nasceu em 5 de maio de 1818 em Tréveris, no estado da Renânia, Reino da Prússia, atual Alemanha. Foi um revolucionário socialista alemão, jornalista, historiador, filósofo, sociólogo, economista e teórico político. Filho de Henriette Pressburg (1788–1863) e Heinrich Marx (1777–1838) que foi um advogado e conselheiro da Justiça. Em 1835, Marx inicia seus estudos superiores em direito na Universidade de Bonn e continua seus estudos em Berlim, onde fez parte dos jovens hegelianos conhecidos como esquerda hegeliana. Porém, se apaixonou pela filosofia e abandona seu curso de direito.

Em 1841, se torna doutor em filosofia e um ano depois, tem seu primeiro encontro com Engels no jornal *Rheinische Zeitung* [Gazeta Renana], do qual mais tarde seria redator. Mas em pouco tempo depois, o jornal é fechado.

1843, Marx casa-se com Jenny von Westphalen, dedica-se aos estudos de diversos autores, principalmente Hegel, escreve obras importantes como a *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel e A questão judaica*. Rompe com os jovens hegelianos e vai para Paris e passa a fazer parte das sociedades secretas socialista-comunistas e associações operárias alemãs.

O ano de 1844 é marcado pela publicação das obras descritas acima, ele escreve os Manuscritos econômico-filosóficos, sela sua amizade com Engels. E nos anos seguintes, os dois escrevem e publicam além de outras obras, *A Sagrada família, Teses sobre Feuerbach, A ideologia Alemã e O Manifesto Comunista* e Marx é expulso de Paris. Refugia-se em Bruxelas, lugar em que funda a Associação operária alemã e ingressa na Liga dos Justos (Liga dos comunistas). De Bruxelas, ele vai para Londres, onde irá viver com a ajuda de Engels por mais de trinta anos.

Em 1867 é publicado o Livro I de *O Capital*, outra obra marcante de sua história e morre em 1883.

Friedrich Engels nasceu em 28 de novembro de 1820, em Barmen na Renânia, Reino da Prússia, atual Alemanha. Filósofo, Filho de Friedrich Engels e Elizabeth Franziska Mauritia, de família conservadora e donos de uma empresa têxtil. Ainda jovem, impressionou-se com as péssimas condições dos trabalhadores das fábricas de seus pais e escrevia sobre temas relevantes com relação a vida operária. Começou a trabalhar nos negócios da família ainda no ginásio. Estudou comércio em Bremen em 1838. Paralelamente às diversas publicações e estudos sobre política, religião e literatura, Engels analisou a filosofia de Hegel.

Em 1841, frequentou a Universidade de Berlim apenas como audiente e conhece os jovens-hegelianos. Em Manchester, 1842, começa seu relacionamento com sua companheira Mary Burns; uma jovem trabalhadora irlandesa e começa a analisar os impactos do capitalismo para os operários ingleses. Publica artigos no *Rheinische Zeitung*, o mesmo jornal em que Marx trabalhava e publica Esboço para uma crítica da economia política, o texto que influenciou profundamente Marx.

Em 1846, Engels estabelece estreitos contatos com socialistas e comunistas franceses. Participa de um encontro de trabalhadores alemães em Paris, propagando ideias comunistas. No ano seguinte, viaja a Londres e participa com Marx do I Congresso da Liga dos Justos e volta a Bruxelas e escreve, com Marx, o *Manifesto Comunista*.

No período entre 1848 a 1850 foi expulso da França por suas atividades políticas, vai para Bruxelas de onde, mais tarde, é expulso. Retorna a Alemanha e de lá vai para Manchester que é onde viverá por vinte anos. O êxito nos negócios na indústria Ermen & Engels, possibilitou ajudar financeiramente Karl Marx que vivia apenas de suas publicações.

Engels, vai para Londres com a cunhada Lizzie em 1870 após a morte de Mary e participa com Marx da Conferência de Londres da Internacional.

- Depois da morte de Marx em 1883, Engels ainda publica vários trabalhos e a segunda e terceira edição de “O Capital”. Friedrich Engels, morre em 5 de agosto de 1895, em Londres.

Vale destacar que as obras escritas e publicadas por Marx e Engels, criticam a filosofia idealista de Hegel atuante na época, criticam a sociedade burguesa vista na expressão teórica da economia política e sua dominação da classe trabalhadora declarando a história da luta de classes buscando uma transformação radical da sociedade existente.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

No percurso até a concretização desta nova ciência, o materialismo histórico de dialético, Marx e Engels foram influenciados pela dialética de Hegel, pelo materialismo de Ludwig Feuerbach e pelo socialista utópico Pierre Joseph Proudhon.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830) foi um dos filósofos alemães, mais importante da época e seus ideais influenciaram muitos outros estudiosos, inclusive Karl Marx. Segundo Trotta (2009), Hegel, foi responsável pelo surgimento de um novo pensamento em relação a sociedade e o Estado, influenciando a política e economia da época. Coloca a filosofia como expressão da verdade, considerando o plano ideal como fio condutor histórico e seu pensamento é um complexo sistema que se estrutura em diversas áreas do conhecimento.

Hegel era um idealista, as ideias como centro para compreensão da realidade. A consciência passa por diversos desenvolvimentos com vistas a superar as contradições percebidas em conceitos, a dialética hegeliana. Esta dialética é estruturada em: tese, antítese e síntese. Podemos considerar como sendo tese um determinado conceito, a antítese a contradição deste conceito, uma negativa como mobilidade de superação. A síntese seria algo superior que integra e resolve as contradições vinculadas nas outras duas categorias (tese – antítese). Trotta (2009) esclarece que,

Sua dialética tríade domina sua forma de apresentar e superar os mesmos. Pensa sempre no sentido de que o pensamento deve percorrer caminhos cíclicos, ou seja, sempre se realizando em si mesmo, na saturação de um conceito que impõe a busca de um outro, necessariamente mais completo, não por decorrência, mas como superação das contradições. E tais contradições são superadas logicamente pelas sínteses promovidas na tensão dos opostos, gerando novas oposições (TROTТА, 2009, p.13-14).

O conceito de dialética de Hegel foi marcante para o pensamento de Marx

que fez parte dos chamados jovens hegelianos da esquerda, formado por estudantes e jovens professores na Universidade Humboldt de Berlim. Eles acreditavam em mudanças dialéticas históricas, atacavam a base filosófica da religião, o Estado e eram considerados por muitos como radicais com relação a religião e a sociedade.

Outro jovem hegeliano que influenciou Karl Marx foi Ludwig Feuerbach. Um filósofo alemão, que era considerado um ateu por publicar obras que atacavam a religião cristã, propondo substituir a religião cristã pela religião da humanidade.

Feuerbach em contraposição ao idealismo hegeliano defendeu o materialismo sob a forma de humanismo naturista. De acordo com Jacob Goreneder (1998),

Marx e Engels acolheram com entusiasmo as obras de Feuerbach e, por seu intermédio, fizeram a transição ao materialismo. Como não podia deixar de ser naquele momento, aceitaram o materialismo sob a forma que lhes apresentava Feuerbach: a do humanismo naturista”. (MARX E ENGELS, 1998, p. XIII)

Todavia, na medida em que Marx e Engels estudavam as ideias de Feuerbach e a realidade que se impunha diante do sistema capitalista, mais eles distanciavam deste materialismo proposto pelo filósofo. Romperam com Feuerbach considerando dentre outros fatores, que o materialismo defendido por ele era estante por não perceber a dialética de Hegel, materialismo separado completamente da história, que não bastava interpretar a realidade sem transformá-la e a não compreensão da importância da ação revolucionária.

Outro filósofo que influenciou o pensamento de Marx e Engels foi o socialista utópico Pierre Joseph Proudhon. Era um ideólogo da pequena burguesia porém um crítico da classe trabalhadora. Com Proudhon, Marx e Engels agregam o pensamento do proletariado como classe explorada que em busca de igualdade poderia vir a ser revolucionária.

No entanto, mais tarde, Marx o acusa de ser um socialista utópico por trazer à tona as condições trabalhistas mas sem propor soluções de emancipação da classe trabalhadora.

É importante esclarecer que baseados em inúmeros estudos sobre as ideias defendidas por estes filósofos e as críticas tecidas nas suas obras, da leitura da realidade social, dos conflitos que foram se instaurando pela classe trabalhadora, pela dominação política e econômica, Marx e Engels defenderam um socialismo científico, movimentando uma nova visão e transformação da sociedade existente, num ponto de vista revolucionário da classe trabalhadora em busca de sua emancipação no desenvolvimento da realidade histórica, nasce o materialismo histórico dialético.

Considerado por muitos estudiosos, uma inversão das ideias de Hegel, colocando o mundo material em primeiro plano, ou seja, é a produção material que movem as ideias e não o contrário. A dialética, dentre outras explicações mais aprofundadas, de forma mais simples e corriqueira entre pesquisadores, temos na tese a classe dominante, na antítese a classe trabalhadora, trazendo as contradições oposições entre estas categorias e que no confronto entre as duas, chegaria a uma transformação, uma igualdade social; a síntese. Em resumo, a história da humanidade acontece no desenvolvimento da produção da sobrevivência material da sociedade num processo dinâmico, dialético.

Tendo um consenso de muitos pesquisadores, todo esse movimento e discussão no campo do pensamento social e na concretização do materialismo histórico dialético se fundamenta no escritos de *“A ideologia Alemã”*, escrita por Marx e Engels em três partes e publicada em sua totalidade somente em 1933.

Vale destacar a importância da obra *“O Capital”* em que propõem conceitos como mais-valia e outros a partir da análise do sistema capitalista e suas relações de econômicas, políticas e de trabalho na sociedade da época.

A TEORIA MARXISTA E O RACISMO

Os olhares sobre o racismo e a teoria marxista podem ser compreendidos a partir de diferentes abordagens e teorias que coloca em lados opostos teóricos e pensadores que são ou não marxistas. Tais relações estão ligadas entre outros fatores, por esta teoria operar diretamente com a realidade.

Neste sentido, a teoria marxista pode ser compreendida como *“uma teoria de interpretação, análise e compreensão do real”*, *“uma teoria de intervenção, da ação, da transformação”* (ESTRELA SANTOS, 2015).

Dentre as discussões teóricas do debate marxista acerca da questão étnico-racial é importante conhecermos alguns de seus pensadores e alguns fatores fundamentais para compreensão da temática. De um lado, estão aqueles que acreditam que não pode haver uma associação entre o marxismo e a questão racial; defendem ser Marx e Engels eurocêntricos e racistas. A este respeito, citamos um importante pesquisador conhecido internacionalmente, escritor e cientista social dedicado ao registro da história e da cultura negra, Carlos Moore que em seu livro *“O Marxismo e a questão racial”* em que ele tece várias críticas e cita passagens de alguns escritos dos autores que sustentam sua tese. Suas ideias são defendidas por muitos teóricos como Oliveira e Pipas (2018), *“acreditamos que sim, Marx e Engels eram racistas, acreditam que “eles se preocupavam somente com a luta de classes” e com relação aos marxistas “talvez os movimentos negros não deveriam usar argumentos dessa origem. Porém destacam a importância de Marx e Engels quando esclarecem “mas não devemos descartar as ótimas análises socioeconômicas e os estudos da sociedade por esses*

autores apresentados” (OLIVEIRA; PIPAS, 2018, p. 14).

Por outro lado, encontramos vários pensadores marxistas que explicam as relações do racismo com o marxismo e defendem ter sido a questão racial um fator determinante na construção social e capitalista brasileira. Destacamos neste texto as ideias de Carneiro (2020), Marcelino e Silva (2021), González (2021), Motta (2021), Bakan (2008), Estrela Santos (2015), Moura (1990, 2021), Gonçalves (2013), Damasceno (2021), Rocha (2021), Silveira (2021), dentro muitos outros.

Ressaltamos as convicções dos pesquisadores *Edison Carneiro, Clóvis Moura e Florestan Fernandes*.

Edison de Souza Carneiro foi um escritor brasileiro, militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB), pesquisador especializado em temas afro-brasileiros e um dos maiores etnólogos brasileiros. Comprometido com os estudos sobre a cultura afro-brasileira atuou em várias frentes, como esclarece Gonçalves (2013), ter o escritor muitos interesses “*como as questões raciais e religiosas, os estudos da cultura popular, o papel do pesquisador, a militância e a atuação política, as políticas públicas educacionais e as políticas de preservação cultural, estão na ordem do dia*” (GONÇALVES, 2013, p. 240).

Para Carneiro (2021), a abolição resolveu o problema dos brancos do desenvolvimento econômico capitalista. A necessidade de trabalho assalariado que produz a mais-valia absoluta e onde a exploração do trabalhador mudou apenas o modelo de exploração e domínio dos negros, agora escravos do capitalismo.

Desligado da fazo de café ou do engenho de açúcar, onde, apesar dos pesares, sempre achava uma lasca de jabá com farinha e uma cama de varas para dormir, o negro se viu forçado a sofrer as flutuações do mercado, onde ia à procura de comprador para a única mercadoria de que podia dispor, - a sua força de trabalho (CARNEIRO, 2021, p. 72).

Nestas condições, o autor ressalta que o negro foi promovido a proletário e entregue à própria sorte, ocupando geograficamente os lugares longe do centro das cidades; sem nenhuma infraestrutura. Uma mão de obra ausente na classe proprietária dos meios de produção, escrava em um discurso de liberdade ilusória. O negro foi obrigado a falar a língua portuguesa, anular sua cultura, vestir, comer e moral mal e ser discriminado racialmente pelos brancos detentores do capital e pelos brancos proletários. Não podia ir à escola e mandar seus filhos, um desprezo demasiado pelo negro que não servia para ser trabalhador assalariado. Em plena consciência, os negros lutam pelos mesmos direitos do proletariado em geral, por melhores condições de vida, de trabalho e de “*reconhecimento dos seus direitos – como de todas as raças oprimidas do país –, a colaboração, no mesmo pé de igualdade, com o branco na obra de reconstrução econômico-política do Brasil*”

(CARNEIRO, 2021, p.75).

Nesta linha de raciocínio Damasceno (2021), ao discutir os por quês que o capitalismo não pode ser antirracista, colabora explicando que não houve uma política de reparações aos negros com o fim da escravidão e com isso constituiu-se no país “um grande exército industrial de reserva negro ou uma superpopulação relativa negra, apartada dos meios de produção e preterido na incorporação direta na proletarização industrial, à medida que foi dada preferência ao trabalhador branco (DAMASCENO, 2021, p.427).

Rocha (2021), ainda destacou que as contribuições para o pensamento marxista de Edison Carneiro e o avanço no debate da questão racial por compreender as relações entre classe e raça nas nos fundamentos estruturantes da sociedade, da economia e da política no processo histórico do Brasil.

Nesta mesma vertente, Clóvis Moura é outra personalidade importante neste debate. Marxista, negro, participou do PCB, estudou a participação do negro e suas rebeliões no processo histórico brasileiro, analisou o caráter racista da sociedade de classes no Brasil e aliou o combate ao racismo lutando pelo socialismo. Segundo Rocha (2021), para “Moura, os quilombos, as insurreições e diferentes expressões da rebeldia negra devem ser levados em consideração para melhor compreendermos a estrutura e a dinâmica das relações de produção escravistas e sua formação social correspondente” (ROCHA, 2021, p. 347).

Estas relações entre as lutas de escravos e seus opressores escravocratas, segundo o autor, Moura atribuiu o sentido político às revoltas, levando a luta de classes no Brasil no período colonial. Para Silveira (2021), é impossível desassociar raça e classe da fragmentação social e da hierarquia no trabalho, e que Moura compreende que os negros escravizados “*são submetidos no pós-abolição – de opressão, marginalização e subalternização – é a chave para identificar a objetivação da ideologia do racismo e seu fundamento na sociedade brasileira*” (SILVEIRA, 2021, p. 397).

Estrela Santos (2015), ao discutir o marxismo e a questão racial no Brasil esclarece que formam revogadas as oportunidades de trabalho para os negros e atribuídas aos brancos que já se encontrava no país e aos imigrantes. Como resultado, restaram aos negros “posições sociais inferiores ou rejeitadas pelo(a)s branco(a)s” (ESTRELA SANTOS, 2015, p. 104).

Uma outra personalidade que precisamos considerar é Florestan Fernandes. Segundo Motta (2021), este autor foi importante no debate da questão racial ao atribuir o regime de classes na mudança do regime escravagista para o capitalista. Em seu texto podemos observar esse processo de mudança do negro de escravo para “livre” e assalariada, compreendendo a manutenção da raça como forma de classificação, estratificação e formação da sociedade de classes brasileira. Destaca o mito da democracia racial entendida por Florestan

como uma técnica de dominação política que transferiu o problema social da população negra para ela mesma (problema estrutural da sociedade), mistificou a incapacidade dos negros (culpa) sustentando uma falsa realidade social (presente até hoje) e salientou a presença da raça como formação social na estratégia da luta de classes. E sobre o autor Motta (2021) ainda esclarece que

Sua pesquisa sobre a população negra foi importante para as suas análises posteriores sobre o capitalismo, pois foi refletindo sobre as possibilidades e dificuldade de integração da população negra nas instituições sociais modernas que a problemática racial foi tratada como parte essencial da questão democrática, do próprio desenvolvimento capitalista (MOTTA, 2021, p.357).

Nesta perspectiva, não podemos deixar de refletir sobre a questão da escravidão como uma marca profunda da sociedade brasileira na relação intrínseca entre raça e classe nesta formação social, destacando que “o tema da articulação entre classe e raça é um dos mais persistentes na trajetória do debate marxista anticolonial latino-americano (SILVEIRA, 2021, p. 372).

Outros fatores são importante para a compreensão deste processo histórico social brasileiro trazidos no trabalho de Motta (2021) com relação as conclusões de Florestan que também merecem destaque neste texto: **a)** a acumulação capitalista (fundamentada na colonização e escravidão), **b)** a passagem do trabalho escravizado para o trabalho assalariado – indicativo de permanência da desigualdade das relações raciais no país, **c)** a abolição – não acaba com a estrutura social da sociedade escravocrata e senhoril – imortalizando privilégios e concentração de poder nas mãos dos setores dominantes da “raça branca”, **d)** competição desigual entre ex-escravizados e imigrantes¹⁰³ – negros sem amparo oficial, salários bem mais baixos e considerados iguais aos imigrantes estrangeiros que absorveram as atenções e os recursos.

A partir dos fatos, o autor conclui que Florestan nos dá elementos que nos levam a perceber a atuação da desigualdade racial na criação do processo capitalista brasileiro, baseado na competição desleal que estabeleceu uma desigualdade estrutural em que o fator raça foi classificatório que influenciou e ainda tem influência nos espaços que são ocupados no poder e no mercado de trabalho pelas pessoas. Motta (2021), destaca que as desigualdades raciais apresentadas permaneceram no Brasil, colocando a população negra em desvantagens que vieram se acumulando até os dias atuais expondo que,

103 Um dos ideólogos do racismo no Brasil, Azevedo Amaral faz um apanhado histórico do processo de imigração no País em 1929 e afirma que seu principal objetivo seria discorrer sobre o problema tendo como centro a questão racial - construção de uma nova “raça nacional” que não poderia ser qualquer imigrante e que o governo brasileiro deveria dar preferência ao europeu - miscigenação e branqueamento da população - (GÓES, 2020, p. 404-406).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), em 2018 a população negra contabilizava em torno de 2/3 dos desocupados (64,2%) e dos 2/3 subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018 e entre os trabalhadores informais 34,6% eram brancos, e entre a população negra o percentual foi de 47,3%". As análises dos dados corroboram a tese de Florestan quando na articulação entre o padrão de relação racial e as oportunidades de trabalho mostram que as formas mais precárias de trabalhos ainda estão diretamente relacionadas à população negra. (MOTTA, 2021, p.366).

As estatísticas apresentadas comprovam que há a discriminação racial no mercado de trabalho e que o racismo é um fator determinante e perpetua em nossa sociedade brasileira, "é instrumento ideológico de dominação política, econômica e cultural da classe trabalhadora, é uma manifestação concreta da dominação resultante da construção social em torno da categoria raça" (MARCELINO e SILVA, 2021, p.3). Para Bakan (2008), o racismo é parte estruturante do processo histórico brasileiro e um componente essencial do desenvolvimento capitalista no país. "*A diferença étnico-racial se transformou em ferramenta para o estabelecimento de desigualdades sociais. O racismo é a ideologia construída para sedimentar a dominação europeia sobre outros povos e continentes*" (ESTRELA SANTOS, 2015, p.107).

EDUCAÇÃO E MARXISMO

Marx e Engels não elaboraram teoricamente algo que se referisse diretamente ao campo da educação. Porém, são muitos os estudiosos que se ocuparam por extrair dos escritos de Marx e Engels suas referências na educação "*seja para extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para a educação*" (SAVIANE, 2011, p. 2).

Para Giancaterino (2022), a educação na visão de Marx era usada pela classe dominante como superestrutura de controle da situação vigente de dominação. O que não difere do pensamento de muitos outros marxistas como o filósofo, historiador da ciência e da cultura Bogdan Suchodolski. Suchodolski dedicou-se pelos assuntos filosóficos da pedagogia nas questões sociais e estudou e publicou uma das suas obras mais importantes composta por três volumes a "*Teoria Marxista da Educação*" em que focaliza o aspecto pedagógico ao analisar a filosofia de Karl Marx. Segundo o autor a pedagogia é o caminho para que se pode converter a ordem capitalista de domínio da burguesa através da ação revolucionária do proletariado. O autor esclarece que Marx e Engels não acreditavam na pedagogia burguesa e *desmascararam ideias educativos burgueses como política de interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo* e destaca,

A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para sua própria classe e para a classe oprimida. [...] o sistema de ensino e sistema educativo, que na realidade são um instrumento de seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento (SUCHODOLSKI, 1976, p.10).

Dentre estes e outros apontamentos o autor propunha uma nova pedagogia baseada no materialismo histórico dialético, a “pedagogia socialista” de caráter revolucionário, com vistas a “formação da consciência e de transformação da vida”, preocupada com o presente e o futuro, “*o que precisamente caracteriza a educação de tipo socialista é, concretamente, a unidade de ambos os fatores cronológicos: o presente e o futuro*” (SUCHODOLSKI, 1976, p.8).

Saviani (2011), ao discutir as relações entre marxismo, educação e pedagogia nos esclarece ser de grandes contribuições para uma pedagogia marxista o pensamento de muitos autores dentre eles Suchodolski. E faz suas primeiras considerações a proposta da pedagogia histórico crítica e destaca que

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (SAVIANI, 2011, p. 9).

Nesta perspectiva, Saviani esclarece que além dos estudos sobre Marx e seus escritos, e dentre outros marxistas, também merece destaque as contribuições de Gramsci que com as ideias do autor, ele conseguiu avançar nas discussões de cunho escolar e em suas análises pedagógicas.

Estes estudos nos mostram diferentes enfoques de relacionar os escritos de Marx e Engels com a educação. Outras pedagogias surgiram com vistas ao marxismo e a ideais socialistas que acreditam ser capazes de transformar a educação em algo eficaz que poderia mudar as condições da classe trabalhadora, neutralizando os poderes vigentes da burguesia.

Minha tentativa neste texto não é aprofundar em nenhuma destas pedagogias e sim apresentar ao leitor estas importantes contribuições para se pensar a educação e suas relações com o marxismo. Tais considerações também construirão para nos aproximar da proposta de uma educação antirracista na perspectiva marxista.

A EDUCAÇÃO E A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Com relação a educação da população negra no Brasil começamos nossas reflexões por Carneiro (2021), ao esclarecerem que na mudança do semifeudalismo para o capitalismo, “*nem à escola – por onde se poderia principiar a adaptação do negro ao meio social do Brasil –, podia mandar os filhos, não só por faltarem escolas, como também porque os serviços dos filhos muito cedo eram necessários para a economia familiar*” (CARNEIRO, 2021, p. 73). Tinha o direito de ser livre e igual aos outros cidadãos perante a lei porém, foi sob o sistema capitalista como diz o autor, feito como “burro de carga da produção nacional”, vestia mal, comia mal e morava mal (periferias) e era tido como intelectualmente inferior.

É preciso considerar que os problemas trazidos pela colonização no Brasil em relação as condições da população negra como escravo, depois ex-escravos (“livres”), devem ser considerados para refletirmos sobre a educação. Concordamos com Motta (2020), ao dizer que quando há uma mudança de organização social, as pessoas necessitam de uma educação adequada quanto às normas do novo modelo de sociedade. Porém, “*a população negra não teve as oportunidades necessárias para a sua integração social no “mundo dos brancos”*” (MOTTA, 2021, p. 359).

Em consequente, com a premissa de branqueamento¹⁰⁴ e da miscigenação¹⁰⁵, a cultura do negros como seus costumes e religiosidade, tiveram que ser oprimidas pela educação já que se pretendia uma população branca, como explica a autora Oliveira (2008), cultura considerada “*primitiva e arcaica*” deveria ser combatida com uma revolução educacional capaz de “*atuar corretivamente na evolução destas condições comuns a qualquer grupo social atrasado em cultura*” (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

Esta direção nos permite afirmar que mais uma vez a educação foi usada para perpetuar o domínio dos brancos detentores do poder no país. Gonzáles (2021), dialoga sobre a questão apontando que os negros sofreram a exploração capitalista desencadeando a vantagem dos brancos “*na competição*

104 Resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial. Implica na compreensão de uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca para que o negro negasse seu corpo e a si mesmo a fim de se “integrar” - ser aceito e ter mobilidade social - na nova ordem social (CARONE, 2002, p.14).

105 Ou mestiçagem no debate ideológico-político que balizou o processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares. Nesse debate de ideias, a miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira. Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação. (CARONE, 2002, p.13).

no preenchimento das posições e na estrutura de classe” (GONZÁLEZ, 2021, p. 117).

Mesmo que tardia, o acesso do negro as instituições escolares não aconteceram sem luta da população negra. E em minha dissertação de mestrado sobre às africanidades no processo de ensinar Matemática na formação inicial, fundamentada por muitos teóricos, mostrei que os negros foram traçando seu próprio caminho ao se organizarem e se articularem em associações, sociedades, clubes, centros, jornais e outras instituições; travando movimentos de luta na batalha contra o racismo e das condições sociais e políticas. Pires (2014), ao também discutir em sua tese tais lutas, acentua que *“apesar da pluralidade de propostas e formas de atuação, tinham por singularidade o objetivo de luta contra a desigualdade social e racial e, neste sentido, a luta por educação aparecia como meio de se minimizar essa desigualdade”*. A autora ainda esclarece que as reivindicações não ficaram somente no acesso e permanência na escola mas, também a revisão de currículos escolares *“ao resgate da herança africana na sociedade brasileira, naquela época negada e relegada pelo eurocentrismo da chamada cultura brasileira”*. (PIRES, 2014, p. 76).

González (2021), também concorda que o acesso população negra (de cor) à educação que foi tardia e ainda completa que mesmo depois do acesso à educação, em meados de 1950 a 1973, ainda continuava sem *“acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (2º grau e universidade)”*. A autora compara o nível educacional e de renda entre brancos e negros e conclui que mesmo estudante, a negro não concorrerá em pé de igualdade com os brancos em situações de proveitos ocupacionais e ressalta, *“constataremos que é bem acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional”* (González, 2021, p.119).

É importante também refletir que trajetória educacional brasileira é cercada de pedagogias reproduzidas de outros países, inventadas, reinventadas e impostas. E que a educação ainda continua sendo instrumento de manobra nas mãos de quem se encontra no poder, mas seguimos na luta para novas conquistas. Durante estes 135 anos, dentro de um racismo estrutural¹⁰⁶, elemento estruturante do sistema capitalista, a população negra foi aos poucos se descobrindo como capaz de ocupar qualquer espaço, tomando para si sua própria história, se identificando, se unindo em seus movimentos e reivindicações e constatamos que com muita resistência¹⁰⁷, algumas aberturas e mudanças. Não

106 O racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado (BERSANI, 2018, p. 193).

107 O conceito de resistência está de acordo com definição de Bobbio (2004). Segundo o autor é um ato prático relacionado à opressão, sendo um ato oposto a obediência, comportamentos que buscam romper com a ordem existente e que põe em crise o sistema

se pode negar que os movimentos dos negros foram fundamentais para a criação de políticas públicas de combate ao racismo, destacando no sistema educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁰⁸, que traz a Pluralidade Cultural em defesa da diversidade e a tolerância étnica e cultural, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBN)¹⁰⁹, a Lei n.º. 10.639/03¹¹⁰, a criação do Dia da Consciência Negra¹¹¹, lei de Cotas Raciais¹¹², dentre outros.

Mesmo ainda que poucas, elas já existem e sabemos que a educação é feita por leis e estas são de competência do governo federal, estadual e municipal. Acredito que o que nos falta é representativa no poder público, pois segundo uma pesquisa realizada e divulgada pelo jornal Poder360¹¹³, serão 25% os representantes negros ou pardos a ocuparem as cadeiras do Senado Federal, sendo *“apenas 6 foram preenchidas com pessoas que se autodeclararam negras no registro do TSE*

Compreende todo comportamento de ruptura contra a ordem constituída, que ponha em crise o sistema. Como exemplo temos o tumulto, a rebelião. Fonte: A era dos direitos. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf.

108 A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1998, p.7).

109 No art. 26, parágrafo 4: O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1997, p. 15).

110 Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2003). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

111 Em 1971, um grupo de jovens negros se reuniu no centro de Porto Alegre para pesquisar a luta dos seus antepassados e questionar a legitimidade do 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea, como referência de celebração do povo negro. No lugar, sugeriam o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, para destacar o protagonismo da luta dos ex-escravizados por liberdade e gerar reflexão para as questões raciais. A semente plantada ali é um dos marcos da constituição dos movimentos negros e está na raiz do Dia da Consciência Negra. Mas o 20 de novembro só é feriado em locais com leis municipais ou estaduais específicas.

Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/11/dia-da-consciencia-negra-50-anos-liberdade-conquistada-nao-concedida>.

112 As cotas raciais são ações afirmativas aplicadas em alguns países, como o Brasil, a fim de diminuir as disparidades econômicas, sociais e educacionais entre pessoas de diferentes etnias raciais. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1109/o/Cotas_Raciais_no_Brasil_-_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_CAAF-UFG.pdf.

113 O Poder360 é um grupo de comunicação jornalística que tem por objetivo aperfeiçoar a democracia ao apurar a verdade dos fatos para informar e inspirar. O jornal acompanha assuntos do poder e da política a partir de Brasília. Há 3 eixos principais no que é publicado: poder, tecnologia e mídia. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/congresso/poder-eleitoral-congresso-tera-26-de-representantes-negros/>.

(*Tribunal Superior Eleitoral*)”. No Senado serão das 27 cadeiras disponíveis no Senado, Na Câmara dos Deputados serão 135 cadeiras das 513 vagas, “preenchidas por congressistas negros”. Um outro dado apresentado nesta mesma pesquisa foi que a mesmo tendo 56% da população declara preta ou parta somam juntas 4665 concorreram a um lugar na Câmara.

A implantação de políticas públicas contra o combate ao racismo nas escolas não foram suficientes para que de fato os estudantes tenham acesso a debates sobre a questão racial. Todas estas questões foram importantes para a nossa reflexão e tentativa de situar a situação da população negra na educação. Mas como construir uma educação antirracista diante deste contexto?

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA MARXISTA

O objetivo é chamar atenção do leitor com relação as aproximações da teoria marxista com a proposta de Educação Antirracista no contexto atual.

Caminharemos nesta aproximação segundo a autora Reis (2020), discute o método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. Para a autora “o Método Materialista Histórico e Dialético desenvolvido por Marx e Engels é uma metodologia de “interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (REIS, 2020, p.7). A autoria explora a práxis a partir da ideias de VÁZQUEZ em 1968 em seus estudos sobre a filosofia da práxis no sentido marxista. Neste sentido ela destaca:

O papel da filosofia se realiza pela práxis: a transformação da filosofia em prática e da prática em filosofia, isto é, a teoria tornasse prática quando concretamente presente na consciência dos homens, e a prática torna-se teoria quando dá sentido ao pensamento humano. Práxis é, portanto, a unidade teoria, prática e transformação social (REIS, 2020, p. 10).

Nesta perspectiva, a autora nos chama atenção para uma construção do conhecimento sobre educação, voltados para a vida concreta e objetivados pela a transformação das condições sociais históricas. Uma educação pensada no materialismo histórico dialético contribui com a educação para formar o homem em sua plenitude. É preciso que os educadores conheçam a realidade educativa, para transformá-la. Ela coloca o Método como proposta de análise da realidade concreta e educacional “*ou seja, que o Método possa contribuir para que cada educador/pesquisador construa sua prática por meio da compreensão mais ampla da realidade*” (REIS, 2020, p. 17).

Nesta proposta, de pensar a prática educativa compreendendo a realidade concreta fundamentada nos processos históricos constituintes de nossa sociedade brasileira, é que pensamos uma Educação Antirracista.

A manifestação de educação antirracista que este não é algo novo, fez parte

do discurso de teóricos de outros países, a mais de 25 anos. Em Ferreira (2012), em seu trabalho sobre Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores, nos mostrou que o discurso antirracismo é antigo e destaca a terminologia segundo alguns dos teóricos que consideram que uma Educação Antirracista promove a igualdade racial, extingue a marginalização, se faz de uma grande variedade de recursos pedagógicos que podem envolver reformas curriculares. O autor nos chama atenção para o conceito pois segundo ele, *“as pesquisas nessa área mostraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais”* (FERREIRA, 2012, p. 278).

No Brasil, são muitos teóricos a conceituar, defender e propor uma Educação Antirracista. Partirei do conceito proposto por Cavalheiro (2001) ao pesquisar salas de aula. Segundo a autora uma Educação antirracista deve ter as seguintes características:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Não é novidade para ninguém neste país, dizer que vivemos em uma sociedade racista e que se nega ser racista. O racismo existe e esta constatação é de extrema importância para avançarmos em busca de uma Educação Antirracista. Em entrevista à Revista Educação¹¹⁴, a doutora em Educação Cléa Ferreira, pesquisadora das questões étnico-raciais na formação docente, afirmou que o reconhecimento do brasileiro de ser racista seria o primeiro passo para a construção

114 Para a doutora em Educação Cléa Ferreira, cuja sua pesquisa está relacionada a uma formação docente étnico-racial, o brasileiro está começando a reconhecer que é racista. “O Brasil é o país do racismo sem racistas. Estamos desconstruindo essa ideia (RACHID, 2020). Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/23/educacao-antirracista/>.

de uma educação antirracista. Um dos pontos de partida deste reconhecimento seria a análise da realidade a partir da história vivida. Como vimos no texto o racismo é algo que vem sendo passado de geração a geração.

Propor que o estudante reflita a presença do racismo na sociedade pois, ele está presente nas relações entre as pessoas em todas os seguimentos da sociedade, seja na escola em todos os níveis de ensino, no esporte, nas relações de trabalho, na mídia, nas redes sociais, no dia a dia de uma população de maioria negra que sofre com a desigualdade social, política, econômica e cultural. Esta análise é da realidade concreta, de uma “vida social essencialmente prática”, resultado de um sistema capitalista competitivo que desde sua instauração no Brasil, o racismo foi um elemento estruturante que foi se desenvolvendo e perpetuou na sociedade ao longo dos anos, em um processo da realidade histórica. Em sua tomada de consciência, a população negra vem se emancipando através de luta, de movimentos; resistindo a condições que lhes foram impostas; o que configura ação em busca de transformação da realidade, construção de uma nova história.

A educação é uma superestrutura que mantém a ideologia social e a exploração funcionando mas as aberturas legislativas existem, em especial a Lei 10.639/03 é o um suporte para que os educadores possam incluir no seu planejamento o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira. Para isso, o educador deve ampliar seu planejamento, buscando material adequado que contemple a diversidade e que contribua para desfazer o eurocentrismo, valorizando a cultura africana e afro-brasileira no agir pedagógico. Além disso é preciso se posicionar na sala de aula, a postura do professor deve ser contra qualquer tipo de discriminação e preconceito com as pessoas de modo geral, promovendo a igualdade e o respeito mútuo.

Não é culpa do professor em não aplicar a lei 10.639/03, muitos ainda se sentem inseguros em trabalhar a temática na sala de aula, outros não sabem nem por onde começar. Há uma discussão entre pesquisadores com relação ao despreparo do educador para trabalhar as questões étnico raciais no ambiente escolar que avança os cursos de graduação e pós-graduação das universidades e a falta de cursos de formação continuada que contemplem a temática. Há sim, lacunas na formação inicial e continuada dos professores e que devem ser retificadas. E sabemos que a luta dos movimentos negros são constantes dentre as universidades para que haja nos cursos de formação que não sejam apenas da disciplina de História, uma disciplina ou mais conteúdo que discutam maneiras de combate ao racismo no ambiente escolar. Vale destacar que muitas universidades já contemplam em sua grade curricular disciplinas voltadas para a temática nos cursos de formação de professores, mas ainda é pouco relacionada a quantidade de universidade e de cursos oferecidos no país.

É importante também considerar que atualmente existem muitos materiais disponíveis para pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento como artigos científicos, dissertações, teses, livros, e-books e outros. Estes materiais reúnem diferentes experiências realizadas por professores pesquisadores que nos auxiliam no agir pedagógico voltado para as questões étnico-raciais na sala de aula. Podemos citar alguns exemplos como o livro “*Formação Continuada de professores: por uma Educação Matemática Antirracista*”¹¹⁵, que reúne trabalhos de professores de Matemática adequados à disciplina que valorize a cultura africana e afro-brasileira como constituintes de nossa sociedade que explique nossa história na condição de escravo, que combata “o capitalismo racista com as transformações da sociedade”, que elimine a visão eurocêntrica da Matemática e que favoreça a equidade. Nesta mesma vertente, com metodologias para uma Educação Antirracista está o livro “*Ensino Antirracista na Educação Básica*”¹¹⁶, temos também a “*Cartilha Antirracista*”¹¹⁷ que traz orientações para a integração institucional no combate ao racismo, na literatura infantil a “*Coleção Black Power*”¹¹⁸ que apresenta biografias de personalidades negras importante desde a infância, trabalhar a representatividade negra. Outro material que pode auxiliar os educadores é o projeto “*A Cor da Cultura*”¹¹⁹ que valoriza a cultura afro-brasileira com metodologias em diferentes áreas do conhecimento e experiências de diversos educadores. Estes formam apenas alguns dos diversos exemplos e variedades de materiais pedagógicos existentes para auxiliar e incentivar os professores a trabalhar as questões afirmativas na sala de aula.

Para Coppe (2012), diretora da Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras da Universidade Federal de Uberlândia - DIEPAFRO/UFU¹²⁰, em seu trabalho

115 Lançamento disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TRYwiPJwM>.

116 Disponível em: <https://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Ba%CC%81sica.pdf>.

117 Esta cartilha foi elaborada pelo Grupo de Trabalho (GT) Antirracismo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Cartilha-de-Combate-ao-Racismo-2020.pdf>.

118 São livros literários com personalidades negras nacionais e internacionais e também trazem na coleção, livros com atividades. Coleção que pode ser adquirida por qualquer escola pois nós professores atuantes sabemos que há verbas do governo para tais aquisições.

119 A Cor da Cultura é resultado de parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Cultural Palmares (FCP), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e a Fundação Roberto Marinho. Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=10963>.

120 Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras - DIEPAFRO foi criada no ano de 2020, a partir de diversos movimentos e ações de pesquisadores, docentes, técnicos e discentes da UFU, em diálogo com o movimento negro, a fim de contribuir para a discussão da temática étnicorracial em espaços internos e externos à instituição. Esses movimentos

sobre a Educação Matemática Antirracista e o Programa Etnomatemática; ao discutir a relevância da Etnomatemática como apoio para a aplicação da lei 10.639/03 para as aulas de Matemática, ressalta a importância da pesquisa e o olhar do professor para sua prática pedagógica ao se pensar uma Educação Matemática Antirracista. Segundo a autora, estas mudanças devem passar “*por lentes que rompam com a ideia da não valorização dos valores civilizatórios afro-brasileiros, a partir dos etnoconhecimentos de matriz africana*” (COPPE, 2012, p. 12).

Contudo, ações para a transformação de uma sociedade racista em uma sociedade voltada para a diversidade vem acontecendo ao longo de nossa história, a partir da tomada de consciência de uma população negra que sofre a discriminação racial. “O marxismo é uma ideologia política e é uma metodologia para a ação” (BARBOSA, 2021, p. 460). O pensar crítico é necessário, crítico em todos os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando nossa sociedade atual, infelizmente é corriqueiro nos depararmos com atos racistas explícitos ou ocultos na sociedade brasileira. O que pensar de um país que ainda encontra-se empresas que exploram trabalhadores em condições análogas à escravidão. Vale a pena destacar um fato recente porém não único de resgate de trabalhadores vindos do estado da Bahia, que desempenhavam um trabalho análogo à escravidão para empresas de vinhos de renome no país. **Vítimas os trabalhadores ainda sofreram racismo por um parlamentar que aoFALTA INFORMAÇÃO?????????.....**

Segundo a Agência do Senado¹²¹, em 2022 foram resgatados 2.575 nessas condições, pessoas que exerciam atividades tanto na cidade quanto na área rural, atuando em vários setores da economia, mas vivendo à margem da sociedade, desprovidas de seus direitos como cidadãos.

De acordo com Bakan (2008), respostas antirracistas são necessárias contra o capital e o poder, para combater estas diferenças que se baseiam na alienação e opressão do trabalhador.

iniciam-se mais fortemente com a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU), criado em 2006, que tem como foco o ensino, a pesquisa e a extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira. Fonte: <http://www.diepafr.ufr.br/unidades/diretoria-de-estudos-e-pesquisas-afro-raciais>.

121 Segundo declarações do parlamentar Paulo Paim, para combater trabalho escravo é preciso acabar com terceirização na atividade-fim. Fonte: Agência Senado. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/03/01/para-combater-trabalho-escravo-e-preciso-acabar-com-terceirizacao-na-atividade-fim-diz-paim#:~:text=Ao%20destacar%20o%20recente%20caso,28\)%2C%20que%20uma%20das%20formas](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/03/01/para-combater-trabalho-escravo-e-preciso-acabar-com-terceirizacao-na-atividade-fim-diz-paim#:~:text=Ao%20destacar%20o%20recente%20caso,28)%2C%20que%20uma%20das%20formas).

Nesta perspectiva, a educação é um dos caminhos capaz de desmistificar o racismo enquanto elemento estruturante do capitalismo brasileiro. Mais que pensar, é agir, colocar em prática uma Educação Antirracista.

Nesta direção, este estudo pode contribuir para esforços já existentes de reflexão sobre o racismo a partir de uma perspectiva marxista, buscando caminhos para pensar, articular conhecimentos diversos, discutir, unir forças, abrir caminhos, estruturar, reestruturar um modelo de Educação Antirracista, que nasceu da realidade concreta, com a responsabilidade de colaborar para transformação da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BAKAN, Abigail B. Marxismo e antirracismo: repensando a política da diferença. Tradução de Becca Freitas. In. **Revista Rethinking Marxism**. v. 20, n. 2, 2008.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. O marxismo dos intelectuais negros na luta contra o racismo. Danilo E. Martuscelli e Jair Batista da Silva (Orgs). **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. Chapecó, SC: Ed. dos Autores, 2021.

BRASIL DE FATO. **Marx x Proudhon, da amizade à inimizade**. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2022/03/14/marx-x-proudhon-da-amizade-a-inimizade>. Acesso 15 out 2022.

BRASIL ESCOLA. **Karl Marx**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/karl-marx.htm>. Acesso em; 31 out 2022.

CARNEIRO, Edison. Situação do Negro no Brasil. Danilo E. Martuscelli e Jair Batista da Silva (Orgs). **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. Chapecó, SC: Ed. dos Autores, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001.

COPPE, Cristiane Oliveira. Educação Matemática Antirracista e o Programa Etnomatemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 7, n.11/ Jul-Dez, Natal (RN), 2012.

DAMASCENO, Wagner Miquéias F. Por que o capitalismo não pode ser antirracista? Martuscelli e Jair Batista da Silva (Orgs). **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. Chapecó, SC: Ed. dos Autores, 2021.

ESTRELA SANTOS, Rosenverck Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. In. **Revista Lutas Sociais**, v.19, nº34, 100–113, São Paulo, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. In. **Revista Educação Pública**,

v. 21 n. 46 p. 275-288 maio/ago., Cuiabá, 2012.

GIANCATERINO Roberto. A influência de Marx na educação. **Revista virtual Uol**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-influencia-marx-na-educacao.htm>. Acesso em 25 jan 2023.

GONÇALVES, Renata de Sá. Edison Carneiro e o samba: reflexões sobre folclore, Ciências sociais e preservação cultural. **Anuário Antropológico [Online]** /2012-I, 2013: 239-260. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/438>. Acesso em 21 dez. 2022.

GONZÁLEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. Martuscelli e Jair Batista da Silva (Orgs). **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. Chapecó, SC: Ed. dos Autores, 2021.

LIVRE PENSAMENTO. **O método dialético materialista**. Disponível em: <https://livrepensamento.com/2013/10/21/o-metodo-dialetico-materialista/>. Acesso em 07 nov. 2022.

MACIEL, D. Jacob Gorender, intérprete do Brasil. Disponível em: <https://marxismo21.org/wpcontent/uploads/2013/08/NOTA-SOBRE-JACOB-GORENDER-1.pdf>. Acesso 22 out 2022.

MARCELINO, Fabiana Teixeira; SILVA, Lenina Lopes Soares. É possível o marxismo encampar a luta antirracista? Discussões sobre as cotas raciais na educação profissional. **In: Anais do Colóquio nacional e colóquio internacional - a produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral**. Natal(RN), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vicoloquionacionaleiicoluquiointernacional/446620-e-possivel-o-marxismo-encampar-a-luta-antirracista-discussoes-sobre-as-cotas-raciais-na-educacao-profissional/>. Acesso em 08 jan. 2023.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (1818-1883)**. Introdução de Jacob Gorender, Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1998.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. Supervisão e notas Marcelo Backes - 2.ed revista - São Paulo: Boitempo, 2010.

MARXISMO21. **Divulgando a teoria marxista no Brasil contemporâneo**. Disponível em: <https://marxismo21.org/jacob-gorender-historiografia-critica-e-politica/>. Acesso em 20 out 2022.

MARXIST INTERNET ARCHIVE. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/suchodolski/index.htm>. Acesso em 20 out 2022.

MOTTA, Daniele Cordeiro. Florestan Fernandes e a sociedade de classes por uma perspectiva racializada. Martuscelli e Jair Batista da Silva (Orgs). **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. Chapecó, SC: Ed. dos Autores, 2021.

- OLIVEIRA, R. M. S. **Identidades dos jovens negros nas periferias das metrópoles: recortes entre São Paulo e Paris.** Tese de doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- OLIVEIRA, Gustavo Roberto Pinheiro; PIPAS, Lara Rocha de Almeida. Resenha do livro “o marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friederich Engels frente ao racismo e à questão racial” de Carlos Moore. **Revista Culturas Jurídicas**, vol. 5, Núm. 10, jan./abr., 2018.
- PIRES, Mara Fernanda Chiari. **Docentes negros na universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2014.
- ROCHA, Gabriel do Santos. Comunistas e a questão racial no Brasil (1919-1959). Danilo E. Martuscelli e Jair Batista da Silva (Orgs). **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista.** Chapecó, SC: Ed. dos Autores, 2021.
- SAVIANI, Demerval. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011.
- SILVEIRA, Maria de Fátima Souza da. “O autêntico e fechado mundo dos brancos”: notas sobre a articulação entre classe e raça no pensamento de Florestan Fernandes. Martuscelli e Jair Batista da Silva (Orgs). **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista.** Chapecó, SC: Ed. dos Autores, 2021.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** Lisboa: Estampa, 1976. (vol.I).
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** Lisboa: Estampa, 1976a. (vol.II).
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** Lisboa: Estampa, 1976b. (vol.III).
- TODA MATÉRIA. Karl Marx. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mZbgo2JQho&list=WL&index=42>. Acesso em: 31 out 2022.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. In **Revista Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17, São Paulo, 2020.
- TROTTA, Wellington. O pensamento político de Hegel à luz de sua filosofia do direito. In: **Revista de Sociologia e Política. Nº 17 (32)**, Jul/Fev, Curitiba, 2009.

CAPÍTULO 8

EXISTENCIALISMO E FENOMENOLOGIA: DAS BASES CONCEITUAIS AOS PENSADORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

*Danielle Cristina Silva*¹²²

*Maria Isabel Silva de Moraes*¹²³

*Palloma Victoria Nunes e Silva*¹²⁴

*Rafael Vasconcelos de Oliveira*¹²⁵

1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a faceta da fenomenologia partindo do existencialismo e seus principais teóricos, a abordagem incide nas contribuições dos conceitos fenomenológicos e seu impacto para se pensar a educação. Nesse sentido, objetivou-se então analisar e categorizar os teóricos que versaram sobre a fenomenologia, elencando Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855); Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938); Martin Heidegger (1889-1976); Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905-1980); e Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900).

Para realização da pesquisa foi conduzida uma revisão sistemática bibliográfica acerca da fenomenologia e os principais conceitos que permeiam

122 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Mestre em Educação pelo Instituto Politécnico do Porto-Portugal reconhecido pela Universidade Federal Fluminense; graduada em Sistemas de Informação pela Universidade de Patos de Minas – Unipam. Professora de Informática Educativa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. E-mail: danielle.cristina@ufu.br.

123 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Mestre em Fisiologia e Biofísica pela Universidade de Campinas – UNICAMP; Graduada em Fisioterapia. Assistente Social na Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. E-mail: mismo-rais@unifei.edu.br.

124 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Graduada em Pedagogia. Bolsista de pós-graduação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: pallomavictoria@live.com.

125 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás Regional Catalão; Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal Goiano Campus Urutaí e Pedagogia pela Faculdade Alfa América. Técnico Administrativo em Educação no IF Goiano Campus Urutaí. E-mail: rafael.vasconcelos@ifgoiano.edu.br.

esse campo. O lastro teórico se vale autores-referência como Husserl (1973), Heidegger (2002), Dartigues (2005), Abbagnano (2000), entre outros.

O existencialismo surge com importantes análises realizadas por Søren Kierkegaard, partindo da perspectiva de análise da existência de algo a partir dos sentidos, o que possibilitará posteriormente o início da Fenomenologia quando teorizada por Edmund Husserl já no século XX e com importantes análises que integram-se ao conceito teorizadas por novos pensadores.

Nesse sentido, este artigo versa sobre os principais teóricos que discorreram sobre a temática da fenomenologia apresentando aspectos de suas vidas, obras, conceitos e suas contribuições para o campo. Por fim, apresentamos uma análise acerca do existencialismo e a fenomenologia para a educação.

2. KIERKEGAARD: VIDA E OBRA

Nascido em Copenhague (1813-1855), conhecido como precursor do Existencialismo, Kierkegaard abordou temas como morte e a angústia, rompendo com a posição tradicional de negatividade, tais condições são necessárias a vida humana e possibilitam o indivíduo tornar-se quem realmente é.

Kierkegaard em suas obras teve como objetivo, definir o que é a existência humana. Suas principais ideias foram a defesa da verdade subjetiva, a defesa da liberdade a partir das nossas escolhas e a relação disso com a angústia e o desespero. Suas principais críticas foram à filosofia hegeliana, porque, para Kierkegaard, o homem é um ser da subjetividade e não faz parte de um sistema, como quer Hegel. Também criticou a supremacia da razão em detrimento das experiências subjetivas e dos sentimentos para se chegar ao conhecimento (BARROSO, 2020).

Kierkegaard, em sua crítica a Hegel, para quem uma das tarefas da filosofia era conceituar o mundo, diz que a filosofia está interessada somente em criar conceitos e não se preocupa com a existência concreta dos indivíduos e das suas relações. Nossa existência não é um conceito. Os filósofos constroem castelos conceituais, mas vivem em celeiros existenciais (ANTISERI, REALE, 2018).

Outra questão para Kierkegaard, a filosofia não deve ser utilizada para justificar o cristianismo, pois o verdadeiro cristianismo é crença e não justificacão, e essa crença é subjetiva, ou seja, a relação com Deus é direta, não existe ninguém entre o indivíduo e Deus (ANTISERI, REALE, 2018).

A existência humana é liberdade, pois os indivíduos são o que escolheram ser, o que escolheram fazer da sua existência dentro das suas possibilidades, inclusive da possibilidade de não escolher e ficar paralisado ou de se perder. A percepção dessa possibilidade causa angústia pelo futuro a ser definido pela liberdade, futuro e angústia que andam juntos (BARROSO, 2020).

O caminho existencial do indivíduo realiza-se dialeticamente, por conseguinte, através de três estádios, segundo Kierkegaard: o estético, o ético e o religioso. Este caminho significa um percurso pessoal e interior rumo à perfeição. Todavia, é um caminho impregnado de sofrimento. A consciência do pecado está ligada intimamente à angústia e ao sofrimento. O sofrimento é o fator decisivo da existência religiosa; é a expressão da relação com a felicidade eterna; é o sentido para a salvação (BARROSO, 2020).

No primeiro estágio, estético, o prazer é o alvo da vida. Busca-se alegria momentânea, onde somente o “agora” importa. Nesse estágio não há um envolvimento profundo com relacionamentos, e vai-se contra obrigatoriedades, em constante mudança (ANTISERI, REALE, 2018). Feijoo (2008) acrescenta ainda o descompromisso com o outro, onde o sujeito está sempre autocentrado, e se ilude acreditando que na existência há lugar somente para o prazer, mas isso não é possível, visto que a angústia está presente em toda a humanidade. No estágio estético existem possibilidades para tudo, sem restrições, porém sempre no plano do imediato. Existe um “absoluto selvagem do desejo, o vazio do dandismo ocidental” (BARROSO, 2020). Kierkegaard escreveu deste ponto de vista quando usou o pseudônimo Johannes, o Sedutor, no livro *Diário de um Sedutor*, contendo cartas à sua noiva. Outro esteta é o “Esteta A” da obra *Ou-ou*, um jovem que está cansado na vida, melancólico e aparentemente sem futuro, que, ocasionalmente, vivencia momentos de beleza. Esse “Esteta A” é referência à própria vida de Kierkegaard quando este estava em sua juventude (JANZEN, HOLANDA, 2012).

O estágio ético caracteriza-se pela responsabilidade e pelo dever, onde o casamento é uma obrigação. Enquanto o esteta vive no momento, o homem ético acredita que sua vida tem uma continuidade histórica. O fator decisivo é fazer uma escolha entre as categorias do bem e do mal, as categorias do ético (FARAGO, 2006).

Feijoo (2008) comenta que o homem ético reconhece as consequências e responsabilidades de seus atos, e por isso vive de forma preocupada. “Corre o risco de perder-se de si mesmo nas solicitações impostas pelas regras. Ilude-se, pensando que pode construir uma existência idealizada, sem erros e imperfeições” (FEIJOO, 2008, p. 314), visto que uma metafísica (existência idealizada) não consegue abarcar toda a subjetividade humana.

Mesnard (1986) afirma que

O estágio ético “se trata a priori de um saber unitário e de uma vida coerente governada por normas morais” (p. 22), “é reconhecível massivamente pela organização material da existência segundo as normas universais da moral” (p.25).

Kierkegaard demonstra ambos os estágios, estético e ético, o casamento, que implica em compromisso e moralidade.

O estágio religioso se caracteriza por uma profunda relação com Deus. A vida terrena, instantânea, não possui importância se for comparada com o futuro eterno de um homem religioso. Muito mais vale a pena investir seus esforços focando na eternidade religiosa do que com o breve da Terra. Enquanto que o esteta vive no momento e o ético vive no tempo, o religioso vive com sua atenção voltada ao eterno. O homem religioso prioriza a humildade. Ilude-se achando que alcançou um estado em que não é mais solicitado pelo mundo (FEIJOO, 2008), pois não é possível viver completamente na eternidade se se está preso ao mundo por meio de um corpo. Mesnard (1986) afirma que o estágio “religioso é o apelo à subjetividade profunda, a devoção ao Deus escondido, e o silêncio que daí advém” (p. 25).

Kierkegaard reconhece a perfeição do indivíduo em ser ele próprio, mas, por outro lado, considera essa vontade como uma pretensão ilusória. De qualquer modo, o indivíduo nunca será ele próprio enquanto quiser apenas ser ele próprio, porque Kierkegaard considera que o indivíduo é algo mais do que ele próprio: é relação com Deus (Kierkegaard, 1968, p. 134).

A filosofia de Kierkegaard descreve os modos de vida que o ser humano pode ter. E tudo esses modos são as escolhas do próprio ser. É escolha, não há influências. E o indivíduo é livre, rompe com a racionalidade e pensa pela existência.

3. FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL

Que a educação seja um processo multidimensional não resta dúvidas. Nela estão embutidas várias áreas de conhecimento que dão sustentação à sua concepção central que é a de emancipar o indivíduo. Entre essas áreas está a Fenomenologia que se trata do “estudo ou ciência do fenômeno” (DARTIGUES, 2005, p. 1).

Alguns teóricos, por exemplo, Martin Heidegger, Soren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche e Edmund Husserl tratam a Fenomenologia no campo da Filosofia, estabelecendo relações com a Educação. Neste momento, abriremos o leque do conhecimento sobre Edmund Husserl (1859-1938), segundo Abrão (1999, p. 436) “foi um dos poucos filósofos contemporâneos sem formação filosófica”, ele graduou-se em Matemática, doutorou-se em 1883 com a tese sobre cálculo das variações, frequentou as universidades de Leipzig, Berlim e Viena. Ele entrou no ramo da filosofia devido a influência de seu mestre Franz Brentano (1838-1917), veio a lecionar nas universidades de Göttingen e Friburgo – onde aposentou-se em 1929. Falece aos 79 anos, devido a perseguição dos nazistas.

Para Edmund Husserl, a Fenomenologia “designa uma ciência, uma

conexão de disciplinas científicas; mas ao mesmo tempo e acima de tudo [...] designa [...] a *atitude intelectual*, especificamente *filosófica*, o *método* especificamente *filosófico*” (HUSSERL, 2008, p. 46).

É pertinente citar Martins (2006) quando ele diz que “Fenomenologia é, neste século, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, [...] tão livre quanto possível, de pressupostos e de preconceitos”, todavia, Bicudo (1991, p. 16) afirma que a Fenomenologia “surge como um novo método destinado a fundamentar tanto a Filosofia como as Ciências”, método este que permite ver a realidade de forma científica.

Mas, é preciso atentar quanto ao conceito de Fenomenologia defendido por Edmund Husserl. Para ele, essa área de conhecimento permite entender que a cognição é comum a todas as ciências, ainda que seja uma área incipiente no sentido de validar e legitimar o conhecimento produzido pela Educação (HUSSERL, 2008). É pertinente esmiuçar o conceito de Fenomenologia defendido por esse filósofo, como método.

Sob o ponto de vista husserliano a Fenomenologia se caracteriza como método porque ela busca investigar um fenômeno, captando a sua essência (HUSSERL, 2008), sendo que este método foi desenvolvido inicialmente por Husserl e foi avançando na Filosofia e em diversas áreas do conhecimento.

Mas, para fundamentar essa definição, Husserl (2008) fala de consciência, de intencionalidade, de objeto, etc. Para ele, tudo o que o indivíduo vive se dá pela consciência - a consciência é responsável por dar sentido às coisas -. E quando ele afirma que “toda consciência é consciência de algo” ele sugere a intencionalidade.

Husserl (2008) afirma que a intencionalidade seria a marca fundamental da consciência, uma vez que a consciência está o tempo todo voltada para fora de si. Dartigues (2005, p. 212) afirma que o princípio husserliano de intencionalidade “é que a consciência é sempre ‘consciência de alguma coisa’, que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de *intentio*), sendo que este objeto em sua forma original.

Buscando compreender melhor a tríade consciência, intencionalidade e objeto, tem-se em Husserl (2010) que os objetos intencionalmente visados pela consciência passam a ser compreendidos somente como correlatos das vivências, ou seja, os objetos são considerados como simples fenômenos correlatos dos atos intencionais. Entende-se aqui que Husserl (2010) defende a permanência dos objetos enquanto correlatos da consciência.

Também, não podemos deixar mencionar os termos *noema* e *noese*, que foram utilizadas por Husserl. Segundo Abbagnano (2000, p. 724) o termo *noema* é “o aspecto objetivo da vivência, ou seja, o objeto considerado pela reflexão em

seus diversos modos de ser dado (p. ex., o percebido, o recordado, o imaginado)”, e em seguida mais à frente ele ainda explica o termo *noese* que é “o aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam a apreender o objeto, tais como perceber, lembrar, imaginar, etc.” (*id.*).

Ao direcionar esses desdobramentos da Fenomenologia de Husserl (2008) para a educação, percebe-se que para ele sujeito e fenômeno se articulam e interagem com outros sujeitos em experiências vividas que promovem compreensões, interpretações, comunicações, etc, vestidas de subjetividade que são explicitadas pela linguagem que pode ser facilitada ou dificultada.

Husserl (2008) quando trata da relação Fenomenologia/Educação destaca o *epoché* (redução fenomenológica) que consiste em por “entre parênteses” o mundo no momento da apreensão do fenômeno e a compreensão e/ou interpretação dos fenômenos que consiste em compreender como o ser humano significa as suas experiências a partir de uma investigação aprofundada de temas ligados à vida humana.

O destaque ao *epoché* e à interpretação dos fenômenos se dá porque Edmund Husserl considera que o problema fundamental da teoria do conhecimento é como alcançar a objetividade, ou seja, como o indivíduo alcança a evidência do objeto a partir de “uma realidade que lhe é exterior e cuja existência é heterogênea à sua” (CHAUÍ, 2000, p.6).

A Fenomenologia, sob o ponto de vista de Husserl (1957) não é um método, teoria ou concepção do conhecimento. É sim um método da crítica do conhecimento. O filósofo assevera: “[...] se o conhecimento em geral se põe em questão quanto ao seu sentido e à sua realização, como pode estabelecer-se uma ciência do conhecimento? (p.22)”.

O que o filósofo defende é que a Fenomenologia busca compreender o homem em sua plenitude, por isso ela ultrapassa os métodos existentes e exatos. Quando Husserl (2008) diz: “voltar-se as mesmas coisas” na perspectiva da produção do conhecimento, ele quer dizer que só se aprende quando se compreende o sentido original do objeto a partir de experiências vividas. Em outras palavras, “voltar-se as mesmas coisas” na concepção husserliana é o mesmo que retomar o que o indivíduo experienciou (MONDINI; PAULO; MOCROSKY, 2018).

Husserl (1973, p. 33) diz que a Fenomenologia propõe “[...] admirável correlação entre o fenômeno do conhecimento e o objeto de conhecimento”, o que já indica possíveis contribuições para a Educação. Mondini, Paulo e Mocrosky (2018, p.6) afirmam que esta área de conhecimento “possibilita pensar a educação na perspectiva de um processo que visa à humanização da pessoa que compreende e atribui significado as coisas, a si, aos outros, ao mundo da experiência vivida”.

No decorrer da sua vida, Husserl escreveu diversas obras a primeira obra escrita foi a Filosofia da Aritmética, Investigações Lógicas, Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia, Conferências de Paris entre outras. Outro ponto a se destacar, é que Husserl teve uma aluna-assistente de nome Edith Theresa Hedwig Stein (1891-1942), formada em filosofia e teóloga, foi indicada por seu mestre a ser professora universitária, mas a mesma negou. Se converteu ao cristianismo, entrou para o convento da Ordem das Carmelitas Descalças, era mulher autêntica, escrevia além dos padrões da época, foi perseguida e morta no centro de concentração nazista, ela é considerada santa pela Igreja Católica Apostólica Romana e uma das co-padroeiras da Europa (ANTISERI; REALE, 2003).

Ainda que se tenha desdobramentos como consciência, intencionalidade, objeto, etc. a Fenomenologia contribui com a Educação na medida em que se considere o contexto educacional em toda sua totalidade a partir de teoria e expressões culturais e históricas. Husserl (2010) explica que não se constrói conhecimento se não houver uma necessidade ou um ato intencional que leve à compreensão de que os fenômenos são manifestações que só possuem sentido quando interpretados pela consciência.

4. HEIDEGGER: A COMPREENSÃO DO SER NO TEMPO

Martin Heidegger (1889-1976) foi um importante filósofo do século XX e influenciou nas discussões acerca da fenomenologia teorizada por Husserl (2008) que propunha a descrição do fenômeno na busca pela essência do conhecimento, Heidegger, por sua vez, buscou compreender o fundamento da existência de todas as coisas, o ser, analisando como o homem se relaciona com o mundo e com os outros em seu tempo, assim, a correlação *consciência-mundo* ou *ser-no-mundo* (DARTIGUES, 2005).

As principais obras de Heidegger foram “Novas Indagações sobre Lógica” (1912), “O Problema da Realidade na Filosofia Moderna” (1912), “O Conceito de Tempo na Ciência da História” (1916), “O Que é Metafísica?” (1929), “Da Essência da Verdade” (1943), “Da Experiência de Pensar” (1954), “O Caminho da Linguagem” (1959), “Fenomenologia e Teologia” (1970). Destaca-se “Ser e Tempo”, publicado inicialmente em 1927, considerado uma das mais importantes obras de filosofia na contemporaneidade, que Heidegger propôs tratar o problema da história a partir da ontologia fenomenológica fazendo importantes análises sobre os sentidos da existência humana, reinterpretando a fenomenologia como ciência da consciência, e o tempo como sinônimo do homem.

Em “Ser e Tempo” (2012) propõe a compreensão da história do ser, o ser que rege e determina seu envolvimento, a condição e situação humana. “Essa obra projetou-o de imediato como o mais famoso representante da filosofia

existencialista, qualificação que ele mais tarde repudiou” (CHAUÍ, 1999, p. 5). Assim, Abrão (1999, p. 452) afirma que

Heidegger não pode ser exatamente classificado como um filósofo da existência. Num texto de 1946 intitulado Carta sobre o Humanismo, ele explica suas relações com as filosofias da existência, mas a leitura da obra mais importante de sua primeira fase, *Ser e Tempo* (1927), já revela o lugar que a problemática da existência possui em sua filosofia. O fundamental para Heidegger é o sentido do ser. Essa questão está longe de ter sido posta de maneira adequada ao longo da história da filosofia, e por esse motivo constitui não só o problema mais importante como também o mais obscuro. A compreensão da ser padece de uma confusão básica entre ser e ente.

Heidegger buscou teorizar não sobre o homem abstrato, mas sobre o homem no mundo, suas relações e interações com o tempo e local em que está inserido, o chamando de *Dasein*, que sua tradução seria o *ser-aí*, ou a compreensão do ser-no-mundo, ser que já está aí (HEIDEGGER, 2012), considerando a impossibilidade de escolha do ser, assim, o ser já nasce incluso em determinada sociedade, tempo e espaço, sua existência consiste em uma relação ativa em seus confrontos. Assim,

A “essência” do *Dasein* reside em sua existência. Os caracteres que podem ser postos à mostra nesse ente não são, portanto, “propriedades” subsistentes de um ente que subsiste com este ou com aquele “aspecto”, mas modos-de-ser cada vez possíveis para ele e somente isso. Todo ser-assim desse ente é primariamente ser. Por isso, o termo “*Dasein*” com que designamos esse ente não exprime o seu *que*, como é o caso de mesa, casa, árvore, mas o ser (...). O ente, cujo ser está em jogo esse ser ele mesmo, se comporta em relação a seu ser como em relação a sua possibilidade mais própria (...) E porque o *Dasein* é, cada vez, sua possibilidade, esse ente em seu ser *pode* se «escolher» (...). (Heidegger, 2012, p. 140-1)

O *Dasein* atribui o homem como ente singular, que é para si próprio uma questão e único ser existente capaz de questionar a si, questionar sua existência. Os outros entes pode-se dizer que *são*, mas não *existem*. “É a razão pela qual só o homem vivo e concreto poderá ser chamado de *Daisein*” (DARTIGUES, 2005, p. 130).

O lugar ou o *aí* indica o fato de que o homem está sempre numa determinada situação, e, portanto, torna-se indispensável a compreensão a partir do subjetivo intrínseco no ente, inviabilizando a análise a partir de pressupostos naturais de um grupo. Assim, como seres construídos no tempo e a partir dos processos sociais que estão envolvidos, torna-se possível a análise do fenômeno, trazendo à luz o que está intangível no ser.

Destaca-se ainda que Heidegger, mesmo que discípulo de Husserl, criticou o conceito de subjetividade transcendental. Heidegger afirma que “que toda ciência é fundamentada numa ontologia implícita de seu objeto” (2009, p. 161)

e que, portanto, “o significado moderno de método não tem só o sentido de um procedimento do tratamento dos objetos, mas também da suposição transcendental da objetividade dos objetos” (2009, p. 169).

A transcendência para Heidegger (2012) é a tomada da consciência de si no tempo, para a existência autêntica, capacidade do ser humano de projetar-se para além da nossa facticidade. um arrancar-se aos cuidados cotidianos o que lhe causaria a angústia “percebendo-se como ser-para-a-morte, o homem torna-se então lúcido e livre, desembaraçado da sedução dos interesses imediatos e do anonimado do “se” (on)” (DARTIGUES, 2005, pp. 134).

A angústia, por sua vez, permite ao *Daisein* a possibilidade de redução fenomenológica de sua existência, o desconforto, a retirada do ser de seu ponto de segurança, “nenhuma das significações da vida corrente pode ser invocada para explicá-la nem lhe servir de remédio” (DARTIGUES, 2005, p. 134), não concebendo nada de novo, mas trazendo à tona o verdadeiro destino do homem e por consequência, uma existência autêntica, ciente de uma questão inexorável: a morte.

Há uma razão pela qual o homem se sente atraído pela inautenticidade. Dentre as inúmeras possibilidades abertas para ele, uma se destaca como certamente realizável, independentemente de seu projeto de vida: a morte, a maior das certezas humanas e paradoxalmente, a única cuja experiência direta nos é vedada por princípio, pois só temos experiência da morte do outro. A morte portanto é vivida como possibilidade existencial, como algo que cresce e amadurece em nós à medida que vivemos. A morte é uma revelação fundamental, apesar de termos dela uma consciência indeterminada. Com isso acrescenta-se uma característica singular ao nosso modo de existir: o homem não apenas é um ente que está-aí, lançado no mundo, mas sobretudo está no mundo para a morte. (ABRÃO, 1999, 455-456)

Em contrapartida à existência autêntica, Heidegger intitulada como *decaimento* (*Verfallen*), caracterizada pela a existência passiva ao tempo e sem se questionar. E é preciso acrescentar que essa existência inautêntica não é um estado de exceção, mas de fato o estado habitual do *Dasein*, ao qual o *Dasein* deve conquistar sua autenticidade (DARTIGUES, 1992. p. 133).

A influência de Heidegger no pensamento filosófico do século XX destaca a necessidade de se analisar o ser em sua totalidade e sua subjetividade, o ser que tem consciência de que é livre e capaz de dar sentido para sua vida e sua existência. A existência autêntica faz-se necessária para visualizar as possibilidades de projetar-se no mundo para além da existência passiva e inautêntica. A análise fenomenológica na prática educativa considera o ser a partir dos seus sentimentos, de suas subjetividades, realidades social econômica e cultural, compreendendo a impossibilidade de uma prática aplicada sem uma equidade.

5. SARTRE E NIETZSCHE, A INFLUÊNCIA HUMANISTA NO PENSAMENTO FILOSÓFICO: DA RESPONSABILIDADE AO SUPER-HOMEM

Quais as contribuições dos pensadores da fenomenologia e existencialismo para a educação? Para responder a essa pergunta, deve-se destacar que a partir dos estudos ou da ciência do fenômeno, tem-se dois eixos:

A abertura de novas perspectivas para a psicologia como campo do saber. E com isso, as teorias de aprendizagem baseadas no comportamento humano, como Piaget e Vigotski.

Os intelectuais da educação que beberam dessa fonte, como por exemplo, Paulo Freire que trazia para o homem a responsabilidade de intervir, a partir da educação, no social (MARTINS, 2006).

Para melhor compreender esses eixos, nessa seção discorre-se sobre dois proeminentes pensadores: Jean-Paul Charles Aymard Sartre e Friedrich Wilhelm Nietzsche (DARTIGUES, 2005).

Jean-Paul Sartre (Paris, 1905-1980) foi um filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo. Após seus estudos na Escola Normal Superior de Paris, entrou para o serviço militar francês, servindo como meteorologista até 1931.

Seus estudos sobre existencialismo de Heidegger, a filosofia de Karl Jaspers e, sobretudo, a fenomenologia de Edmund Husserl se deram a partir de 1933, quando morou em Berlim.

Mesmo após anos de serviço militar, na Segunda Grande Guerra, Sartre foi preso e mantido em campo de concentração. Com o fim da guerra, Sartre retoma seus estudos e obras de forma mais politizada, se aliando ao comunismo e repelindo o Nobel de Literatura de 1964, o qual se recusou a receber.

Em suas obras, *A náusea*, *O ser e o Nada*, *O existencialismo é um humanismo* destacam-se a desconstrução social a partir das críticas dos problemas estruturais do capitalismo e o pensamento no qual o homem é o principal responsável pelas questões individuais e coletivas.

Nessas bases, desenvolve-se a tese do “para si”, ou também chamado de processo de tomada de consciência. A partir desse entendimento, tem-se que o “para-si” é um tipo diferente de ser, da consciência humana, que se inicia com o conhecimento a seu próprio respeito e do mundo. O “Para-si” quando relacionado aos aspectos temporais e funcionais entre os seres, traz ao indivíduo o processo para si, disse “Em-si”. Nessa relação entre o “para si” e o “em si” se constrói o sentido para o mundo em que se vive (DARTIGUES, 2005).

A tese acima foi clarificada na obra “*O ser e o Nada*” a partir da célebre frase sartriana: “A existência precede a essência”, tendo como melhor explicação

o trecho que segue: “O “Para-si” não tem uma essência definida. Ele não é resultado de uma ideia pré-existente. O existencialismo sartriano desconsidera a existência de um criador que tenha predeterminado a essência e os fins de cada pessoa. É preciso que o “Para-si” exista, e durante essa existência ele define, a cada momento o que é sua essência. Cada pessoa só tem, como essência imutável, aquilo que já viveu. Posso saber que o que fui se definiu por algumas características ou qualidades, bem como pelos atos que já realizei, mas tenho a liberdade de mudar minha vida deste momento em diante. Nada me compete a manter esta essência, que só é conhecida em retrospecto. Podemos afirmar que meu ser passado é um “Em-si”, possui uma essência conhecida, mas essa essência não é predeterminada. Ela só existe no passado. Por isso se diz no existencialismo que “a existência precede e governa a essência”. Por esta mesma razão cada Para-si tem a liberdade de fazer de si o que quiser” (DARTIGUES, 2005).

Outra máxima desenvolvida por Sartre é de que o homem nasce condenado à liberdade: Atrelado a essa ideia considera-se a liberdade como um dom e uma maldição. Estabelecendo críticas às antigas formas cristão de conceber o mundo e o indivíduo, Sartre teoriza de que o homem pode exercer sua liberdade concebendo o binômio escolha-consequência.

Isso quer dizer que não tendo mais o “Deus cristão” como ponto de chegada ou partida, o homem é responsável por vivenciar as consequências de suas escolhas, sem destino pré-definido, exercer a potência de ser livre, em sua essência.

Desses pensamentos e de Nietzsche eclodem as influências para a psicanálise e a corrente comportamental que baseou a concepção de construtivismo de Piaget e nos estudos da defectologia de Vigotski.

Friedrich Nietzsche (atual Alemanha, 1844-1900) não se declarou existencialista uma vez que seu pensamento se desenvolveu no século XIX. Contudo, teve o cristianismo como seu objeto de crítica e desconstrução.

Filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor prussiano, Nietzsche era filho de pastor luterano e, contraditoriamente, dedicou-se a estudar a moral judaico-cristã, operando uma espécie de comparação das sociedades antes e depois do cristianismo (FRAGOSO, 2011).

Sua vida teve reviravoltas dignas de seus pensamentos: iniciou sua vida social como militar alemão, passando a enfermeiro do exército e depois, professor de Filologia Clássica da Universidade da Basileia, na Suíça.

Essas experiências, além de problemas de saúde, lhe renderam reflexões e obras diversas, das quais se destaca: Assim Falou Zaratustra (1883 – 1885). Se utilizando de aforismos, Nietzsche concebeu Zaratustra como personagem a fim de criticar as bases da filosofia e teologia (FRAGOSO, 2011).

Segundo ele, as influências cristãs atravessaram a filosofia de Platão e

Sócrates, invertendo as características humanas, isso é, a partir da perspectiva cristã qualidades e necessidades passaram a ser consideradas fracas ou fortes.

Características como humildade, mansidão, prudência, paciência eram atribuídas aos escravos por meio do exercício de poder, tirando-lhes a potência e a criatividade. Ao adotar essas propriedades como atributos positivos, o homem perdeu sua referência de poder, passando a ser fortemente influenciado pelo social e pela moral cristã.

A partir disso, Nietzsche cria a tese do “super-homem” que, segundo ele, é aquele dotado dos valores sem distorção. Com isso, passa a ser crítico de sua própria existência e capaz de acessar sua máxima potência e criatividade com foco no seu bem estar (ABBAGNANO, 2000).

Além de colocar o homem no centro das decisões de sua vida, Nietzsche a partir do super-homem detém o que se chama vontade de poder.

A vontade de poder/potência é esse acesso humano ao seu caminho de autodescoberta, liberando-se dos preceitos externos e sociais (ABBAGNANO, 2000).

Injustiçado e tendo sua obra publicada pela irmã aos fragmentos, Nietzsche foi considerado antisemita durante anos. Como a Alemanha passava por lento processo de hegemonização cultural, a teoria e vida desse pensador pretendia estabelecer um diálogo histórico-filosófico entre o contexto social vivenciado pelo filósofo (JURASKI, 2012).

Nesse contexto, também perpassava a imbricação com conceitos de educação e cultura, criticando o tecnicismo e nele as ideais de identificação, separação e classificação próprios da sociedade moderna.

Além da ferrenha crítica social, o pensamento nietzscheniano trouxe o Nihilismo. Nele, o filósofo defende que a verdade é inexistente e o mundo não tem sentido, cabendo ao homem explorar ao máximo suas experiências e vivências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das bases para o desenvolvimento da psicologia e educação modernos, o existencialismo e a fenomenologia corresponde a uma interpretação epistemológica diante das propostas filosóficas dos principais colaboradores dessa corrente: o pensamentos de Kierkegaard, Heidegger, como também o husserliano, sartriano e nietzscheniano.

Em tempos cronológicos diferentes, essas interpretações se baseiam na perspectiva da consciência do homem para consigo e a coletividade, com centro também nas visões de homem e de mundo (das vivências) dos próprios pensadores.

Em linhas gerais, a filosofia de Kierkegaard descreve os modos de vida que o ser humano pode ter, baseado nas escolhas do próprio ser, sem influências, cultivando a liberdade e racionalidade acerca de sua existência. Já a perspectiva

husserliana, a Fenomenologia tem como característica primordial a investigação do fenômeno, captando a sua essência.

Complementado por Heidegger e sua obra clássica “Ser e Tempo” (2012), há um entendimento da compreensão da história do ser, e tudo que envolve sua condição e situação humana. Nessa análise, não há o homem abstrato e sim, interagindo em franca evolução em suas relações e interações. Hei o chamando de Dasein (ser-aí) como a compreensão do ser-no-mundo, considerando a impossibilidade de escolha do ser, uma vez que o ser já nasce incluso no contexto social, e no espaço-tempo, o que determina a relação ativa e seus conflitos.

Engrossando o caldo existencialista, Sartre traz a público sua tese clarificada “A existência precede a essência”, ou seja, o homem não é resultado de uma ideia pré-existente. O existencialismo sartriano desconsidera a existência de um criador que tenha predeterminado a essência e os fins de cada pessoa

Já a obra nietzschiana postula se utilizando da imbricação dos conceitos de educação e cultura, criticando o tecnicismo e nele as ideais de identificação, separação e classificação próprios da sociedade moderna. Com criticidade social, o pensamento de Nietzsche desenvolveu o Niilismo, defendendo a inexistência de sentido no mundo.

Pela perspectiva da tomada de consciência e essência do homem, Sartre e Nietzsche consagram os tempos cinzas da corrente fenomenológica, sendo considerados os pensadores pessimistas.

Julgamentos humanistas a parte, perpassando pelas linhas breves dessas finais considerações, concluímos que o existencialismo viabilizou a análise do ser de modo relativo a fim de compreender o homem, sua existência e consciência. A partir desses princípios, a educação foi capaz de absorver a essência desse pensamento, como campo e processo multidimensional, de forma a criar possibilidades para a emancipação do ser, indivíduo ou coletivo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1999.
- ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **Filosofia: Idade Contemporânea**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Papirus, 2018.
- BARROSO, Paulo. Kierkegaard e a prioridade do existente pessoal. **Investigação Filosófica**, Macapá, v. 11, n. 3, p. 77-93, 2020, ISSN 2179-6742.
- BICUDO, M. V. A. **Sobre Educação Matemática**. Rio Claro. UNESP. 1991. (Mimeo).

- CHAUÍ, Marilena de Souza. Vida e obra. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas Ernildo Stein. São Paulo : Abril Cultural, 1979. 302 p.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** São Paulo: Centauro, 2005.
- FARAGO, F. **Compreender Kierkegaard**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- FEIJOO, A. M. C. de. A filosofia da existência e os fundamentos da clínica psicológica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia [online]**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 309-318, 2008.
- FRAGOSO, M. X.. **Nietzsche e a educação**. Trans/Form/Ação [online]. 1974, v. 1 , pp. 277-293. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-31731974000100017>>. Epub 12 Dez 2011. ISSN 1980-539X. <https://doi.org/10.1590/S0101-31731974000100017>. Acesso em 27 de nov. de 2022.
- JANZEN, Marcos Ricardo e HOLANDA, Adriano. **Elementos para uma psicologia no pensamento de Søren Kierkegaard**. *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2012, vol.12, n.2, pp. 572-596. ISSN 1808-4281.
- JURASKI, V. C. **O projeto educacional em Nietzsche: reflexões sobre a educação na Alemanha no século XIX**. Revista Perspectiva, Erechim. v.36, n.136, p.51-60, dezembro/2012. Disponível em: https://www.uicer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_301.pdf. Acesso em 27 de nov. de 2022.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** (1927), Partes I e II, tradução de F. Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes (Original publicado em 1927).
- HEIDEGGER, M. BOSS, M. (Org.). **Seminários de Zollikon**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2009. (Trabalho original publicado em 1987).
- HUSSERL, Edmund. **Logique formale et logique transcendente**. Trad. Suzanne Bachelard. Paris. PUF. 1957.
- _____. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Edições 70. Lisboa – Portugal. S/D. Título original: Die Idee der Phänomenologie (Band II Husserliana) Martinus Nijhoff, 1973.
- _____. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de A. Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.
- _____. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.
- _____. **Meditações cartesianas e Conferências de Paris**. Tradução de P. M. S. Alves. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2010.
- KIERKEGAARD, S. **O Conceito de Angústia**. São Paulo: Hemus, 1968.
- MESNARD, P. **Kierkegaard**. Lisboa: Edições 70, 1986.

MARTINS, J. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MONDONI, F; PAULO, R. M. & MOCROSKY, L. F. As contribuições da Fenomenologia à Educação. In: **V Seminário Internacional da Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Foz do Iguaçu, 2018.

CAPÍTULO 9

FENOMENOLOGIA, EXISTENCIALISMO E GÊNERO: DIÁLOGOS ENTRE MERLEAU-PONTY E SIMONE DE BEAUVOIR

*Juliana Cristine Brandão da Silva*¹²⁶

*Brunna Alves da Silva*¹²⁷

1. INTRODUÇÃO

Levando-se em consideração a onda de avanços e transformações vivenciadas nos últimos tempos pela nossa sociedade, infelizmente as questões de gênero ainda apresentam disparidades, as quais se manifestam muito nitidamente desde o início da vida escolar de crianças e jovens. Adentrar a esse espaço de construção de conhecimento livre de impregnações sociais e principalmente do senso comum torna-se uma possibilidade cada vez mais utópica, visto que a estrutura em que vivemos reforça privilégios e preconceitos relacionados a identidade de gênero diariamente.

De acordo com Pupo (2012, p.2) a escola irá reproduzir o sexismo que “trespassa toda a sociedade, reproduzindo, com frequência, as estruturas sociais e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro”, contribuindo para a construção da identidade de gênero das meninas e dos meninos. No universo escolar, os estudantes vão construindo sua autoimagem, interiorizando padrões de conduta que são difíceis de serem modificados posteriormente. É necessário, portanto, que os sujeitos em escolarização “percebam que sua conduta não tem nada a ver com capacidades inatas nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes” (Pupo, 2012, p. 4).

A reafirmação dessas discrepâncias não biologicamente determinadas, mas sim impostas de maneira social e cultural, influenciam negativamente na formação de indivíduos, reforçam e favorecem uma estrutura excludente. Essa perspectiva tende a “formar” sujeitos restritos a uma visão anatômica de gênero, pautadas apenas no feminino e masculino, os quais não são capazes de “definir”

126 Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Professora da rede municipal de Araguari-MG E-mail: julianasardella1010@gmail.com.

127 Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Professora da rede estadual de Uberlândia-MG E-mail: brunnaalvesbio@gmail.com.

um ser social visto sua tamanha complexidade e extensão.

Butler (1990) evidencia que o corpo é amplo e diverso vez que, apresenta-se como uma materialidade de significados, a união de possibilidades que acontecem na experiência, na fusão de sentidos que transformam a ideia de gênero ao decorrer da história e prática da pessoa. Aderir a essa perspectiva fluida torna-se um grande desafio para as instituições de ensino, pois torna-se cada vez mais desafiador desconstruir padrões sociais historicamente naturalizados.

Deste modo, é importante compreender a fenomenologia como ferramenta útil no aprofundamento das discussões de gênero, a partir de referenciais como Merleau-Ponty e Simone de Beauvoir que nos trazem a subjetividade como peça fundamental no entendimento das questões de gênero, para tanto é necessário compreender e conceituar Fenomenologia, suas principais características e conceitos.

O termo Fenomenologia surge a primeira vez na obra *Novo órganon* (1764) sob a autoria de Johann Heinrich Lambert, para designar a teoria da ilusão e suas variadas formas. Em 1770 o termo foi retomado por Emanuel Kant, como indicação de uma disciplina propedêutica que precedia a metafísica, denominada *phaenomenologia generalis*. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, em 1807, utilizou o termo para denominar a ciência sucedida por distintos fenômenos da consciência até alcançar o saber absoluto, denominando-a de *Fenomenologia do espírito*. Foi a partir desse contexto que a Fenomenologia foi definida enquanto método e filosofia (DARTIGUES, 1992).

A Fenomenologia do espírito de Hegel representa assim a introdução no sistema total da ciência. No sentido hegeliano, Merleau-Ponty pontou que a Fenomenologia

[...] consiste, em suma, numa lógica do conteúdo: a organização lógica dos fatos não provém de uma forma que lhes seria superposta, mas é o conteúdo mesmo desses fatos que é suposto ordenar-se espontaneamente de maneira a tornar-se pensável. Uma Fenomenologia é a vontade dupla de coligir todas as experiências concretas do homem e não somente suas experiências de conhecimento, como ainda suas experiências de vida de civilização, tais como se apresentam na história, e de encontrar, ao mesmo tempo, neste decorrer dos fatos, uma ordem espontânea, um sentido, uma verdade intrínseca, uma orientação tal que o desenvolver-se dos acontecimentos não apareça como simples sucessão [...] (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 25-26).

Contudo a Fenomenologia só se consolida como pensamento, de acordo com Bello (2006), na Alemanha no final do século XIX e na primeira metade do século XX, com Edmund Husserl. A partir do seu método, e diante os problemas filosóficos herdados do idealismo alemão e da filosofia moderna., Husserl pretendia estabelecer um “modo verdadeiramente radical e fundamental de

investigar filosoficamente e de alcançar um conhecimento teórico filosófico isento de confusão e mal-entendidos” (SANTOS, 2014, p.15).

Dentre as correntes do século XX a Fenomenologia aparece como uma das mais influentes. Onde inúmeros filósofos se valeram desse método para pensar e elaborar suas filosofias. Autores “como o Max Scheler, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Lévinas e outros desenvolveram suas filosofias à luz desse método de investigação” (LIMA, 2014, p. 9).

A palavra Fenomenologia é formada de duas partes, originadas de palavras gregas, “fenômeno” que tem a ver com aquilo que se mostra e “logia”, derivada da palavra *logos*, que dentre seus significados estão palavra e pensamento. Podemos então sintetizar a fenomenologia como sendo a reflexão sobre aquilo que se mostra, ou seja, aquilo que se mostra a nós levando-nos a buscar o seu significado, isto, relaciona-se não somente ao mundo físico, mas na maneira que percebemos o que aparece no mundo físico, por exemplo, quando estamos diante de uma cadeira, sabemos que seu significado não é somente físico, mas também abstrato (BELLO, 2006).

Merleau-Ponty, um dos mais adeptos do pensamento husserliano, acerca da fenomenologia, afirmou

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vividos’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer, e todavia Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma ‘fenomenologia genética’ e mesmo uma ‘fenomenologia construtiva’ (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

De acordo com Lima (2014), a Fenomenologia pretende ser a “ciência das essências” e é um amplo movimento científico e espiritual. A partir de sua formulação como método, tomou rumos variados, contudo enquanto movimento filosófico começou “com Edmund Husserl que, dando um novo sentido ao termo, já utilizado por Kant e Hegel, formula o método fenomenológico, criando um movimento que influenciou grande parte da filosofia no século XX” (LIMA, 2014, p. 11). Dartigues (1992) explica que:

[...] enquanto a Fenomenologia do tipo kantiano concebe o ser como o que limita a pretensão do fenômeno ao mesmo tempo em que ele próprio permanece fora do alcance, enquanto inversamente, na Fenomenologia hegeliana, o fenômeno é reabsorvido num conhecimento sistemático do ser, a Fenomenologia husserliana se propõe como fazendo ela própria, as vezes, de ontologia pois, segundo Husserl, o sentido do ser e o do fenômeno não podem ser dissociados (DARTIGUES, 1992, p. 3).

Ainda segundo Dartigues (1992), a Fenomenologia é uma ciência rigorosa, contudo não exata, que busca compreender a essência por descrição e não por dedução, ocupando-se da análise e interpretação dos fenômenos, em uma atitude diferente das ciências exatas e empíricas.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo e apresenta como metodologia a Revisão Bibliográfica, como forma de aprofundar e compreender a temática de gênero aqui analisada. De acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa se relaciona com aspectos da realidade que não podem ou não deveriam ser quantificados, isto é, trabalha com o universo da significação dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Por meio da pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. “Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo”.

A abordagem qualitativa, na perspectiva de Flick (2004), tem a sua relevância reconhecida no que diz respeito ao estudo das relações sociais, levando-se em conta principalmente a pluralização da vida em sociedade que tem como consequência as mudanças sociais aceleradas. No que tange às ciências sociais, é fundamental a análise baseada nos preceitos da pesquisa bibliográfica, sendo extremamente relevante seu uso de forma particular na educação.

A pesquisa qualitativa, para Silva e Menezes (2005), é aquela que

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Partindo-se do estudo qualitativo, para Pizzani *et al.* (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”.

A pesquisa bibliográfica, de acordo como o pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 54), coloca o pesquisador em contato direto com todo o leque

de produção referente a temática que está sendo estudada. Para os autores, “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”.

Assim conclui-se que a metodologia escolhida e seu caráter qualitativo serão de grande auxílio para o aprofundamento e compreensão frente ao âmbito das questões de gênero, além de favorecer a área de estudo com essa produção.

O trabalho apresenta-se subdividido em quatro tópicos centrais que trabalham a fenomenologia e suas possíveis relações com eixos importantes para o entendimento do campo fenomenológico e de gênero. O primeiro tópico intitula-se Fenômeno, intuição, intencionalidade e consciência, o qual aborda a ideia inicial e construção histórica dos pilares da fenomenologia.

O segundo tópico intitulado Fenomenologia enquanto método científico, foca no indivíduo e sua atuação, as etapas conscientes que devem ser tomadas frente a ocorrência de um fenômeno dentro a sua existência. O terceiro tópico intitulado Fenomenologia existencial de Merleau-Ponty traz uma abordagem explicativa com relação as linhagens de pensamento do autor. Finalizando, o quarto tópico intitulado Fenomenologia existencialismo e gênero, reflete sobre essência e existência como pilares importantes para se pensar sobre gênero.

Traça-se assim uma linha do tempo referente ao pensamento fenomenológico e as atribuições necessárias para a discussão de gênero. Construindo uma amplitude maior para análise do campo sem comprometer o real sentido de fenomenologia e gênero além de favorecer a construção de conhecimento e pesquisas na área.

2. FENÔMENO, INTUIÇÃO, INTENCIONALIDADE E CONSCIÊNCIA

Fenomenologia, etimologicamente, é o estudo ou a ciência do fenômeno. Fenômeno se refere como aquilo que se mostra por si mesmo e *logos* como discurso compreensivo, por tanto fenomenologia é a compreensão daquilo que se mostra por si mesmo e para essa compreensão é necessário abordar diretamente o fenômeno, interroga-lo e descrevê-lo, afim de captar sua essência (MARTINS, 1992).

Tudo que se mostra a nós, podemos tratar como fenômenos, no qual conseguimos compreender o sentido, diante disto “o grande problema da filosofia é buscar o sentido das coisas, tanto de ordem física quanto de caráter cultural, religioso etc, que se mostram a nós” (BELLO, 2006, p.19). De acordo com Martins *et al.* (1990) o fenômeno é considerado como

[...] aquilo que surge para uma consciência, o que se manifesta para essa consciência, como resultado de uma interrogação. Do grego *phainomenon*, significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra para

o sujeito interrogado. Do verbo *phainestai* como mostrar-se, desvelar-se. Fenômeno é, então, tudo o que se mostra, se manifesta, se desvela ao sujeito que interroga (MARTINS et al., 1990, p. 36).

Neste sentido, o fenômeno é o objeto da investigação fenomenológica e o instrumento para alcançar o conhecimento é a intuição. Esta intuição tem o propósito de voltar para aquilo que foi esquecido, isto é,

Queremos retornar às “próprias coisas”. Com base em intuições plenamente desenvolvidas, queremos trazer, para nós, à evidência que isto, que aqui está dado numa abstração atualmente consumada, é verdadeira e efetivamente aquilo que as significações das palavras querem dizer na expressão das leis (Husserl, 2012, p. 5).

Segundo Asti Vera (1983), a intuição está relacionada à visão intelectualizada do objeto de conhecimento que é o fenômeno que se mostra. Esta intuição só é possível devido à intencionalidade da consciência. Em relação à intuição Dartigues (1992) afirma

[...] de fato, o discurso filosófico deve sempre permanecer em contato com a intuição se não quiser se dissolver em especulações vazias. Esse retorno incessante à intuição originária, “fonte de direito para o conhecimento”, Husserl o chama de o princípio dos princípios. “Significações que não fossem vivificadas senão por intuições longínquas e imprecisas, inautênticas, se é que isso acontece através de intuições quaisquer, não poderiam nos satisfazer. Nós queremos voltar às coisas mesmas” (DARTIGUES, 1992, p. 14).

Levinas (2004) vê na intuição o momento constitutivo da fenomenologia husserliana, esta intuição, nasce da concepção do ser, como afirma o autor

Ao propor estudar aqui a intuição na fenomenologia de Husserl, não se pode, conseqüentemente, separar a exposição à teoria da intuição como método filosófico, daquilo que se poderia chamar *ontologia* de Husserl. Pelo contrário, se busca mostrar que a intuição que o nosso autor propõe como modo de filosofar, se desprende da sua concepção mesma do ser (Levinas, 2004b, p. 22).

A intuição enquanto modo de filosofar, ainda tem a ver com a orientação da consciência para um objeto, sendo uma peculiaridade íntima da vivência do ser, como afirma Trivínos (2002)

[...] é a tendência para algo que, no caso de Husserl (...) é a característica que apresenta a consciência de estar orientada para um objeto. Isso é, não é possível nenhum tipo de conhecimento se o entendimento não se sente atraído por algo, concretamente um objeto. Para Husserl, a intencionalidade é algo puramente descritivo, uma peculiaridade íntima de algumas vivências. Dessa maneira a intencionalidade característica da vivência determinava que a vivência era consciência de algo (TRIVÍNOS, 2002, p. 45).

Como podemos perceber, outro termo central da teoria husserliana é a

intencionalidade que enquanto propriedade fundamental da vida psíquica, designa uma peculiaridade que pertence ao ser enquanto homem e à sua realidade psíquica, sendo a propriedade fundamental da consciência (HUSSERL, 1992).

A intencionalidade da consciência do ser humano “[...] é um dos princípios básicos da Fenomenologia. A consciência é sempre “consciência de alguma coisa”, estando direcionada para um determinado objeto em análise. Por sua vez, o objeto também é sempre “objeto-para-um-sujeito” [...]” (DARTIGUES, 1992, p. 18). A intencionalidade ainda pode ser compreendida como “de natureza lógico-transcendental, significando uma possibilidade que define o modo de ser da consciência como um transcender, como o dirigir-se à outra coisa que não é o próprio ato de consciência” (HUSSERL, 2002, p.21).

Segundo Moreira (2002, p. 85), “[...] a consciência não é coisa, mas aquilo que dá sentido às coisas. O sentido não se constata à maneira de uma coisa, mas se interpreta. É a consciência intencional que faz o mundo aparecer como fenômeno, como significação [...]”. A nossa consciência está direcionada a objetos

[...] cada ato de consciência, cada experiência é correlata com um objeto. Cada intenção tem seu objeto intencionado [...] em fenomenologia, intenção significa a relação de consciência que nós temos com um objeto [...] há tipos diferentes de intencionalidades, correlacionados com tipos diferentes de objetos (SOKOLOWSKI, 2014, p.17.21).

A fenomenologia parte do pressuposto que não há o objeto em si, como defendem os empiristas, mas sim a consciência que o indivíduo tem do objeto, então o objeto existe para o indivíduo que atribui a ele diferentes significados, dependendo de sua intencionalidade.

3. FENOMENOLOGIA ENQUANTO MÉTODO CIENTÍFICO

Masini (1989) afirma que não há exatamente um método fenomenológico, mas sim uma atitude do indivíduo diante dos fenômenos a serem analisados. Essa atitude é entendida como a “[...] abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições)” (MASINI, 1989, p.62).

É importante destacar que apesar de ser necessário compreender os conceitos fenomenológicos, a fenomenologia se relaciona muito mais a uma maneira de ver e de viver do que apenas a um método

Acreditamos que compreender fenomenologia apenas explicitando seus conceitos básicos sem se dispor a mudar a forma de olhar o mundo, sem de fato praticá-la, seja tão difícil quanto conhecer o sabor de um bolo a partir das informações contidas na receita, a respeito dos seus ingredientes e da forma de misturá-los. Definir *epoché*, explicitar os passos da redução

fenômenológica, os conceitos de intencionalidade, intuição e evidência, tudo isso pode ser apenas falar sobre o método. É obviamente muito importante entender todos esses conceitos, mas de pouco adianta saber tudo isso, e não compreender de fato o que significa viver fenomenologicamente. De nenhuma forma isso significa que o método não seja importante, mas ao contrário: isso significa que ele é importante demais para nos contentarmos em descrevê-lo em vez de praticá-lo (STRUCHINER, 2007, p. 242).

A Fenomenologia, enquanto método de pesquisa, conforme explicita Martins e Bicudo (2006) é

[...] uma forma radical de pensar. Assim sendo, por sempre estar contextualizada, ela parte, necessariamente, de caminhos conhecidos de efetuarem-se as práticas sociais e de realizarem-se as ações, desafiando pressupostos aceitos e buscando estabelecer uma nova perspectiva para compreender o fenômeno (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 18).

Consoante Bello (2006), o método para compreendermos um fenômeno é formado por duas etapas que são a busca do sentido dos fenômenos e como é o sujeito que busca o sentido. A autora ressalta que a primeira tem a ver com a questão “Posso compreender o sentido das coisas? (BELLO, 2006, p.22).

Este sentido está ligado a essência das coisas ou a ideia que temos das coisas, ou seja aquilo que se intui, neste sentido a fenomenologia se interessa não pelo fato enquanto fato, mas pelo sentido dele, o que compreende a filosofia como a busca do sentido e não dos aspectos do objeto em si e “a intuição do sentido é o primeiro passo do caminho e revela ser possível captar o sentido” (BELLO, 2006, p.25).

A segunda etapa que é como é o sujeito que busca o sentido se relaciona com as questões “Por que o ser humano procura sentido?, e também, Quem é este ser humano Como é feito este ser humano que busca sentido?” (BELLO, 2006, p.26), ou seja, na segunda etapa o foco é a análise do ser humano, isto é, do sujeito, o que corresponde à reflexão sobre o sujeito, nesta análise devem ser consideradas a experiência perceptiva e/ou o ato perceptivo, que tem a ver com aquilo que já está interiorizado dentro de nós sobre determinada coisa, sobre a existência dela.

A percepção é um ato que vivenciamos, mas nem todo ato vivenciado é de caráter psicológico, por isso a análise deve ser refinada e atenta. Vivência tem a ver com ter consciência do ato, “ver e tocar são vivências, e se são vivências, quer dizer que são registradas por nós e delas temos consciência. Ter consciência dos atos que são por nós registrados são vivências” (BELLO, 2006, p.32).

A partir dessa tomada de consciência é possível refletir sobre essa consciência que pode ser dividida em dois níveis, o nível I dos atos perceptivos e o nível II dos atos reflexivos, o nível II é essencialmente humano, pois tem a ver com a capacidade humana de se dar conta daquilo que faz, o que em síntese nos

difere dos demais animais, a consciência assim é a dimensão com a qual nossos atos são registrados.

Bello (2006), ainda explana que as coisas físicas são conhecidas a partir da corporeidade, isto é, das sensações corpóreas que registramos e é pelo tato que percebemos as delimitações da própria corporeidade pelas vivências relativas às sensações corpóreas, além disso, há ainda o que os fenomenólogos chamam de esfera do espírito, que não é nem de ordem psíquica e nem de ordem corpórea, e está ligada ao ato do controle. Tal esfera tem a ver com “atos da compreensão, da decisão, da reflexão, do pensar”(BELLO, 2006, p.39). Neste aspecto, Morujão (2002) afirma que:

No sentido fenomenologicamente mais primitivo, revelou-se o mundo como mundo de coisas, fundamento de todos os outros; mundo perceptivo, englobante de todos os objetos possíveis da nossa experiência, terreno universal de cada uma das nossas experiências singulares. O retorno a este mundo é o retorno ao mundo da vida (Lebenswelt), ao mundo em que continuamente vivemos e que oferece o terreno para toda a atividade cognoscitiva e toda determinação científica, representando uma esfera infinita de ser válido. O Lebenswelt será o âmbito dos fenômenos puramente subjetivos, embora, não de puras faticidades de fluxos psicofísicos de dados sensuais, mas sim de fluxos espirituais que, nessa qualidade, necessariamente, exercem a função de constituírem estruturas significativas. Simplesmente, nenhuma filosofia, até hoje, elegeu como tema a esfera do subjetivo e, deste modo, realmente a descobriu; se a meditação filosófica, contudo, quiser realizar o seu sentido de fundamentação originária (Ursprung) como ciência universal e ordenada a fundamentos últimos, necessariamente virá tirar essa esfera do anonimato (MORUJÃO, 2002, p.331-332).

Diante disto, podemos considerar que para a fenomenologia o ser humano é corpo-mente-espírito como dimensão e para entender como ele se apresenta, é necessário compreender sua estrutura geral e ter a consciência que tocar, ter impulsos, refletir e decidir não são os mesmos tipos de vivência e é isso que indica a estrutura constitutiva do sujeito, o que em síntese caracteriza uma das principais preocupações da fenomenologia como método, que “é evidenciar as estruturas em que a experiência ocorre, é deixar transparecer na descrição das experiências as suas estruturas universais” (SILVA, 2017, p.97).

Segundo Martins (1992), a pesquisa fenomenológica, objetiva os significados que os seres humanos atribuem às suas experiências vividas, esses significados se revelam a partir de descrições elaboradas por esses sujeitos. Essa descrição, feita por esses sujeitos, é o caminho para a compreensão dos fenômenos, tendo na linguagem, ou seja, o discurso, uma das formas de abertura para essa compreensão, isto é, é na subjetividade que se alcança a objetividade. Essa ideia de consciência subjetiva

...] pode ser ilustrada através da percepção. Uma percepção consciente abrange a consciência dos entes que estão no mundo, ou seja, do que é visto, ouvido ou sentido por um sujeito, assim como a consciência que se tem de estar ouvindo ou sentindo. Pode se distinguir na percepção consciente como seu aspecto tanto um estado de alerta para o mundo como um estado de alerta para a iluminação ou esclarecimento do mundo (MARTINS, 1992, p. 64).

Como podemos observar o método fenomenológico é essencialmente descritivo e interpretativo. Sua finalidade é a descrição e interpretação de um fenômeno em si, de como ele se mostra a partir da intuição e intencionalidade do sujeito para quem ele se mostra, o fenômeno jamais é reduzido a algo que não faça parte dele.

4. A FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL DE MERLEAU-PONTY

A fenomenologia existencial de Merleau-Ponty possui ampla influência da fenomenologia transcendental de E. Husserl. Chauí (1984) discorre da seguinte maneira sobre o projeto de Merleau-Ponty em relação a Husserl

Seus primeiras obras estavam nitidamente vinculadas à fenomenologia husserliana, embora procurasse a cada passo minimizar o papel constituinte da consciência e outorgar à relação corpo-sensível/ mundo-sensível o poder doador dos significados que Husserl atribuía ao Sujeito Transcendental. A partir de *Signos*, Merleau-Ponty encaminha-se para a ontologia como região pré-reflexiva, selvagem e bruta, de onde emergem as categorias reflexivas. A filosofia – reflexão – deve voltar às origens da própria reflexão e descobrir o seu solo anterior à atividade reflexiva e responsável por ela. Essa região é o “*lógos do mundo estético*”, isto é, do mundo sensível, unidade indivisa do corpo e das coisas, unidade que desconhece a ruptura reflexiva entre sujeito e objeto (CHAUÍ, 1984, p.8).

Porém não se trata de uma simples adoção de ideias, ele “as tomou como inspiração e método de pesquisa, imprimindo, à sua filosofia, uma feição própria, fazendo-a trilhar por caminhos renovados, mesmo seguindo ideias originárias da fenomenologia husserliana” (FILHO, 2014, p.80). Neste contexto, o autor ainda afirma que:

A fenomenologia transcendental de Edmund Husserl foi sendo construída, fundamentalmente, a partir da ideia moderna de consciência. O modelo teórico e a ideia de racionalidade presentes nas reflexões fenomenológicas remetem a uma teoria da consciência, embora apresentando uma abordagem renovada. Merleau-Ponty não foi um filósofo desatento à herança idealista moderna presente na tradição fenomenológica. Ele não adotou simplesmente as ideias do fundador da fenomenologia, mas decidiu, de forma crítica, seguir o mestre muito mais na sua “intenção” (FILHO, 2014, p. 85).

Para entender Merleau-Ponty é necessário compreender que sua definição de fenomenologia apesar de também ser direcionada ao conhecimento de essências, essas essências são repostas na existência, o que se refere a um relato do espaço, do tempo e do mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 1999). O que se trata de uma outra maneira de articulação das ideias fenomenológicas, pois depende de uma relação com a existência concreta. Nisto

a palavra de ordem da fenomenologia husserliana, “retornar às coisas mesmas”, adquire um sentido concreto de retorno ao mundo anterior ao conhecimento; a um ponto que, diferentemente de Husserl, não é completamente transparente à consciência. Para Merleau-Ponty, a relação da consciência com o mundo já pressupõe algo que é percebido, porque, para ele, trata-se de empreender uma descrição direta da experiência do sujeito tal como ela acontece (FILHO, 2014, p.86).

Partindo de sua interpretação, Merleau-Ponty assume a fenomenologia como forma investigativa, aprofunda suas ideias centrais, ao ir além da análise descritiva estruturais do *ego* puro, enfatizou “a encarnação do sujeito num mundo que precede toda reflexão” (FILHO, 2014, p.86).

Sua fenomenologia tem por objetivo primordial reconhecer as origens perceptuais na da concepção do mundo dos sujeitos. Isso se refere à compreensão das experiências perceptuais, pré-reflexivas, as quais precedem para posteriormente se tornarem uma compreensão do mundo (objeto), mundo este que para Merleau-Ponty

[...] não é algo em que meramente pensamos, mas o lugar no qual vivemos nossas vidas, o mundo em que atuamos, sobre o qual temos sentimentos e esperanças, além de ser o mundo que tentamos conhecer. [...] O que busca não é elevar-se acima de nosso envolvimento prático e emocional com o mundo de modo a fornecer uma explicação ou justificação de por que ele é como é, mas descrever nossa existência no mundo, nossos vários modos de ser-no-mundo, o que precede nossa reflexão e teorização conscientes (MATTHEWS, 2010, p. 31- 32).

Apesar de sua influência husserliana, Merleau-Ponty (1999), considerou um fator determinante nas experiências, que as mesmas, não se davam apenas no âmbito mental, mas também na dimensão corporal. Defendendo que mente e corpo não são entidades distintas, formam um único esquema de ser e de se incorporar à realidade, por tanto, a percepção e pensamento se estruturam de maneira simbiótica, pois o corpo é indissociável da consciência e vice-versa. Opondo-se completamente a dicotomia: mente e matéria, de origem cartesiana. Isso quer dizer que para ele o homem é

seu corpo, corpo próprio; que subjetividade e corporeidade não se apresentam como problemas distintos. O sujeito é corporal, e ser corpo é estar

atado a determinado mundo. Portanto, para Merleau-Ponty, trata-se de evidenciar o pertencimento da vida humana ao próprio mundo, pois o homem encontra-se lançado no mundo enquanto realidade natural e humana (FILHO, 2014, p.80).

O corpo assim exerce papel central para compreender a intencionalidade, visto que ele próprio é responsável pela constituição do mundo sensível, pois para Merleau-Ponty (2006), o mundo é aquilo que se vive, não o que se pensa, por tanto se expressar é expressar o mundo e isso possui uma significação histórica.

Merleau-Ponty ainda afirma que o corpo é o instrumento geral da compreensão dos sujeitos

Com a noção de esquema corporal, não é apenas a unidade do corpo que é descrita de uma maneira nova, é também, através dela, a unidade de sentidos e a unidade do objeto. Meu corpo é o lugar, ou antes a atualidade mesmo do fenômeno de expressão (Ausdruck), nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantes uma da outra, e seu valor expressivo funda a unidade antepredicativa do mundo percebido, e, por ela, a expressão verbal (Darstellung) e a significação intelectual (Bedeutung). Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e ele é, ao menos em vista do mundo percebido, o instrumento geral de minha “compreensão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 315).

Assim podemos compreender que para Merleau-Ponty há ao menos três noções que não se dissociam que é a maneira de estar em posse de um mundo, a corporeidade e a consciência. Estas dimensões estão estreitamente entrelaçadas, ligadas, conectadas nas experiências vivenciadas do ser-no-mundo.

Quanto ao entendimento de intencionalidade, conceito fundamental da fenomenologia, ao mesmo tempo, Merleau-Ponty deixa transparecer uma concordância e distanciamento da teoria husserliana, já que para ele a intencionalidade designa muito mais uma relação dialética de onde surge o sentido, pois “estamos no mundo, estamos condenados ao sentido e não podemos nada fazer, nem nada dizer que não assuma um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18) e este sentido é compreendido na dialética da relação dos sujeitos com o mundo e com os outros.

Assim percebemos ao mesmo tempo uma dependência e uma superação da noção husserliana de intencionalidade, pois o filósofo “almejou uma noção de “intencionalidade” plasmada muito mais num “eu posso” (atividade dialética do sujeito no mundo, meio de se voltar para as coisas mesmas, em seu sentido original) do que num “eu penso” (FILHO, 2014, p.89). Ao trazer a corporeidade, antes posta no esquecimento pela filosofia clássica, Merleau-Ponty a reabilita não apenas antropologicamente, mas como instância que legitima todo conhecimento (CARMO, 2000).

5. FENOMENOLOGIA, EXISTENCIALISMO E GÊNERO

Segundo Warmling e Paez (2020), no final da década de 1980, Judith Butler resgata a importância da fenomenologia sobre as teorias feministas e de gênero, onde grande parte dos significantes feministas atuais são inspirados por Beauvoir (1967) que afirma que ser mulher não é algo inato e sim algo adquirido, construído socialmente, historicamente e culturalmente, o que leva o ser a se tornar mulher. Butler (2008) ainda ressalta que:

Quando afirma que “não se nasce mulher, torna-se”, Simone de Beauvoir se apropria dessa doutrina, a dos atos constitutivos, reinterpretando-a a partir da tradição fenomenológica. Nesse sentido, o gênero não é de modo algum uma identidade estável nem lócus de agência do qual procederiam diferentes atos; ele é, pelo contrário, uma identidade constituída de forma tênue no tempo – uma identidade instituída por meio de uma repetição estilizada de atos. Além disso, o gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” generificado permanente. Essa formulação desloca o conceito de gênero para além do domínio de um modelo substancial de identidade para um modelo que exige uma concepção de temporalidade social constituída (BUTLER, 2008, p.3).

A partir da concepção que a existência precede a essência, assim como afirma Merleau-Ponty (2006), ao discorrer que “nem o corpo nem a existência podem passar pelo original do ser humano, já que cada um pressupõe o outro e já que o corpo é a existência imobilizada ou generalizada, e a existência uma encarnação perpétua” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.230), Simone de Beauvoir (1967) parte dessa fenomenologia existencial para considerar que não se nasce mulher, torna-se mulher.

Para Simone de Beauvoir (1967) o corpo é um “instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). E é a partir dessa experiência corpórea que a autora define as diferenças entre ser homem e mulher:

A mulher não se define nem por seus hormônios nem por misteriosos instintos e sim pela maneira por que reassume, através de consciências estranhas, o seu corpo e sua relação com o mundo; o abismo que separa a adolescente do adolescente foi cavado de maneira concertada desde os primeiros anos da infância; não há como impedir mais tarde que a mulher não seja o que foi feita e ela arrastará sempre esse passado atrás de si; em se lhe medindo o peso, compreende-se à evidência que seu destino não se acha fixado na eternidade (BEAUVOIR, 1967, p. 494).

Simone de Beauvoir (1967) declara, por tanto, que ser mulher é uma questão histórica, onde o corpo sofre construções culturais, tanto na maneira

de atuar o próprio corpo, quanto na maneira que o corpo é compreendido, ou seja, o corpo é a maneira pela qual estamos no mundo, como nos expressamos nesse mundo e extrai os juízos e valores imanentes desse mundo. Embasada nas ideias de Beauvoir

A teoria feminista tem com frequência se mostrado crítica em relação a explicações naturalistas do sexo e da sexualidade que pressupõem que o sentido da existência social das mulheres pode ser derivado de algum fato de sua fisiologia. Ao distinguir entre sexo e gênero, teóricas feministas vêm questionando explicações causais que pressupõem que o sexo determina ou impõe certos significados sociais à experiência das mulheres. Teorias fenomenológicas da corporeidade humana também se mostraram interessadas na distinção entre, por um lado, as várias causalidades fisiológicas e biológicas que estruturam a existência corporal e, por outro, os significados que essa existência corporificada assume no contexto da experiência (BUTLER, 2008, p.4).

Entre as teorias fenomenológicas da corporeidade humana está Merleau-Ponty para quem “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122). Segundo Butler (2008)

Em Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty reflete sobre “o corpo como ser sexuado” e, considerando a questão da experiência do corpo, afirma que o corpo é mais do que “uma espécie natural”¹ – é “uma ideia histórica”. Significativamente, é esta a afirmação que Simone de Beauvoir cita em O segundo sexo ao preparar o cenário para apresentar o seu argumento de que as “mulheres” e, por extensão, qualquer gênero, são uma situação histórica, e não um fato natural (BUTLER, 2008, p.4).

Merleau-Ponty coloca a noção do corpo no centro da noção de subjetividade, “meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.122) e Simone de Beauvoir (1967) assume essa noção de sujeito, do corpo entrelaçado ao mundo, constituído historicamente e culturalmente, de maneira próxima a de Merleau-Ponty para quem, “nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 608).

A partir da correlação homem-mundo uma filosofia da existência, como a de Merleau-Ponty

deve tomar a concretude do mundo como “habitat próprio”, pois só assim poderá refletir, adequada e renovadamente, a correlação homem-mundo, em prol de uma subjetividade imbricada na existência corpórea. A purificação da noção de subjetividade exigiu, com isso, um sujeito situado em meio às coisas e com os outros. Mas o pensamento moderno, prisioneiro

da perspectiva subjetivista, transformara o mundo em objeto do conhecimento, em realidade representada e determinada intelectualmente por uma consciência que a tudo compreende (FILHO, 2014, p. 97).

A fim de superar o dualismo do ser-objeto e do ser-sujeito foi necessário abandonar o paradigma de consciência conhecedora constituindo uma fenomenologia do mundo e do modo de se situar no mundo. Neste sentido, Merleau-Ponty buscou ultrapassar, à imitação de Husserl, a partir de uma orientação fenomenológica-existencial:

[...] pensa-se sempre ‘alguma coisa’ e o que se descobre e se reconhece pelo ‘cogito’ não é a imanência psicológica, a imanência de todos os fenômenos a ‘estados de consciência privados’, do contato cego da sensação consigo mesma [...], é o movimento profundo de transcendência que é o próprio ser, o contato simultâneo com meu ser e com o ser do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 593- 594).

Sua filosofia ganhou destaque no movimento contemporâneo de desconstrução da tradição racionalista, pois

Para ele, não cabe à filosofia instituir o ponto de partida da compreensão do homem e do mundo, já que as questões que o homem se põe são interiores à sua existência, a seu espírito, seu corpo e à sua história. Porque o homem está no mundo e é no mundo que se reconhece. É preciso, então, considerar os modos do homem ser no mundo, imbricados existencialmente nesse mesmo mundo. Portanto, o pensamento que investiga não pode desligar-se do solo originário da experiência sob pena de ser puro intelectualismo vazio (FILHO, 2014, p.100-101).

As reflexões filosóficas de Merleau-Ponty tinham como um de seus pressupostos mais importantes voltar ao homem concreto, inscrito no mundo a partir de seu corpo, de sua corporeidade, visto que o homem só se reconhece no mundo pelo fato de estar nele e é isto que tem que ser primeiro considerado. Butler (2008) ainda considera que para Merleau-Ponty o corpo não é apenas uma ideia histórica

[...] mas também um conjunto de possibilidades continuamente realizáveis. Ao afirmar que o corpo é uma ideia histórica, Merleau-Ponty quer dizer que ele adquire significado por meio de uma expressão concreta e historicamente mediada no mundo. Dizer que o corpo é um conjunto de possibilidades significa que a) a sua aparição no mundo, do ponto de vista da percepção, não é determinada por nenhum tipo de essência interior; e b) a sua expressão concreta no mundo assume e torna específico um conjunto de possibilidades históricas. Existe, portanto, uma agência que consiste no processo de tornar tais possibilidades determinadas. Essas possibilidades, por sua vez, são necessariamente limitadas pelas convenções históricas presentes (BUTLER, 2008, p.4).

Por fim, tanto para Merleau-Ponty (1999) quanto para Beauvoir (1967), “o corpo é compreendido como um processo ativo de corporificação de certas possibilidades culturais e históricas, um processo complexo de apropriação que toda teoria fenomenológica da corporificação precisa descrever” (BUTLER, 2008, p.4), o que torna o corpo muito mais do que uma fatualidade, o corpo é fenomenal, permeado de ambiguidade, de historicidade, de cultura e de possibilidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos considerar que a Fenomenologia é um método que prevê uma atitude. É necessário “ver” e refletir o mundo de uma forma fenomenológica, como um esforço para retornar à essência das coisas, ou seja, “retornar às coisas mesmas”. Isso implica uma nova maneira de pensar e perceber, pois nesta filosofia, percepção e consciência são inseparáveis, assim como mente e corpo, portanto, a Fenomenologia se dá na prática vivencial, no cotidiano, na maneira de se viver e ser-no-mundo.

É ainda o que nos propõe Merleau-Ponty, um dos mais importantes filósofos fenomenológicos, que dedicou sua vida a refletir sobre o homem concreto, inscrito no mundo a partir de seu corpo, de sua corporeidade, reconhecendo-se no mundo por fazer parte dele, ou seja, pela sua existência, para então poder refletir sobre a essência das coisas para volta-las às elas mesmas.

Em associação a esse pensamento, temos Simone de Beauvoir, considerada maior inspiradora das teorias feministas, que desnaturaliza o significado de ser mulher, significado este, que passa a ser compreendido a partir da existência do ser no mundo, levando-nos a compreender que ser mulher ou homem, é muito mais que uma fatualidade de um órgão genital, é um fenômeno, antes de tudo, social.

Unindo ambos pensamentos a metodologia da Fenomenologia é possível enxergar caminhos possíveis de se trabalhar a perspectiva de gênero na educação, quebrando a ideia de redução do indivíduo aos seus caracteres reprodutivos, possibilitando assim que exista espaço para que se enxergue o sujeito em sua totalidade, como protagonista social de sua própria narrativa. É necessário que as instituições de ensino se atentem para a temática de gênero para além de um discurso raso distante da realidade.

Assim, conclui-se que os espaços de formação necessitam conhecer outras formas de perceber as questões de gênero. Uma delas é aprofundar na fenomenologia buscando identificar a verdadeira essência dessa construção, sem perder o elo com a subjetividade, singularidade e dinamismo dos sujeitos presentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ASTI VERA, A. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Porto Alegre, RS: Globo, 1983.
- BEAUVOIR, S. **Segundo Sexo**. 2ª Ed. Tradução: Sérgio Milliet. Difusão Européia do Livro: São Paulo, 1967.
- BELLO, A. A. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BUTLER, J. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Caderno de Leituras**, 78, 1-16, 2018.
- BUTLER, J. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In: (Ed) CASE, Sue-Ellen. **Performing Feminisms, Feminist Critical Theory and Theatre**. Baltimore: The John Hopkins Press: 1990.
- CHAUÍ, M. **Vida e Obra**. In: Merleau-Ponty – Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- DARTIGUES, A. **O que é Fenomenologia?** Tradução de Maria José J.G. de Almeida. São Paulo, SP: Moraes, 1992.
- FILHO, J. L. F. Acerca da fenomenologia existencial de Maurice Merleau-Ponty. In: LIMA, ABM., org. **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, pp. 77-102.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.
- HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introd. e Trad. Urbano Zilles. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- HUSSERL, E. **Conferências de Paris**. Trad. Artur Morão e António Fidalgo. LusoSofia: Press, 1992.
- Husserl, E. **Investigações Lógicas fenomenologia e a teoria do conhecimento** (Pedro Alves, & Carlos Morujão, Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- LEVINAS, E. **La teoría fenomenológica de la intuición** (Tania Cecchi, Ed. & Trad.) Salamanca: Sígueme, 2004.
- LIMA, A. B. M. (organizador). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** – Ilhéus, BA : Editus, 2014. 126 p.
- MARTINS, J. et al. A Fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. In: **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**, v. 1, n. 1, São Paulo, SP: A Sociedade, 1990. p. 33-48.
- MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poésis**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação. In: **FAZENDA, I.** Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, SP: Cortez, 1989. p. 61-67.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATTHEWS, E. **Comprender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e Fenomenologia**. São Paulo, SP: Saraiva, 1973.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORUJÃO, A. F. **Estudos Filosóficos**. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 2002 (Coleção: Estudos Gerais – Série Universitária).

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PUPO, K. *Questão de gênero na escola*. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

SANTOS, S. L. Originalidade e precariedade do método fenomenológico husserliano. In: LIMA, ABM., org. **Ensaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, pp. 15-50.

SILVA, C.C. A fenomenologia e a formação humana na perspectiva de Edmund Husserl. Revista **Desafios** – v. 04, n. 02, 2017, pp. 96-111.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

STRUCHINER, C. D. Fenomenologia: de volta ao mundo-da-vida. Revista **Abordagem Gestalt**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 241-246, dez. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

WARMLING, D.L; PAEZ, J.A. Judith Butler leitora de Merleau-Ponty: por uma crítica ao corpo com ser sexuado. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 52, jan.-abr. 2020.

CAPÍTULO 10

REVISITANDO A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Belarmina Vilela Cruvinel*¹²⁸

*Rosângela Henrique da Silva Farias*¹²⁹

1. INTRODUÇÃO

O Sistema Educacional Brasileiro, no momento pós-pandemia do Covid 19 se reestrutura com políticas públicas altamente reguladoras, que controla os estados e municípios na busca de resultados para justificar financiamentos pelos órgãos internacionais, tornando e/ou mantendo o país um campo de formação de mão de obra barata a serviço do capital. A sociedade brasileira marcada pelo auto índice de desemprego e sequelas deixadas pelo período pandêmico, busca se ressignificar em diversas áreas, procurando resgatar a economia e a produção.

Assim exposto, o impacto na educação, na participação da família e no processo de ensino aprendizagem do aluno é imediato, demandando novos insumos didáticos para a efetivação do trabalho docente ressignificados pelos aparatos tecnológicos. Neste contexto encontramos suporte na legislação nacional que determina o funcionamento e a estrutura do ensino público. Inicialmente está definido em nossa Constituição Federal de 1988, Art. 205:

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 (BRASIL, 1988).

Visualizamos no próprio texto constitucional a ideia de responsabilidade compartilhada ao tratar de um dos direitos sociais, neste caso a educação, aliado ao sentido de cooperação, ou seja, colaboração da sociedade. O Estado como o responsável pela oferta do ensino público tem como função definir diretrizes gerais para sistematizar o processo de ensino aprendizagem por meios vários mecanismos, sendo um deles o currículo oficial, as normatizações em relação ao ingresso, manutenção e

128 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: dbelarminavc@gmail.com.

129 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora da Rede Municipal de Educação de Jataí/GO. E-mail: rosangelahenrique72@gmail.com.

permanência do aluno durante todo seu percurso pela educação básica. Todas estas diretrizes vão se materializando regendo o funcionamento da educação (definição de idade/série; proposta curricular; avaliação e outros).

Neste caminho as políticas públicas perpassam pelo financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE) com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelos programas de apoio ao ensino como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), verbas específicas para o período pandêmico e pós pandêmico, e outros.

As diretrizes, o financiamento e a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica são insumos importantíssimos para o funcionamento do ensino – neste momento existe uma nova demanda pelas tecnologias para garantir a efetivação da educação que norteia todo trabalho pedagógico, assim, os profissionais da educação que atuam diretamente nas instituições de ensino, principalmente na sala de aula – na efetivação do trabalho docente – são os que sofrem os maiores impactos destas diretrizes impostas pelo governo.

Com o objetivo de formalizar no âmbito educacional as diretrizes do ensino por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), a qual vem definir as especificidades trazendo os princípios e fins da educação nacional dividido em Títulos, Sessões e Artigos que no seu conteúdo perpassa por todo universo educacional. Essa lei define a abrangência da educação no seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Este artigo abre um leque de reflexões que o indivíduo possa transitar e garantir a sua formação.

Historicamente o ensino brasileiro sofre transformações na sua estrutura e funcionamento influenciadas pelas diversas evoluções no âmbito legal e teórico. No campo da didática nascemos no berço da educação jesuítica com o método *Ratium Studiorum*. As ideias pedagógicas expressas no *Ratium* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. No período entre os séculos XVI ao XXI, foram duas correntes pedagógicas muito fortes que determinaram o trabalho docente, a primeira de cunho liberal (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Escolanovista, Pedagogia Tecnicista) e a segunda de cunho progressista (Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos).

Com efeitos legais desse período, a educação emerge no Brasil com a Lei de 15 de outubro de 1827 que criava a *Escola de Primeiras Letras* contrapondo a um

projeto ambicioso de Jenuário da Cunha Barbosa¹³⁰. Segundo Saviani, 2013, p. 126:

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia).

A organização do ensino fundamental é definida em lei determinando o que ensinar, entendemos como uma definição oficial de currículo – a primeira diretriz curricular do Brasil, ainda que limitada aos conteúdos a ser trabalhado. Ficando o *como ensinar* a cargo da herança jesuítica na educação do nosso povo até a Reforma Pombalina que se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo, instituíam o privilégio do Estado em matérias de instrução. Segundo Saviani, (2013, p. 107, grifos das autoras), “A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das ‘aulas régias’, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recurso do ‘subsídio literário’ instituído em 1772”.

Segundo Saviani (2013, p. 169), durante décadas de um trabalho docente voltado para a Pedagogia tradicional, com o movimento da Reforma de Benjamim Constant (1890) para romper o modelo educacional do Brasil Colônia e com sua tradição humanista, adotando em sua reforma princípios positivistas. Assim, começou a ser implantado um ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito.

Após séculos de avanços e retrocessos vislumbramos ainda herança do positivismo na educação brasileira. Podemos exemplificar um retrocesso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme Brasil (2020).

A BNCC vem com um discurso ideológico de progressista na sua definição pelo Ministério da Educação (MEC), pois sua proposta traz uma nova roupagem que sendo desvelada na sua essência propõe um ensino enciclopédico, seriado,

¹³⁰ Ver mais em Saviani (2013), *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, editora Autores Associados.

obrigatório e gratuito de cunho positivista, como na Reforma de Benjamim Constant em 1890.

Para uma ruptura histórica do processo capitalista e sua forte influência na educação, assim voltando o olhar para o trabalho docente, necessário faz conhecermos historicamente um pouco sobre a evolução da sociedade na sua essência que se materializa pelo trabalho. Buscamos em Marx subsídios teóricos para nossa análise.

O objetivo principal deste estudo foi identificar e refletir sobre a estrutura da educação brasileira durante um período sócio-histórico, compreendendo seus avanços e retrocessos.

2. METODOLOGIA

Diante da amplitude das ciências das humanidades, compreender o caminho do pensamento elaborado nesse estudo acerca da ciência educacional perpassou pela análise bibliográfica a partir de materiais produzidos como livros, dissertações, teses, artigos científicos Gil (2008). Diante disso, busca-se atualizar as produções científicas, assim, acompanhar o desenvolvimento da temática, sintetizarmos trabalhos publicados que tratam do assunto, analisar e estimar os dados mapeados, desvendar, recolher e (re)pensar as principais contribuições teóricas sobre o fato, assunto ou ideia.

Para Lüdke e André (1986, p. 3) toda “atividade humana encontra-se permeada de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. A metodologia é uma técnica científica que perpassa o processo de todo estudo “relacionados com as visões de mundo e com as pretensões” acerca do objetivo proposto, conforme estudos de Sánchez Gamboa (2013, p. 71).

As pesquisas sociais especialmente no campo educacional utilizam abordagem qualitativa na fase exploratória que ocorre o primeiro contado com o material selecionado, uma vez que “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” a partir de fatos historicamente acumulados e sistematizados, conforme Lüdke e André (1986, p. 18), embora pouco usada.

A análise documental apresenta uma série de vantagens e desvantagens. Frequentemente, existem críticas acerca da análise documental no que tange a parcialidade ou rigor da pesquisa diante das amostras dos fenômenos; uma outra problema levantado é a objetividade que inviabiliza perceber a “subjetividade no conhecimento científico” Lüdke e André (1986, p. 40). Entretanto, o desenrolar do próprio estudo ou pesquisa que define os documentos e materiais para desenvolver sensações, percepções, impressões e intuições acerca do conhecimento formal e lógico.

Nesta pesquisa utilizamos de análise documental como meio para compreender a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, bem como a herança do Método Positivista na educação brasileira.

3. MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: HERANÇA DO MÉTODO DO POSITIVISTA

A configuração legal do processo político-educacional bem como a efetivação do ensino público brasileiro materializa-se por meio de debates teóricos sobre a temática educação (os princípios gerais, específicos e os conceitos), as políticas gerais e educacionais são elaboradas a partir de grupos com interesses comuns como, político, econômico, educacional como a Base Nacional Comum Curricular, que para Saviani (2018, p. 30), o objetivo maior da “função política” educacional é a manutenção hegemônica burguesa.

As pesquisas realizadas por educadores assinalam o aumento do acesso a escola, mas com flexibilização de conteúdo, aligeiramento dos cursos de formação, pois não ficando fora as licenciaturas, falta de valorização da carreira dos professores e acúmulo de outras funções dos educadores e a não permanência dos estudantes. Diante disso, a função primária do professor no processo de preparação do conteúdo vem sendo afetado, e, assim, ocorre o esvaziamento currículo comprometendo o processo do ensino-aprendizagem independente da teoria da educacional adotada pelo sistema – pode ser conservadora ou progressista.

Assim, podemos descrevê-las em dois grupos – “educação um instrumento de equalização social” e “educação um instrumento de discriminação social” – a partir dos estudos de Saviani (2018, p. 4). Para este autor, a relação entre a sociedade e educação, no primeiro grupo, desenvolve-se por meio da autonomia, enquanto, no segundo a educação é dependente da estrutura social e reproduz o sistema, como destacam-se nas teorias não críticas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista; as teorias crítico-reprodutivas: a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), a Teoria da escola dualista; e as Teorias críticas da educação: a Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e Pedagogia crítico social dos conteúdos.

O ensino no Brasil tem suas bases no Ensino Jesuítico com caráter católico o objetivo era de evangelizar e não havia o intuito de transmitir o conhecimento acumulado e sistematizado ao longo dos tempos. Ressaltamos que o rompimento entre Estado e a Igreja no que tange a educação ocorreu parcialmente, no entanto, ficando a deusa a cultura católica mesmo o ensino ganhando novos direcionamentos como na pedagogia tradicional. Esta nova proposta organizou-se a partir do “princípio de que a educação é direito de todos e dever do

Estado”, revendo a reestruturação do papel da escola que deveria ser primeiro afastar a miséria moral ou ignorância (SAVIANI, 2018, p. 05).

Na Pedagogia Tradicional ou pedagogia da essência, a função de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”, com a questão pedagógica para formar homens que consigam ascender a categoria de cidadão e que participassem do processo democrático, mas com aspectos lógicos ou caráter científico do método tradicional, centrada na ciência da lógica (SAVIANI, 2018, p. 05).

A Pedagogia Nova ou Escolanovismo surge como um movimento reformista e crítico acerca da cientificidade da Pedagogia Tradicional, de acordo com Saviani (2018, p. 35-36) afirma que o “ensino dito tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda” que desenvolve a partir de cinco passos: primeiro passo, a preparação; segundo, a apresentação; terceiro, comparação e assimilação; quarto, generalização; e, quinto, aplicação por meio de atividades. O método científico indutivo apresenta seu esquema em três passos: a observação, a generalização e a confirmação.

Para Saviani (2018, p. 8), a Escola Nova (pedagogia da existência) é “uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia”, que advogam para as individualidades legitimando as desigualdades, porém com o caráter pseudocientífico dos métodos novos. Para essa corrente, o ensino se desenvolve como um processo de pesquisa em espécie de projeto de pesquisa, ou seja, em uma atividade:

o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento de dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (SAVIANI, 2018, p. 8).

Saviani (2018, p. 38) destaca que o “ensino não é um processo de pesquisa”, uma vez que no método novo o interesse parte do aluno, com a seguinte indagação: qual conhecimento? Assim, toda pesquisa parte do desconhecido de determinado conhecido. Em outro momento, apontam os estudos de Saviani (2013, p. 179), que os princípios do positivismo e do liberalismo surgem no contexto com “bando de ideias novas”, os quais levam conflituoso entre essas duas correntes educacionais da Pedagogia Tradicional e do Escolanovismo.

Com destaque ao positivismo, o marco dessas ideias no campo educacional foram as classificações do conhecimento sistematizado por meio “de uma dependência mútua, ocorrendo efetivamente entre as diversas ciências positivas, que devemos proceder à sua classificação”, como aponta Comte (1991, p. 22).

Sem dúvida que, os estudos científicos predominaram com a teoria geral das classificações, mas destacar-se-á as classificações possuem suas especificidades. Neste sentido o ensino ocorre em áreas isoladas do conhecimento com a nomenclatura de *disciplinas*.

Pombo (1998, p. 20) apresenta a classificação de Diemer (1974), como quatro classificações gerais: a primeira classificação é ontológica ou dos seres, a qual existe “desde Aristóteles até aos nossos dias”; a segunda classificação gnosiológica ou dos saberes; a terceira classificação fica a cargo da biblioteconômica ou dos livros; a quarta classificação é a informacional ou das informações.

Nesse sentido, faz necessário compreender o significado acerca da classificação das ciências a partir dos estudos de Abbagnano (2012).

Enquanto uma enciclopédia (v.) é a tentativa de dar o quadro completo de todas as disciplinas científicas e de fixar de modo definitivo as suas relações de coordenação e subordinação, uma classificação das C. tem só o intuito mais modesto de dividir as C. em dois ou mais grupos, segundo a afinidade de seus objetos ou de seus instrumentos de pesquisa (ABBAGNANO, 2012, p. 140, grifos do autor).

O ensino independe de qual teoria pedagógica predomina utiliza os conteúdos por meio de disciplinas interligadas e coordenadas. A pedagogia tecnicista postula na eficiência instrumental que realiza “a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” que fica a cargo da organização do processo (SAVIANI, 2018, p. 11). Esse autor afirma que as três teorias apresentadas não apontam solução para o problema da marginalidade.

Com a classificação das ciências no século XIX constitui-se as primeiras ciências das humanidades (sociologia e psicologia). Para Pombo (1998, p. 20), ela é uma “atividade filosófica autônoma, determinada por razões teóricas, especulativas, de conquista de uma mais rica compreensão das relações entre os saberes, ou visando efeitos normativos sobre as ciências da época”, já para August Comte (1991) é uma ciência positiva.

No Brasil, a escola pública intensifica as formas variadas de classificações a partir da reforma do Marques de Pombal, conforme citado acima. Diante disso, ao analisar a materialização do ensino brasileiro verifica-se que há vestígios enraizados do positivismo em sua organização, modalidades e funcionamento na educação básica conforme as teorias, legislações e documentos oficiais – apesar deles se configurarem como conceitos novos ou progressistas.

Assim, a principal ideia de Comte (1991) era baseada na ordem e no progresso – outra herança do positivismo deixada na configuração da Bandeira Nacional Brasileira, mas os estudiosos apontam que o pensamento liberal tem

sua origem desde a fundação da Nação Brasileira, enquanto o pensamento positivista chega juntamente com a Escola Nova.

Nas teorias críticos-reprodutivistas, para Saviani (2018, p. 13), a marginalidade “é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação a sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando melhor, corrigindo as injustiças”. A Teoria do sistema de ensino como violência simbólica ao reforçar os interesses da classe dominante. Assim, o esquema é analítico-dedutivo com a formação da opinião pública por meios de comunicação de massa, ou seja, marginalizados culturalmente.

Enquanto, a Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado, pois a violência e secundária e se desenvolve a partir da ideologia da classe dominante, portanto a educação constitui-se como mecanismo que perpetua os interesses do capital. De acordo com Saviani (2018) a Teoria da escola dualista se cumpre como a citada anteriormente, ou seja, uma formação para a classe burguesa e outra para a classe proletária, a qual serve para reproduzir as relações sociais do capitalismo de dominação e exploração.

No pensamento de Saviani (2018, p. 56) a Teoria crítica da educação como ponto de partida na prática social inicia a partir do conhecimento e experiência pedagógica (primeiro passo); a problematização (segundo passo); a instrumentalização das ferramentas culturais e não uma visão limitada do tecnicismo (terceiro passo); a catarse é quando ocorre a transformação do conhecimentos em “elementos ativos de transformação social” (quarto passo); e o ponto de chegada que é a prática social, assim ocorre a concepção dialética.

Fundamentado nas correntes filosóficas Severino (1997, p. 228), apresenta uma crítica científica das produções teórico-literária contemporânea no que tange o conhecimento do “fenômeno cultural nas tramas das relações histórico-sociais, na tradição ocidental. A Teoria na perspectiva essencialista (Metafísica Clássica: o Neotomismo e o Positivismo com as vertentes Neopositivista e Transpositivista); a tradição subjetiva (Neo-humanismo, à Fenomenologia, à Arqueogeneologia e o Culturalismo); a tradição dialética.

O Neopositivismo para Severino (1997, p. 230-231) não contempla um campo de análise lógico-linguístico na abordagem educacional de forma explícita, mas “não há dúvida de que a filosofia da política-educacional implícita no neopositivismo é de natureza cientificista, tecnicista e pragmatista”. Enquanto, as tendências Transpositivistas versa sobre a temática da educação com destaque para as formas de aprendizagem e referências para a psicogênese do conhecimento, bem como, à sociogênese na extensão política.

As reflexões contribuem para a compreensão de como o processo educativo passa por seguimentos políticos, econômicos, sociais, culturais, o qual tem sua

organização a partir de interesses de grupos, porém compreender como a educação é desenvolvida nos ambientes escolares, transcorre por vários sistemas de ensino interdependentes, que contêm os aspectos legais e organizacionais, como destacam-se os apontamentos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

O processo de materialização do ensino divide-se: primeiramente, pela sua estrutura federal, estadual ou municipal, podendo ser em regime de colaboração ou com autonomia relativa entre os entes federados, no caso específico desse estudo o objeto é a Educação Básica, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 313) afirmam que a referência de sistemas de ensino no Brasil destaca-se como “a tendência é considerá-la como o conjunto de escolas das entidades federadas, ou seja, as que compõem os sistemas de ensino estadual, municipal e federal”. Desse modo, procura compreender a relevância do processo de classificar para a educação naquele momento, a qual permanece latente nas instituições de ensino ainda hoje. Assim, a escola pública

ganha significado específico que envolve modos próprios de lidar com a temporalidade e com a demarcação dos espaços: organizam-se horários, dividem-se os tempos das matérias, os alunos são classificados por níveis de aprendizado e por critérios etários, há o tempo do calendário, o tempo das festas escolares, o tempo das férias e dos feriados. Há a fila por ordem de altura ou por ordem de chegada, há a prova escrita e a chamada oral, há uma programação sistemática para o trabalho semanal, mensal ou bimestral [...] (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2018, p. 313).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), na história da estrutura e organização de ensino no Brasil, independente do tempo, destaca as condições socioeconômicas, pois na década de 1990, os estudos de Saviani (2013, p. 438, grifo do autor) apontam para a reforma do ensino com a LDB 9394/96. Diante disso, o Ministério da Educação divulga um folheto publicitário com o tema ‘Acorda Brasil. Está na hora da escola’ com um pacote de materiais com implantação da reforma do ensino brasileiro.

As reformas educacionais nas últimas décadas assumem dimensões de organização mais descentralizadora, como dos entes federados (União, Estados e/ou Municípios), mas ampliando a participação da sociedade com a ampliação da participação de setores sociais. Na Emenda Constitucional n. 59 destaca-se para ampliação da obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos da educação básica regular e ampliação da educação profissional e tecnológica mediante a criação de institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

A educação brasileira regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 traz como destaque duas modalidades de ensino: a primeira sendo a educação superior e a segunda à educação básica que forma pelo ensino infantil,

ensino fundamental e o ensino médio.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 344) destacam que a finalidade da educação básica necessita desenvolver a formação do sujeito para “o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, assim, a Resolução CNE/CEB 04/2010 que o ambiente escolar deve ressignificar e recriar o conhecimento acumulado, culturalmente.

A ampliação da obrigatoriedade do ensino aprovada na Emenda Constitucional n. 59 não alcança a Educação Infantil, o qual se dá com o funcionamento em creches ou entidades equivalentes (seis meses até três anos) e sim um direito de desenvolvimento da criança, mas atinge a fase da pré-escola que são os jardins de infância (quatro a seis anos). Os fundamentos norteadores desse ensino encontram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diante disso, não à exigência de curso superior de licenciatura, mas podendo haver formação em nível médio para atender essa demanda, conforme a Resolução CNE/CEB n. 05 de 2009.

No Ensino Fundamental I e II que tem início em média aos seis anos de idade, mas se restringe e uma etapa obrigatória que tem a duração de nove anos e de desenvolvimento da formação básica do cidadão, no artigo 32, LDB 1996,

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos círculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Para alcançar esses objetivos a jornada diária necessita ser de quatro horas de acordo com cada níveis de ensino e com os componentes curriculares obrigatórios: primeiramente acerca do conhecimento das linguagens com suas especificidades da língua portuguesa, língua materna para as populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte, educação física; segundo, da matemática; terceiro, das ciências natureza; quarto, das ciências humanas acerca da história e geografia; quinto, o ensino religioso, assim percebemos herança do positivismo por meio do enciclopédismo conteudista, como aponta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

O Ensino Médio perfaz a fase final da Educação Básica, com duração de três anos, que preferencialmente, visa atender a população dos quinze até os dezessete anos, pois esse nível vem sofrendo inovações com a reforma do ensino médio de acordo com a BNCC voltadas para as necessidades de cada sujeito.

Os avanços tecnológicos afetam diretamente a estrutura social das instituições assim exigindo novas demandas para o processo de produção. As instituições

socioeducativas sofrem reformas “a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo”, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 63). Sendo assim, esses autores apontam que Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em seu art. 8º organiza a estrutura ou o sistema – esses dois termos são usados como sinônimos, no sentido administrativo da educação.

Independente da estrutura do ensino a instituição escolar perpassa pela organização administrativa, pedagógica e curricular, para o trabalho docente a educação formal para se desenvolver requer uma formação integral do sujeito abarcando fases diversas, como os conceitos teóricos de concepções ou ideias pedagógicas, tipos de formação inicial e continuada, bem como, as diretrizes do trabalho docente, e a estrutura e funcionamento da escola.

4. CONCEITUANDO TRABALHO, TRABALHO DOCENTE

No contexto histórico atual – pós-pandemia do Covid 19, falar sobre trabalho é um exercício teórico desafiador, pois em pleno século XXI, com uma sociedade solidificada e ressignificada nas bases do *capital*, torna – se imperiosa disciplina intelectual para compreender conceitos importantes que materializamos dentro da escola pública, pois é o professor em sua práxis que dá vida as políticas e reformas implementadas na educação. Assim, faz necessária uma leitura crítica das políticas públicas e seus slogans para além do capital, pois o cenário educacional neste momento torna se cada vez mais, alvo dos governantes e das organizações internacionais que financiam a educação em prol do mercado mundial.

De acordo com Saviani (2003, p. 91), para melhor compreensão de uma realidade não podemos limitar apenas ao campo da teoria, pois ela não se desassocia da prática, o que nos leva a buscar documentos oficiais produzidos pelos órgãos executivos, legislação e outros. Para ampliar o nosso universo de reflexão sobre o trabalho docente dos professores, com ênfase em uma abordagem mais qualitativa, uma vez que a teoria e contexto sócio-histórico são condições fundamentais nesta dialética em busca de qualidade socialmente referenciada.

Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos (MARX, 2011, p. 78) “o trabalho, para Marx, é uma condição da atividade humana indivisa”, sendo considerada a base para do processo de humanização do homem frente à natureza, diferenciando o trabalho humano do trabalho animal, através da consciência do homem como fator fundamental, o que emerge integralmente de forma indissociável a ideia e a materialização do mesmo.

Segundo Marx (2011, p. 78), o “trabalho é o ato de agir sobre a natureza”. Nessa dialética entre homem e natureza ambos se desenvolvem e transformam a si mesmo e ao seu redor. Lima (2010, p. 32), traz a definição de trabalho docente sendo ato de agir pedagogicamente em prol do processo ensino aprendizagem,

função específica do professor. Como pontua Lima, (2010, p. 68) “Pensar na relação trabalho e educação pressupõe pensar nas relações que se estabelecem no mundo do trabalho e na esfera educacional. Para isso, faz-se necessário pensar nas características do trabalho do professor [...]”.

Neste sentido buscamos através dos documentos produzidos pelos profissionais que atuam direto e indiretamente nas equipes governamentais, informações que ilustram as ideologias presentes no trabalho docente, para uma análise teórica que venha contribuir a uma reflexão sobre uma qualidade socialmente referenciada na educação, o que segundo Sordi (2017, p. 86), implica em romper com a qualidade mercadológica – com os discursos dos documentos oficiais carregado de slogans que levam a uma alienação do trabalhador da educação, através dos conceitos de empreendedorismo, competências, parcerias, empoderamento, qualidade total e outros, emergindo uma cultura de auto responsabilização e culpabilização dos professores em relação ao processo de ensino aprendizagem, velando os interesses do capital, tornando estes profissionais como mercadorias a favor do “Capital Humano”, inclusive sendo reafirmados nos sistemas estaduais e municipais de ensino em todo território nacional.

Infelizmente o discurso do capital vai enraizando no interior das escolas públicas, uma vez que os trabalhadores da educação vão absorvendo-os sem criticidade, o que é reforçado pela ausência de espaços coletivos com o objetivo de discutir sobre o processo ensino aprendizagem nos contextos internos e externos, esclarecendo para que e para quem se constrói a qualidade. É muito expressivo neste contexto a mão do Estado na regulação dos sistemas educativos para seu controle total e submissão ao capital.

Segundo Raimann (2013, p. 2), as ações educativas afetam diretamente os alunos e conseqüentemente a sociedade a qual estão inseridos, dessa forma trabalhar proporcionando a autonomia dos alunos e a criticidade é o início da transformação social necessária a uma educação para além do capital. Nesse sentido, o que os documentos revelam em relação as diretrizes propostas professor considera o trabalho docente como uma atividade controlada a serviço do capital regulado por uma ideologia mercadológica, alienadora, carregada de um discurso em que o professor é visto como o principal “sujeito” responsável pela materialização das políticas públicas, ignorando toda estrutura, contexto sócio-histórico e político que envolve direta e indiretamente sua prática.

Necessitamos refletir sobre a formação continuada em serviço dos professores, trazendo para o campo teórico que levem a transformação ideológica, no sentido de proporcionar oportunidades aos professores questionarem o trabalho docente da forma como está sendo proposto, intensificado nos conteúdos e na preparação para fazerem uma avaliação objetiva com características específica

– a reprodução na íntegra das diretrizes do sistema e principalmente disseminando a ideia que só o professor na sua prática, com suas convicções ideológicas podem romper com as barreiras do capital, ditadas pelo sistema.

O trabalho docente não é visto apenas como uma atividade ocupacional dos indivíduos, mas como compromisso social, cujo fato fundamental das relações sociais é de que os homens sempre falam e agem uns com os outros, e a comunicação cultural é também uma interligação desta relação, daí que a comunidade profissional constrói seu saber na intersubjetividade da comunicação. Pimenta (2005) chama atenção para as práticas pedagógicas atuais que embasam em teorias alheias a sua área, ignorando, geralmente, as produzidas pelas ciências da educação, que vai de fato auxiliar na busca pela qualidade de sua de prática. A autora assim define o trabalho docente:

o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade - a docência (PIMENTA, 2005, p. 40).

De acordo com Pimenta (2005), o profissional docente deve ter consciência do seu trabalho, uma consciência que vai se construindo desde a formação inicial e solidificando na formação continuada, e que deve necessariamente refletir em sua prática e no seu discurso. Além de ser consciente, ter um compromisso profissional, como a atuação do coletivo da profissão, inserido e participante dos mesmos interesses da comunidade.

Esta formação continuada deve perpassar pelos aspectos teóricos que considera a historicidade da humanidade, as contradições e a dialética nela existente. É a possibilidade que a educação tem de revolucionar o trabalho docente e consequentemente a qualidade do ensino no país.

5. O COTIDIANO ESCOLAR E AS HERANÇAS DO POSITIVISMO

A educação brasileira historicamente vem desenvolvendo e se resignificando para atender as demandas sociais, porém, o funcionamento e a estrutura da escola caminham lentamente e ainda apresenta resquícios das diversas tendências pedagógicas implementadas no país durante sua trajetória de existência desde a educação de cunho jesuítica até os dias atuais, com um forte marco do ensino tradicional e do escolanovismo ambos embasados no Positivismo.

Visualizamos na rotina escolar os conteúdos separados em disciplinas isoladas, aulas cronometradas de acordo com a *grade curricular* local, filas em ordem crescente para adentrar as salas de aulas, uniformes sendo obrigatório tanto para os discentes, docentes e todos os profissionais que atuam no processo, o sinal

sonoro entre uma aula e outra na segunda fase do Ensino Fundamental e Médio, o método de validar os conhecimentos especialmente nas aulas de ciências e matemática, dentre vários outros exemplos da influência do Positivismo enraizado na estrutura e no funcionamento da escola.

“Aqueles que dominam o conhecimento, interveem nas relações sociais, ao fazer que um mundo determinado se aceite ou se transforme, isto é, que o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais.” (Sacristán, 1999, citado por Raimann, 2013, p. 2), neste sentido o papel do professor tem ampla relevância social e ao reproduzir na íntegra as diretrizes do capital contribuem para a manutenção dele.

Necessitamos refletir sobre a formação continuada em serviço dos professores, trazendo para o campo teórico que levem a transformação ideológica, no sentido de proporcionar oportunidades aos professores questionarem o trabalho docente da forma como está sendo proposto, intensificado nos conteúdos e na preparação para fazerem uma avaliação objetiva com características específica – a reprodução na íntegra das diretrizes do sistema e principalmente disseminando a ideia que só o professor na sua prática, com suas convicções ideológicas podem romper com as barreiras do capital, ditadas pelo sistema.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante séculos de estudos com avanços e retrocessos nas questões educacionais é visível nos documentos oficiais características do Método Positivista no trabalho docente, na estrutura e funcionamento da escola. Vivenciamos ainda um ensino dividido em disciplinas pela Grade Curricular, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Currículo oficial). Nas questões atitudinais a manutenção das tradicionais filas, aulas escalonadas em minutos, uniformes padronizando os alunos e várias outras características.

Enfrentamos políticas de formação continuada embasadas por teorias positivistas em diversas áreas do conhecimento o que distancia consideravelmente uma ruptura com este método. Precisamos avançar na formação dos professores para vislumbrar uma quebra de paradigmas didático deste modelo de ensino no interior das escolas brasileiras, implantando um processo educacional com objetivo de humanização do sujeito e sua plenitude na vida em sociedade. Assim teremos uma possibilidade de avançarmos em um modelo de sociedade para além do capital.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedeti. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>Acesso. 01 dez. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB; 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista. Tradução José Arthur Ganttotti e Miguel Lemos. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

DI GIOVANNI, Geraldo. NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

LIMA, Laís Leni O. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

Marx, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução MARINS,

Alex. 2ª ed. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boin tempo, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POMBO, Olga. Da classificação dos seres à classificação dos saberes. **Revista da Biblioteca Nacional de Lisboa**, v. 2, p. 19-33, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Olga-Pombo/publication/255612117_Da_classificacao_dos_seres_a_classificacao_dos_saberes/links/0a85e52d-cbb59e738b000000/Da-classificacao-dos-seres-a-classificacao-dos-saberes.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

RAIMANN, Ari. **Elementos para pensar a prática educativa na perspectiva da construção do conhecimento**, UFG/Regional Jataí, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico – crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SORDI, Mara Regina Lemes de; Varani, Adriana; Mendes, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ORGANIZADORES

Armindo Quillici Neto - Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atuou como Diretor de Unidade Acadêmica e Pró-reitor de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atua na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - FACED/UFU, na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação, com orientação no Mestrado e no Doutorado, em História das Instituições Escolares, Pensamento Pedagógico Brasileiro, Intelectuais da Educação etc. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE). E-mail: armindo@ufu.br.

Maria Isabel Silva de Moraes - Graduada em Serviço Social e Fisioterapia, Mestre em Biologia Funcional e Molecular, Modalidade Fisiologia Geral e Biofísica - Linha Estudos Neurais, Aprendizagem e Comportamento, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2007). Como docente ministrou disciplinas em cursos técnicos e no ensino superior. Atualmente, é Assistente Social na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) atuando na Diretoria de Assuntos Estudantis e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo interesse nas temáticas de movimentos sociais, assistência estudantil, educação inclusiva e história da educação. E-mail: mismorais@unifei.edu.br.

