

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores

Volume 14

Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.)

Alexandra Garcia Mascarenhas, Carlos Frederico Bernardo Loureiro,
César Augusto Soares da Costa, Dirnei Bonow, Elomar Tambara,
Gláucia Figueiredo, Marcelo Pinheiro Cigales,
Maria Augusta Martiarena de Oliveira, Maurício Aires Vieira,
Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.),
Sergio Ricardo Pereira Cardoso

Autores

Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 14



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Alexandra Garcia Mascarenhas, Carlos Frederico Bernardo Loureiro,
César Augusto Soares da Costa, Dirnei Bonow, Elomar Tambara,
Gláucia Figueiredo, Marcelo Pinheiro Cigales,
Maria Augusta Martiarena de Oliveira, Maurício Aires Vieira,
Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.),
Sergio Ricardo Pereira Cardoso

Autores

Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores



Rio Grande
2013

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG

Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG

Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL

Alexandre Cougo de Cougo – UFMS

Carlos Roberto da Silva Machado – FURG

Carmo Thum – FURG

Cleuza Maria Sobral Dias – FURG

Cristina Maria Loyola Zardo – FURG

Danúbia Bueno Espindola – FURG

Débora Pereira Laurino – FURG

Dinah Quesada Beck – FURG

Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG

Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG

Elisabeth Brandão Schmidt – FURG

Gabriela Medeiros Nogueira – FURG

Gionara Tauchen – FURG

Helanara Facin – UFPel

Ivete Martins Pinto – FURG

Joanalira Corpes Magalhães – FURG

Joice Araújo Esperança – FURG

Kamila Lockmann - FURG

Karin Ritter Jelinek – FURG

Maria Renata Alonso Mota – FURG

Narjara Mendes Garcia – FURG

Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG

Sheyla Costa Rodrigues – FURG

Silvana Maria Bellé Zasso – FURG

Simone Santos Albuquerque – UFRGS

Suzane da Rocha Vieira – FURG

Tanise Paula Novelo – FURG

Vanessa Ferraz de Almeida Neves – UFMG

Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Sandro Kissner

Diagramação: Bruna Heller

S678

Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores / Rita de Cássia Grecco dos Santos (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

165 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 14)
ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa) . – ISBN: 978-85-7566-301-1 (v. 14)

1. Sociologia da Educação. 2. Formação de Professores. I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. II. Série.

CDD 370.19
CDU 37.015.4

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. A educação nas teorias de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx	
<i>Alexandra Garcia Mascarenhas e Dirnei Bonow</i>	9
2. O Positivismo de Auguste Comte e a sua influência na educação	
<i>Sergio Ricardo Pereira Cardoso</i>	29
3. Positivismo e Educação no Brasil	
<i>Elomar Tambara</i>	47
4. As principais contribuições de Karl Marx à educação	
<i>César Augusto Soares da Costa e Carlos Frederico Bernardo Loureiro</i>	73
5. Pierre Bourdieu e a Sociologia da Educação: contribuições histórico- sociológicas	
<i>Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Rita de Cássia Grecco dos Santos</i> ..	95
6. Paulo Freire: crítico da educação ou reproduzidor da crítica?	
<i>Marcelo Pinheiro Cigales</i>	111
7. A Educação Integral em seus aspectos histórico-filosóficos e políticos: das concepções libertárias às considerações legais no Brasil contemporâneo	
<i>Gláucia Figueiredo e Maurício Aires Vieira</i>	137
Sobre os autores	165

Introdução

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (CUNHA, 2001, p.169-170).

O objeto de estudo central da Sociologia da Educação é a escola (sua dinâmica, organização, gestão, formação de professores, relações de poder, projeto pedagógico, processos sociais de ensino e de aprendizagem, fracasso e/ou sucesso escolar, relações de gênero entre outros), compreendendo-a como uma instituição especializada na transmissão/produção/problematização de modos de pensar, agir e sentir.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, ainda que a Sociologia da Educação como campo distinto da Sociologia seja relativamente recente, é possível encontrarmos suas raízes logo nos primeiros pensadores, nos seus clássicos, nomeadamente em Émile Durkheim.

Desta forma, desde sua articulação, a partir de distintos referenciais teórico-metodológicos a Sociologia da Educação têm contribuído para a problematização e consequente compreensão de uma série de relações e tensionamentos atinentes aos processos educativos e focadamente os de escolarização.

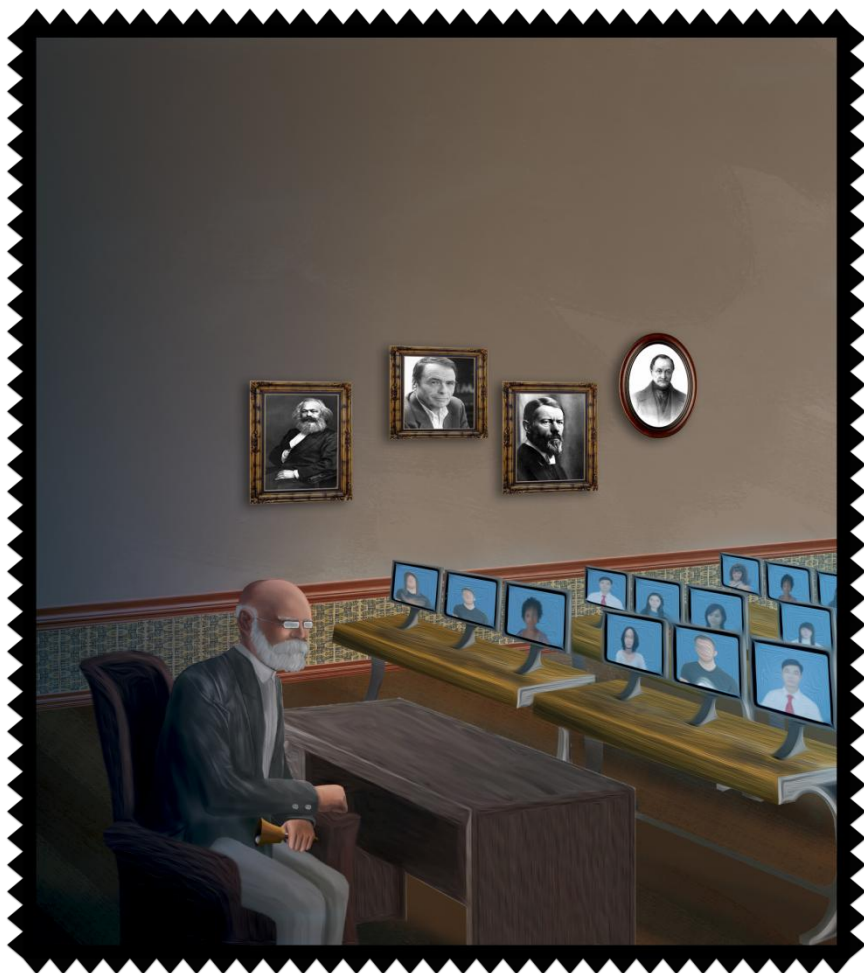
Assim, é inconteste que Sociologia da Educação oportuniza aos seus pesquisadores e estudiosos a compreensão que a educação se dá no contexto de uma sociedade que, por sua vez, é também resultante da educação. Oportunizando assim a compreensão e caracterização da inter-relação ser humano/sociedade/educação à luz de diferentes teorias sociológicas.

Em função disso, este Caderno Pedagógico foi intencionalmente articulado com o objetivo de discussão e apropriação de temáticas clássicas atinentes à problematização de algumas das relevantes

contribuições das Teorias Sociológicas da Educação e da constituição da Sociologia da Educação, focadamente no Brasil, para a compreensão do fenômeno educativo e, em especial, para a formação de professores.

É relevante salientar que a presente obra constitui-se a partir de um esforço coletivo de Professores-Pesquisadores e Tutores vinculados à FURG, à UFPEL, à UNIPAMPA, ao IFSUL – *Campus Pelotas*, ao IFSUL – *Campus Visconde da Graça*, ao IFRS – *Campus Rio Grande*, ao IFRS – *Campus Osório* e à UFRJ.

*Profª Rita de Cássia Grecco dos Santos
Instituto de Educação da FURG
Rio Grande, julho de 2013*



**A EDUCAÇÃO NAS TEORIAS DE ÉMILE
DURKHEIM,
MAX WEBER E KARL MARX**

A EDUCAÇÃO NAS TEORIAS DE ÉMILE DURKHEIM, MAX WEBER E KARL MARX

*Alexandra Garcia Mascarenhas
Dirnei Bonow*

Neste artigo, apresentamos as contribuições de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx para a sociologia da educação. Na primeira seção, enfatizamos algumas possibilidades de interpretação da contribuição destes pensadores clássicos, considerando suas aproximações e diferenças. Na segunda parte, elencamos os principais aspectos das suas análises sobre a escola e a escolarização na sociedade moderna.

1. Durkheim, Weber e Marx: oposições e consonâncias na teoria social

A reflexão acadêmica sobre a relação entre os contextos sociais e as escolhas dos sujeitos – tanto no âmbito mais amplo dos sistemas sociais como no caso mais específico de uma instituição social como a escola – implica não só um problema epistemológico que acompanha desde sempre a construção de uma interpretação racional do comportamento social, mas também um problema político que é primordial para se pensar a reprodução e a transformação das relações sociais: o entendimento da relação entre indivíduo e sociedade. A autonomia do indivíduo perante a imposição de um sistema social e os limites deste para orientar a ação dos sujeitos estão no cerne, implícita ou explicitamente, de todas as análises sobre as relações sociais.

Toda organização social humana, em que os indivíduos estão não só aglomerados, mas unidos por partilharem de uma visão de mundo, controla o comportamento das pessoas a partir de normas que conformam padrões culturais. No entanto, os indivíduos não podem ser entendidos como meros reprodutores de uma lógica pré-existente, como receptores e transmissores automatizados de uma tradição. Apesar e por causa da internalização dos ditames sociais, os indivíduos agem com relativa autonomia, já que convivem sob determinadas circunstâncias sociais. Estas permitem tanto uma consciência comum sobre os sentidos das ações como a previsibilidade destas. Isso não

significa uma harmonia estável, mas sempre negociada, pois existem contradições e diferenças sociais que marcam indivíduos e grupos. Correspondentemente, há uma diversidade de padrões culturais e de representações, principalmente no caso das sociedades industrializadas ou pós-industrializadas. São as diferenças entre indivíduos, grupos, classes, ou ainda, de gênero, etnia, idade, etc., que geram os antagonismos e conflitos, que produzem e são produzidos por representações diversificadas – construídas a partir do contraste com um sistema classificatório partilhado –, e que motivam as mudanças sociais.

Essas questões tanto podem ser analisadas a partir de uma tradição sociológica que privilegia o entendimento dos fatores que mantém a integração social como a partir de uma perspectiva cujo foco de interpretação é o antagonismo¹.

Assim, embora as visões de conhecimento e investigação dos três grandes referenciais da Sociologia sejam diferentes e em alguns casos até antagônicas², não é novidade a tentativa de se analisar as

¹ Benno Sander (1984) identifica estas duas possibilidades de investigação sociológica aplicadas à educação como sociologia do consenso e sociologia do conflito. Embora os autores e correntes possam ser identificados por uma ênfase no indivíduo ou na sociedade, no macro ou no micro, no material ou no simbólico, ou por outros balizamentos, estes são sempre relativos. Por exemplo, Collins (2009), classifica tanto Marx como Weber na tradição do conflito. Além disso, o autor diferencia na obra de Durkheim a vertente funcionalista das análises associadas ao estudo dos rituais e da produção da solidariedade. Sobre essa segunda, priorizada nas investigações antropológicas, eis a sua visão: “Essa linha de análise fez muitos avanços recentemente, incluindo a aplicação feita por Erving Goffman aos rituais da vida cotidiana. Outros sociólogos utilizaram essa perspectiva para a análise das classes sociais, destacando o fundamento cultural da estratificação, construindo assim, uma ponte entre a tradição durkheimiana e a tradição do conflito” (p.10). Essas ambigüidades e paradoxos muitas vezes não são captados por classificações generalizantes e reducionistas, de forma que um autor como Durkheim, identificado a partir da sua ênfase na macroestrutura, pode ser importante para uma análise de nível micro como a de Goffman.

² Durkheim adaptou a concepção positivista ao estudo da sociedade enfatizando a importância do pesquisador evitar as pré-noções e defendendo o princípio, hoje arcaico, da neutralidade científica. Weber, ao criticar as diretrizes positivistas, formulou um entendimento da influência dos valores no processo de pesquisa, já que compreendia que estes são determinantes na definição do tema e do problema, mas devem ser evitados na análise dos dados. Além disso, criticava as teorias totalizantes e, nesse sentido, propôs a noção de tipo-ideal

relações sociais a partir da utilização complementar das teorias e conceitos de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.³ Apesar das diferenças de concepção científica, metodológica e de compreensão da relação indivíduo-sociedade – que não são apenas questões técnicas, pois envolvem o entendimento da relação entre investigação e ação política – não é novidade considerar possível o diálogo entre eles na pesquisa das relações sociais. É claro que a referência a esses autores, e a outros que são considerados clássicos, acompanha o desenvolvimento da pesquisa social, no entanto, muitas vezes, o debate se restringe ao interior das respectivas escolas sociológicas criadas a partir desses fundadores do pensamento social científico. Giddens e Turner (1999), na introdução de uma obra que apresenta o panorama da teoria social contemporânea, assim se manifestam:

Devemos salientar também que a aparente efervescência de versões rivais na teoria social esconde muito mais consistência e muito mais integração entre pontos de vista antagônicos do que à primeira vista parecem (p.11).

Assim, apesar de alguns considerarem impossível tal empreendimento e reafirmarem as diferenças filosóficas que justificam a existência de diferentes escolas de pensamento sociológico – além de justificarem o sectarismo nas produções acadêmicas – outros se propõem a construir análises permeadas pelo confronto entre os pensadores clássicos. Sobre essa forma de abordagem da teoria clássica, eis é a visão de Octávio Ianni (1990):

Aliás, cabe reconhecer que há diálogos, implícitos e explícitos, entre representantes de diferentes paradigmas. Indicam problemas metodológicos merecedores de atenção. Permitiriam ilações. Ao analisar a divisão do trabalho social como um processo relativo ao conjunto da sociedade, compreendendo aspectos sociais, econômicos,

como modelo de compreensão da realidade. Marx não se preocupou com questões metodológicas, embora suas teorias sejam indispensáveis para se discutir a relação entre conhecimento e poder e teoria e ação política.

³ Basil Bernstein e Pierre Bourdieu são dois exemplos de sociólogos da educação que integraram criativamente a contribuição de Marx, Durkheim e Weber nas suas teorias.

políticos e culturais, Durkheim leva a noção de anomia bastante próxima à de alienação, formulada por Marx. O próprio conceito durkheimiano de divisão do trabalho, por suas especificidades e abrangências, lida com problemas que também haviam atraído a atenção de Marx, quando se referia às dimensões singulares, particulares e gerais desse processo social abrangente, de alcance histórico. Também Weber e Marx encontram-se algumas vezes (p.99).

Todavia, não podemos desconsiderar as diferenças entre os autores, nem analisar as disputas acadêmicas independentemente das disputas mais amplas do cenário cultural, político e econômico de consolidação e expansão do capitalismo. É perante o desenvolvimento desse modo de vida, que se tornou hegemônico no planeta, que se desenvolveu a ideia de um pensamento social científico e se expandiram as Ciências Sociais. No contexto das profundas transformações provocadas pela Revolução Industrial e pelas revoluções burguesas, há um divisor de águas no ponto de partida para a interpretação das relações sociais no sistema capitalista⁴, pois, diante destas extraordinárias mudanças, alguns enfatizaram mais o estudo da coesão social, outros os conflitos gerados por estas. Pelas diferenças que existem entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais, embora ambas sejam uma produção social e histórica, é primordial que se considere, na pesquisa social, a influência que as circunstâncias sociais têm sobre os temas e as abordagens que são privilegiados em diferentes contextos.

Assim, enfatizar a ordem ou o dissenso na investigação social ou, noutro sentido, a autonomia do indivíduo ou o condicionamento social, são, por exemplo, dilemas que acompanham a trajetória de tal área de investigação. Também na interpretação dos clássicos, essas são algumas das questões que ainda estão presentes no debate sob o legado desses autores e a primazia de um ou outro lado, ou mesmo, de uma posição intermediária (de reciprocidade) no entendimento destas dualidades. Debate que revela como a construção do pensamento destes baluartes, embora possa indicar genericamente a ênfase num

⁴ Apesar da amplitude das análises de Durkheim, Weber e Marx transcender a sociedade capitalista, e buscarem de diferentes formas teorias e conceitos que podem, em alguns casos, se aplicar a outros contextos históricos e sociedades.

dos polos acima citados, demonstra também as ambiguidades e contradições que aparecem na trajetória de construção das análises destes pensadores.

Este é um debate que foi aprofundado no âmbito da sociologia e de outras ciências sociais, mas que também tem relação com outras formas de pesquisa social, como a pesquisa na área de educação e de políticas públicas, já que diferentes concepções da relação entre indivíduo e sociedade estão subentendidas nas formas pelas quais estas pesquisas compreendem, de maneira explícita ou implícita, o papel dos sujeitos e grupos frente ao Estado e ao mercado.

2. As contribuições de Durkheim, Weber e Marx para a sociologia da educação

2.1 A educação como investigação e como regulação: Durkheim e a educação moral

Émile Durkheim (1858-1917) foi o responsável pelo reconhecimento que a Sociologia conquistou, desde a criação do primeiro curso de Sociologia, em 1887, na *Faculté de Lettres* da Universidade de *Bordeaux*, na França. Devido ao prestígio alcançado por Durkheim, em 1896, esta disciplina foi transformada em cátedra. Em 1910, na *Sorbonne*, Durkheim assumiu o cargo de professor na cadeira de Ciência da Educação e a transformou em cátedra de Sociologia, consolidando o *status* dessa disciplina dentro de uma tradicional e respeitada instituição de ensino como até hoje é conhecida (LEMOS, 1997; FERNANDES, 2004). Além disso, desenvolveu textos e cursos, tais como a *L'éducation morale* (1925), ministrado na *Sorbonne*, que deu origem ao livro de mesmo nome, entre outras obras importantes que demonstram o quanto a educação era um tema presente nos estudos deste autor. Dos três autores clássicos apresentados neste artigo, Durkheim foi quem mais se dedicou à investigação da educação.

A Sociologia, desenvolvida por Émile Durkheim, caracteriza-se por uma explicação que enfatiza a função do sistema de valores na organização da vida coletiva e na manutenção da coesão social. Em seus estudos, Émile Durkheim destacava o papel das instituições sociais, estruturas estas que regem determinados aspectos da vida em sociedade, por meio de crenças, normas, valores e comportamentos instituídos. Os sistemas de valores, como os religiosos, as leis, a economia, a moral e a educação embasam as instituições sociais.

A Sociologia de Émile Durkheim tem por objetivo o estudo dos Fatos Sociais que “consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores aos indivíduos, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem” (DURKHEIM, 2005, p.48). Segundo Durkheim, os Fatos Sociais devem ser tratados como “coisas”. Ao afirmar isso, o sociólogo apresenta uma das principais características do seu método científico que tem como orientação o distanciamento do investigador do objeto investigado. Influenciado pela concepção positivista, Durkheim concebe aplicar à Sociologia o mesmo método científico que se tornara hegemônico no âmbito das ciências naturais. Tal distanciamento se deve à natureza dos fenômenos investigados pela Sociologia que dizem respeito à vida social, sendo o investigador, parte deste meio, sofrendo também a influência dos Fatos Sociais. Então, tratar os Fatos Sociais como “coisas” é uma postura necessária ao investigador no qual o objeto investigado toma uma forma material passível de ser observada como algo exterior a quem investiga. Nesse sentido, a educação é um fenômeno social, portanto, pode ser analisado e explicado sociologicamente.

Ao definir Fato Social, Émile Durkheim toma como exemplo a educação dada às crianças com o objetivo de integrá-las junto às normas coletivas de uma dada sociedade, pois, segundo ele, sem este processo seria impossível que elas se integrassem à sociedade naturalmente (DURKHEIM, 2005). Segundo Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p.32).

A educação age na criança, atuando sobre a sua individualidade e o seu ser social. É um processo contínuo que busca reforçar a necessidade de aceitação das normas sociais e, ao mesmo tempo, permite o desenvolvimento dos indivíduos por meio do acesso aos conhecimentos.

Na concepção epistemológica de Durkheim, a sociedade deveria ser o ponto de partida da investigação sociológica e não o indivíduo. Aprendemos por meio de sistemas de valores como viver em sociedade

e compartilhamos as representações destes sistemas exatamente por vivermos coletivamente. Esse compartilhar ocorre, por exemplo, no que ele convencionou chamar de Divisão do Trabalho Social que, dependendo de como acontece, resulta em um tipo específico de cooperação entre os indivíduos. Nas sociedades em que a divisão do Trabalho Social acontece de maneira menos acentuada, o tipo de cooperação se baseia na similitude entre os indivíduos, o que denominou de Solidariedade Mecânica, comum em sociedades pré-industriais.

O contrário ocorre nas sociedades industriais, nas quais a divisão do trabalho é muito mais diversificada e especializada. A este tipo de cooperação, Durkheim chamou de Solidariedade Orgânica. O autor destaca que, além da diferenciação social, há outro fator que deve ser considerado ao analisarmos a transição de uma solidariedade para outra. Nas sociedades em que vigora a solidariedade mecânica, a consciência coletiva predomina fazendo com que a coletividade se mantenha coesa e em conformidade. Já nas sociedades em que predomina a solidariedade orgânica, o senso de coletividade enfraquece e a consciência individual ganha força, permitindo aos indivíduos uma liberdade de ação maior. A diferenciação social, portanto, significa também uma maior diversidade de representações valorativas.

Assim, a maior divisão do trabalho pode acentuar a possibilidade de desrespeito com relação aos sistemas de valores, assim como, potencializar o questionamento individual sobre estes. Esse possível enfraquecimento da consciência coletiva pode acentuar o individualismo⁵ e caracterizar, segundo Durkheim, um estado de Anomia ou ausência de regras. No âmbito das profundas mudanças provocadas pelo advento da sociedade moderna, a educação teria também a função de transmitir os valores morais necessários à manutenção da ordem social. Perante um contexto de maior heterogeneidade social e maior competição, os interesses individuais adquirem mais importância e, portanto, podem subsumir os sentimentos gregários e a normas universais de uma dada sociedade (RODRIGUES, 2000). A educação

⁵ Durkheim não se opunha ao individualismo, mas enfatizava a importância da consciência coletiva. Nesse sentido, Sell (2009, p.99) considera que: “o individualismo representava para Durkheim o fundamento moral que perpassava a sociedade complexa dos tempos atuais [...] Somente o ‘culto de indivíduo’ e de sua liberdade deveriam ser considerados como valores sagrados, poderiam oferecer um fundamento moral para a eliminação do egoísmo e dos conflitos sociais”.

moral⁶ teria então o objetivo de manter a coesão social, além de oferecer formações distintas de acordo com o aprofundamento da especialização do trabalho.

Esta formação não deveria ficar restrita aos aspectos instrucionais, mas ser também diversificada do ponto de vista moral, como também se fundamentar nos valores que são comuns a todos. O sistema educativo para Durkheim deve ser meritocrático, baseado nas competências individuais. A educação, neste sentido, não poderá se manter a mesma para indivíduos com diferentes competências.

Em Durkheim, encontramos a defesa por uma educação moral laica e pública, embora não defenda necessariamente um domínio estatal. A educação, através do sistema escolar, deverá eleger os valores morais que estejam em consonância com os ideais da sociedade. Que indivíduos busca educar? Para que pretende educá-los? A educação laica, preconizada por ele, vai muito além do distanciamento com qualquer preceito religioso. Para o autor, não basta abandonar os símbolos, os dogmas, mas, pelo contrário, é preciso compreender as concepções religiosas, pois, em muitas delas, repousam a moral encontrada na sociedade. Por isso, ao invés de negarmos os preceitos religiosos, é preciso ter clareza sobre eles e buscar encontrar alguma racionalidade, característica esta da educação moral (DURKHEIM, 2008). Seria importante que essa nova educação moral propusesse algo novo, que Durkheim chamou de “espírito de autonomia”. Caberia ressaltar aqui que, embora, muitas vezes, seja atribuída à Emile Durkheim a ideia de uma educação tradicional e conformista é dele também a iniciativa de dar a ela um caráter mais racional que permitiu um distanciamento de preceitos religiosos, como também de ser compreendida como um objeto científico possível de ser analisado. Além disso, sua ênfase na moral e, portanto, no dever, é fruto de uma interpretação que se originou num contexto de intensas transformações e conflitos sociais. Para Weiss (2008, p.186), a concepção de autonomia de Durkheim pressupõe “ter a consciência

⁶ Ao enfatizar o papel da moral, Durkheim objetiva afirmar a importância dos valores coletivos num mundo que mudava rapidamente e no qual os mecanismos tradicionais de regulação estavam perdendo força. “A função social da moral é, pois, essencialmente, regular a conduta humana, dando limites aos desejos e às paixões. Para o indivíduo é cada vez mais difícil encontrar estes limites e, por isso, é necessário, que lhes venham, de uma força exterior – de um regime à parte – para que ele possa entrar em harmonia com suas faculdades” (TURA, 2001, p.54).

acerca da verdadeira origem da moralidade, a sociedade. Significa obedecer à moral de sua época, mas sem abrir mão de contestá-la, quando a julgarmos inadequada”.

Émile Durkheim também faz distinção entre educação e pedagogia. A educação é um processo social sujeito à investigação sociológica, sendo então, objeto de estudos da Ciência da Educação que tem como objetivos conhecer, compreender as diversas manifestações educacionais ao longo da história. A investigação sobre a educação deveria considerar o fato desta não ser um fenômeno isolado na sociedade, mas que se relaciona com vários aspectos da vida social. Durkheim, ao afirmar que a educação é um fenômeno passível de ser investigado, busca estabelecer mudanças educacionais e enquanto a Ciência da Educação investiga, analisa e determina o que compreendemos por educação; a Pedagogia tem como função se preocupar com o que temos como educação, buscando meios de modificá-la, de transformá-la naquilo que pressupõe ser o ideal.

Na teoria de Durkheim, na qual se articulam explicação (investigação) e normatividade (prescrição), a educação nas sociedades modernas, marcadas pela heterogeneidade, tem uma função cívica. Dessa forma, o papel da escola, na sua vinculação com o Estado, seria o de promoção dos valores morais que sustentam a relação entre o indivíduo e o corpo político (SELL, 2009). Os valores fundamentais desta moral racional e laica que deveriam orientar a formação escolar são o espírito de disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade. Trata-se de uma preocupação com a formação do ser social, do sentimento da coletividade, não pela imposição arbitrária, mas pelo reconhecimento da função da moral, que é sustentada na sociedade moderna, sobretudo, nos valores humanistas.

2.2. Max Weber: a educação e a racionalidade da vida moderna

Embora Max Weber (1864-1920) não tenha se dedicado mais efetivamente a produzir uma análise sociológica da educação, sua contribuição está presente em várias correntes contemporâneas que se concentram neste tema⁷.

A Sociologia de Max Weber se concentra na interação entre os indivíduos. Neste viés, a sociedade não determina o indivíduo, ela é o

⁷ Weber tem dois textos nos quais aborda a educação: “Os Letrados Chineses” e “A ciência como vocação”, conforme tradução para edições brasileiras (VILELA, 2001).

resultado das ações destes. Diferentemente de Durkheim, Max Weber, entende a sociedade como o resultado do que os indivíduos fazem dela, a partir de suas interações. Para tanto, é necessário compreender os sentidos das ações sociais. Ação Social – objeto de estudo da sociologia compreensiva de Weber – “significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou pelos agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso” (WEBER, 1994, p.03). Ação social é toda ação dotada de sentido, de uma intencionalidade, de um significado social, que implica o desenvolvimento objetivo ou subjetivo de consciência sobre ela.

Conforme a intencionalidade da ação social, Weber as classificou em: tradicional; afetiva; racional com relação a valores e racional com relações afins. Esses tipos de ação nem sempre se apresentam na sua forma pura, constituem, portanto, modelos de interpretação dos sentidos predominantes. Compartilhamos sistemas de valores, mas a forma como os inculcamos se diferencia de indivíduo para indivíduo. Para a Sociologia weberiana, é indispensável a compreensão das ações dos indivíduos que formam a sociedade, pois não há como pensar a sociedade, sem pensar no indivíduo em suas múltiplas ações, que permeiam e modificam este meio e seus valores.

As reflexões metodológicas de Max Weber sobre a investigação social são fundamentais para o desenvolvimento posterior desta área de pesquisa. Sem a desconsideração das condições históricas, mas questionando as premissas positivistas, construiu a noção de sociologia compreensiva, cuja intenção é investigar os sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas escolhas, ou seja, a interpretação do sentido da ação social. A influência do seu pensamento pode ser notada, por exemplo, na citação, a seguir, de autores que são referência na pesquisa qualitativa: “[...] investigadores que fazem esse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50). Weber dialoga também com o marxismo, que tinha uma influência destacada no período em que viveu, principalmente, nos movimentos políticos dos trabalhadores. Na sua obra, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1904), sugere uma compreensão que enfatiza a importância dos aspectos culturais na constituição do tipo de comportamento adequado ao desenvolvimento desta forma de relação econômica. Ao ressaltar o papel autônomo das ideias, não as entendendo como um mero reflexo, confronta o economicismo presente nas análises marxistas e, portanto, critica a noção de determinação da superestrutura pela base econômica. Assim,

a noção de ação social é indispensável na construção da possibilidade de se interpretar a interação humana a partir dos significados das condutas individuais.

Para Weber, as instituições são resultado da assimilação subjetiva dos indivíduos com relação às regras e normas, devido ao fato das sociedades terem se tornado mais complexas e exigirem regramentos para organizar a vida social. Tais regramentos se institucionalizaram porque os atores sociais assimilaram a sua obrigatoriedade. Weber explica que a institucionalização dos regramentos sociais propiciou o surgimento do que conhecemos como Estado Moderno. Este, por possuir um direito racional que legitima a sua atuação em esferas como a econômica e política, forneceu respaldo ao capitalismo moderno. Em ambos, a racionalidade – adaptação dos meios necessários para se alcançar os fins pretendidos – predomina nas relações sociais.

Portanto, a crescente racionalização das sociedades ocidentais, em que o Estado burocrático e o capitalismo moderno vigoram, fez com que Weber observasse que a educação deixou de ser o meio de inserção dos indivíduos nos valores da sociedade, passando a ter a finalidade precípua de instrumentalizá-los para o desempenho de tarefas necessárias à manutenção desta nova ordem social, configurando-se como um mecanismo de estratificação social. Segundo Weber (1982):

Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é qualidades heróicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio; o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexões ou transições entre si. [...] São, porém, polos opostos dos tipos de educação e formam os contrastes mais radicais. Entre eles estão aqueles tipos que pretendem preparar o aluno para uma *conduta de vida*, seja de caráter mundano ou religioso. De qualquer modo, a conduta de vida é a conduta do estamento (p.482).

Nesta citação, Weber apresenta os três tipos de educação valorizados em diferentes períodos históricos. A educação carismática,

baseada nos aspectos mágicos, sobrenaturais e heróicos, presentes nas sociedades da Antiguidade e nas medievais. A educação humanística, chamada pelo autor de pedagogia do cultivo, na qual, o indivíduo era formado para ser um erudito. Seu comportamento interior e exterior era moldado pelo acesso aos conhecimentos necessários para fazer dele um homem culto. E por último, a educação racional-burocrática que tem o objetivo de formar indivíduos especializados, a partir de conhecimentos específicos, a que Weber chamou de pedagogia do treinamento, já que direcionada à formação de um profissional.

Nesse sentido, a educação foi profundamente modificada, a partir do processo de racionalização e burocratização das sociedades ocidentais, nas quais o sistema econômico necessita de indivíduos especializados e o Estado burocrático se legitima pelo direito racional. Weber chegou a estas ideias após seus estudos sobre várias religiões do ocidente e do oriente, traçando a fronteira entre o sobrenatural e o divino de um lado e a razão do outro⁸. A educação racional-burocrática está a serviço da manutenção de uma situação de dominação, de estratificação, de relações de poder e de *status*. Nas sociedades ocidentais, então, a educação passa a ter como objetivo a preparação do indivíduo para o desempenho de tarefas especializadas.

O capitalismo reduziu a educação à busca de enriquecimento e *status* social. Weber observava o abandono da educação humanística ou da pedagogia do cultivo pela pedagogia do treinamento, que estimula no indivíduo a busca pelo *status* social, poder e riqueza. Cabe ressaltar que Weber demonstrava certo pessimismo com relação à racionalização, pois tinha receio de que esta característica das sociedades modernas ocidentais sufocasse os indivíduos ao tentar regular todos os espaços da vida social (GIDDENS, 2005). Além disso, considerava que a ênfase na racionalidade dos meios afastou os valores mais sublimes da vida pública, significando uma perda de sentido e de liberdade para a condição humana, enjaulada pela busca de bens materiais (SELL, 2009).

A educação nas sociedades ocidentais passa a ser uma forma de legitimar a desigualdade, de restringir a poucos o acesso a um conhecimento especializado que, em contrapartida, proporcionará *status*

⁸ A modernidade provoca o que Weber identifica como o “desencantamento do mundo”. A racionalidade e a secularização provocaram o declínio da visão mágica, dentro das próprias religiões e na visão que se tem sobre a natureza.

e poder aquisitivo. O autor cita a introdução de diplomas e certificados que privilegiam a seleção de indivíduos de uma posição social e econômica mais abastada em detrimento de outros que não possuem tais condições. Os especialistas passam a ter acesso a benefícios econômicos e sociais, ocupando, também, posições profissionais de maior *status* e poder. Neste sentido, a educação gera estratificação social.

Para Weber, assim como Durkheim, a educação é um meio de socialização, mas também, de reprodução e manutenção social que seleciona e estratifica. As críticas de Weber, com relação à educação existente nas sociedades ocidentais, apesar de terem sido escritas no século XX estão presentes na nossa realidade, pois a necessidade de especialização é cada vez mais presente em nossas vidas.

2.3. Marx: luta de classes e emancipação

A obra de Karl Marx (1818-1883) é marcada pela crítica ferrenha da sociedade capitalista, embora também reconheça os avanços tecnológicos e econômicos que seu advento possibilitou. Em seus escritos o autor expõe a luta de classes e as relações de poder a partir da desigualdade provocada pela propriedade privada dos meios de produção.

Ao mesmo tempo em que desenvolveu uma análise sobre a sociedade capitalista Marx, vislumbrou também uma alternativa a este sistema econômico: o comunismo. Em parceria com Friedrich Engels (1820-1895), seus estudos enfatizavam a situação de exploração vivida pela classe trabalhadora. Afirmou que a história da sociedade é a história da luta de classes. Investigando a história da sociedade humana, Marx percebeu que um elemento comum a todas as sociedades era a necessidade de desempenhar tarefas para poder obter alimento, vestimenta, abrigo, além de desenvolver ferramentas necessárias para executar inúmeras atividades, ou seja, a produção dos meios e produtos necessários à sobrevivência. Dessa forma, a sociedade humana desenvolveu o que Marx convencionou chamar de Forças Produtivas. Em cada momento da história da humanidade, os homens modificaram a forma de produzir e as relações sociais de produção estabelecidas neste processo, mudando com isso, as forças produtivas. A alteração das forças produtivas originou diferentes Modos de Produção.

Portanto, Marx ressaltou a existência ao longo da história, nos diferentes modos de produção, de relações de dominação de uma

camada social sobre a outra. Com o surgimento do capitalismo, surgiriam também as condições para a superação da propriedade privada dos meios de produção. Mas para isso, seria necessário que a classe dominada – o proletariado, que não tem nada mais que a sua força de trabalho – alcançasse a consciência sobre sua situação de classe explorada⁹ e fizesse a revolução, tomando o poder da burguesia. No entanto, modificar esta situação requer transformar relações sociais, ideias e visões de mundo que aparecem, mediante a ideologia dominante, como naturalizadas¹⁰.

Os homens vivem em sociedade, respeitam normas, estabelecem contratos de trabalho, pois assim foram educados a fazer. Essas relações sociais estabelecidas num determinado período histórico são vistas como normais, dificultando a tomada de consciência. O trabalhador foi privado pelo capitalismo do domínio sobre o seu trabalho, o que Marx convencionou chamar de Alienação. O seu saber, que outrora era o que o destacava, por possuir um conhecimento que outros não tinham, agora é facilmente substituído. O que ele produz também não lhe pertence. Essa relação é percebida como natural, pois é inculcada a partir da ideologia – visões de mundo, ideias, concepções – da classe dominante que deseja que esta situação se perpetue. Mais que isso, o trabalhador pensa como um capitalista, pois defende os seus ideais e justifica a situação de exploração. Aparentemente, o trabalhador assalariado, que caracteriza o trabalho no sistema capitalista, é livre, pois troca a sua força de trabalho por salário.

No entanto, é alienado do seu trabalho, do seu saber e do produto do seu trabalho e, na visão de Marx, possui uma falsa consciência sobre a sua posição nas relações de produção. A liberdade do trabalhador se restringiria a vender a sua força de trabalho como mais uma mercadoria. A alienação, portanto, inverteria o entendimento das relações sociais, já que o sujeito (ser humano) se transformaria em objeto e o objeto (mercadoria) em sujeito.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das

⁹ A exploração ocorreria mediante a produção de valor excedente, a mais-valia.

¹⁰ Haveria também uma contradição no próprio capitalismo que o levaria ao colapso, o que Marx chama de “tendência decrescente da taxa de lucro”.

coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2004, p.176).

Para Marx, a educação existente na sociedade capitalista não seria responsável por nenhuma transformação. Para o autor, ela assegura a situação de dominação da classe dominante sobre a classe dominada, em razão de que sua ideologia está presente no discurso escolar, legitimando a dominação. Ainda questionando a educação dentro desse sistema econômico, Marx contesta o papel do educador, pois seria ele também educado a partir dele deste modelo de produção (KONDER, 2001).

Apesar de enxergar nas instituições educacionais o espaço para a reprodução da ideologia dominante, Marx também percebe a possibilidade de disseminar a consciência cidadã e expõe tal ideia no capítulo II – Proletariado e Comunistas do “*Manifesto Comunista*”, ao dizer ser necessário “resgatar a educação da influência da classe governante” (MARX, 1996, p. 39). Contrapondo-se à educação para a alienação, Marx apontou para uma educação que tendesse para a emancipação do ser humano (RODRIGUES, 2000). Com a tomada de poder pela classe trabalhadora, Marx preconiza algumas medidas, entre elas, a de ofertar educação para todas as crianças e adolescentes em escolas públicas (MARX, 1996), sendo a educação nacional e não governamental.

Nas Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868, Marx destaca a importância do trabalho produtivo associado à educação para crianças e adolescentes. Educação esta que é intelectual, corporal e tecnológica (MARX; ENGELS, 1983). Neste documento, Marx estimula a vinculação do trabalho à educação – o trabalho como princípio educativo – no qual o indivíduo seria formado ao mesmo tempo em que desempenhasse uma atividade produtiva. Formação que oportunizasse a capacidade de entendimento sobre o processo educativo e o rompimento com a alienação imposta pela ideologia da classe dominante. A educação em Marx pressupõe a emancipação, pois permite formar cidadãos atuantes e conscientes dos seus papéis, por meio do ensino laico, público e de uma formação omnilateral.

Assim como a contribuição de Marx, é indispensável para as análises que relacionam desigualdade, escolarização e reprodução social. Suas ideias também são fundamentais para as perspectivas de

emancipação e de formação integral que orientam as pedagogias críticas.

Considerações Finais

A contribuição dos pensadores clássicos abordados neste artigo, embora suas diferenças de ponto de vista, pode ser articulada ao entendimento das relações sociais e continua sendo indispensável na sociologia da educação.

Os diferentes pontos de partida, de concepção de investigação social, de compreensão do capitalismo e das consequências do seu advento não caracterizam apenas antagonismos entre os autores e as correntes, de forma que podemos sugerir possíveis diálogos e identificar certas complementaridades entre estes autores e as correntes que inspiraram.

Portanto, no espectro da sociologia da educação, a ênfase no ordenamento moral e na coesão social ou na racionalidade e na especialização do mundo moderno ou nos conflitos e desigualdades da sociedade capitalista são temas ainda frutíferos na investigação do papel da escola e da escolarização.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

COLLINS, Randall. **Quatro Tradições Sociológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 4.ed. São Paulo: Melhoramento, 1978.

DURKHEIM, Emile. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2005. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____; TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: UNESP, 1999.

IANNI, Octávio. A crise dos paradigmas na sociologia: problemas de explicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.13, ano 1990, p.90-100, jun./1990.

LOPES, Paula Cristina. **Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas**: Marx, Durkheim e Weber. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2013.

KONDER, LEANDRO. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Navegando, 2011.

_____. Trabalho Estranhado e Propriedade Privada. In: ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho**: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANDER, Benno. **Consenso e Conflito**: Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**: Marx, Durkheim e Weber. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Durkheim e a Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1999 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 1994.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.



O POSITIVISMO DE AUGUSTE COMTE E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

O POSITIVISMO DE AUGUSTE COMTE E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Sergio Ricardo Pereira Cardoso

1. Para não cair de paraquedas

Ao se iniciar o desenvolvimento do Estado Moderno e o desmoronamento do Estado Medieval, surgiram na Europa diversas correntes de pensamento. O fato de estarem concorrendo racionalistas, empiristas e remanescentes do pensamento medieval, além de uma gama de novos conhecimentos que surgiram no Renascimento, instaurou-se um sentimento de dúvidas no que tange ao conhecimento e às ciências.

Mesmo sob essa perspectiva dúbia, o ser humano, aos poucos, vai se distanciando do paradigma teocêntrico, predominante nos tempos medievos, e se aproximando do paradigma antropocêntrico, base do pensamento moderno. Com esse novo quadro, as denominadas Revoluções Burguesas (Revolução Gloriosa, Iluminismo, Revolução Industrial e Revolução Francesa) mudam a sociedade e o pensamento europeu.

No Século XVIII, apareceram obras de grande valor no campo da política, economia e sociologia. Montesquieu (1689-1755), *O Espírito das Leis*, analisa o papel da lei e dos poderes políticos na sociedade; Hume (1711-1776), continuador do empirismo de Locke, escreveu *Tratado sobre a Natureza humana*; Adam Smith (1723-1790), *A Riqueza das Nações*, relacionou suas análises econômicas com o conjunto da sociedade. É preciso ainda salientar o impacto das teorias do *Contrato Social*, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), de decisiva influência na revolução democrática [...] sua primordial importância consiste na apresentação de uma teoria para fundamentar a legitimidade do poder político (LAKATOS, 1982, p.38-39, grifos do autor).

As ideias relacionadas ao progresso da humanidade já estavam presentes no meio científico, cuja aplicabilidade se encontrava na sociedade industrial. Em contrapartida, a Revolução Industrial trouxe consigo mazelas como, por exemplo, desestrutura familiar, miséria, marginalidade, exploração do trabalho humano (inclusive de crianças), entre outras.

Para tentar explicar os problemas advindos dessa nova sociedade que se desenhava pela Revolução Industrial,

[...] multiplicaram-se as chamadas “doutrinas socialistas”, cujos autores, tentando atenuar as injustiças impetrantes na distribuição de riquezas e na exploração de trabalhadores, criticavam a situação existente e pregavam novas e mais equitativas relações entre os homens. Entre eles, podemos destacar [...] Saint Simon (1760-1825), verdadeiro fundador do socialismo, autor da famosa frase “dê a cada um de acordo com sua capacidade, e a cada um de acordo com sua necessidade” (LAKATOS, 1982, p.39, grifos do autor).

Nesse caldeirão de transformações políticas, econômicas e sociais, calcadas no cientificismo, é que se desenvolve o pensamento de Auguste Comte em prol de uma reorganização da sociedade. Para ele, tal reorganização só seria viável através de uma mudança de paradigma do ser humano ou, como diria José Arthur Giannotti (1983), “seria necessário fornecer aos homens novos hábitos de pensar de acordo com o estado das ciências de seu tempo” (p.IX-X).

2. O ser humano é produto de seu espaço-tempo, assim como suas ideias

Auguste Comte, ou melhor, Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, cujos pais eram Louis-Auguste Comte e Rosalier Boyer, nasceu na cidade de Montpellier, na França, em 20 de janeiro de 1798.

Ao completar oito anos de idade, iniciou seus estudos secundários, fazendo parte do internato do Liceu de Montpellier, saindo sete anos depois (1813). No ano seguinte, Comte ingressa na Escola Politécnica de Paris. Segundo Giannotti (1983), “em carta de 1842 a John Stuart Mill (1806-1873), Comte fala da Politécnica como a primeira comunidade verdadeiramente científica, que deveria servir como modelo

de toda educação superior” (p.VII). O filósofo perdura na Escola Politécnica até 1816, pois a instituição havia sido obrigada pelo governo monarquista a encerrar suas atividades, já que a Escola Politécnica era considerada uma forte incentivadora e propagadora dos princípios republicanos e, por conseguinte, revolucionários burgueses.

Nesse momento, Comte produz seus primeiros textos, escreve “Minhas Reflexões – Humanidade, Verdade, Justiça, Liberdade, Pátria – Comparações entre o Regime de 1793 e este de 1816, endereçadas ao povo francês”, em que a crítica despeja fortes críticas ao novo governo, o qual tinha por missão a restauração da Monarquia aos moldes impostos pelo Congresso de Viena.

Não podendo se manter em Paris, regressa a Montpellier sem, contudo, permanecer em sua cidade natal por muito tempo, retorna à capital francesa ainda em 1816, conseguindo ser bem indicado na sociedade francesa para ensinar aulas particulares de Matemática. No ano seguinte, Comte conhece o pensador socialista utópico Saint-Simon (1760-1825), que lhe oferece o emprego para ser seu secretário.

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvidas, que o contato de Comte com Saint-Simon foi um ponto crucial de sua intelectualidade. A partir dos trabalhos de Saint-Simon, Auguste Comte começa a se preocupar com as questões básicas da organização social. Em uma carta endereçada a Valat, em 15 de maio de 1818, Auguste Comte fala de suas relações com Saint Simon:

[...] aprendi, por esta ligação de trabalho e de amizade com um dos homens que veem mais longe em política filosófica, uma porção de coisas que em vão teria procurado nos livros, e meu espírito fez mais caminhos em seis meses depois de nossa amizade do que poderia fazer em três anos se eu estivesse só. Destarte, minha ocupação formou meu juízo sobre as ciências políticas, e, por outro lado, engrandeceu minhas ideias a respeito das outras ciências, de sorte que suponho ter adquirido mais filosofia na cabeça e uma visão mais justa e mais elevada [...] este trabalho revelou-me a mim mesmo uma capacidade política, da qual nunca acreditaria ser dotado, e sempre é útil saber com precisão aquilo para que se presta (COMTE apud ROMERO, 1894, p.249).

Seu primeiro opúsculo, “Separação Geral entre Opiniões e Desejos”, escrito em 1819, mas publicado apenas no 4º tomo de sua obra “Sistema de Política Positiva”, denuncia o governo de sua época por “não possuir opinião justa e elevada sobre a política geral” (COMTE, 1972, p. 02). Neste escrito também, o autor já explicita seu entusiasmo com/pelo “sistema industrial”, expressão teorizada pela primeira vez por Saint-Simon. Para Comte, o espírito científico, materializado na “indústria” e no “sistema industrial”, era a prova suficiente de uma nova era e, portanto, da necessidade que se instaurasse uma nova ordem política. Vale destacar, entretanto, que os termos “indústria” e “industrial” são distintos do significado de hoje:

Contrariamente, ao seu sentido hoje predominante, a palavra “indústria” não indica exclusivamente, em Saint-Simon, a produção manufatureira, ligada à mecanização, mas todas as formas de produção material: agrícola, artesanal, manufatureira, comercial. Dentro dessa mesma perspectiva, os “industriais” não são exclusivamente os proprietários dos meios de produção, mas todos que concorrem para o enriquecimento do país (PETITFILS, 1977, p.56-57, grifos do autor).

Para Auguste Comte, sob a influência de Saint-Simon, a política vigente, fortemente imposta pela Restauração do sistema monárquico adepto do Congresso de Viena (1815), estava em descompasso com a sociedade industrial, pois o governo da Restauração era um obstáculo ao progresso industrial da França após a Revolução Francesa.

Como era prática, na época, o mentor assinar as obras de seus discípulos, o segundo opúsculo do pensador foi publicado em 1820 sob a assinatura de Saint-Simon e se denominou “Sommaire appréciation de l'ensemble du passé moderne”. Nesta obra, o autor analisa a Revolução Francesa e afirma: “O sistema social, que a marcha da civilização nos leva a substituir, era formado pela combinação do poder espiritual, ou papal e teológico, com o poder temporal, feudal e militar” (COMTE, 1972, p.13).

Vale destacar que a importância dessa obra se dá pelo fato de ser a partir dela que Comte vai estruturar sua concepção a respeito do progresso da civilização:

Entendemos por progressos civis do novo sistema seu desenvolvimento próprio, considerado independentemente de todas as relações com o antigo sistema, e, por progressos políticos, a influência que o antigo sistema deixou o novo tomar na formação do plano político geral [...] (COMTE, 1972, p.35).

Não é difícil perceber que o filósofo estava descontente com os rumos da política de sua época, que dizia estar contaminada pelo antigo regime. O governo da Restauração evidenciava o descompasso entre o progresso político e o progresso social produzido após a Revolução Francesa. O autor chega à conclusão de que um colapso estaria por vir e somente uma reorganização social salvaria a Revolução Francesa da extinção. Essas estão muito bem desenvolvidas em seu terceiro opúsculo, “Plano dos Trabalhos Científicos Necessários para Reorganizar a Sociedade”, publicado em maio de 1822, no jornal “Du Systême Industriel”, dirigido por Saint-Simon. Nas palavras de Comte (s/d):

Um sistema social que se extingue, um novo sistema que chega a sua maturidade e que tende a se constituir, esse é o caráter fundamental destinado á época atual pelo andamento geral da civilização. Em conformidade com esse estado de coisas, dois movimentos de natureza diferente agitam hoje a sociedade: um de desorganização, outro de reorganização. No primeiro, considerado isoladamente, a sociedade é arrastada para uma profunda anarquia moral e política que parece ameaçá-la por uma próxima e inevitável dissolução. No segundo, ela é conduzida para o estado social definitivo da espécie humana, aquele que mais convém a sua natureza, aquele em que todos os seus meios de prosperidade devem merecer o mais amplo desenvolvimento e sua aplicação mais direta. É na coexistência dessas duas tendências opostas que consiste a grande crise experimentada pelas nações mais civilizadas. É sob este duplo aspecto que esta crise deve ser encarada para ser compreendida (p.13).

No decorrer dos próximos dois anos, após a publicação de seu terceiro opúsculo, por conta de questões de autoria de ensaios, a relação entre Comte e Saint-Simon deteriorou ao ponto de romperem. Contudo, um ponto foi fundamental para a discordância entre mestre e discípulo: “Saint-Simon pretendia reorganizar a sociedade, restaurando a velha ordem católica e Comte tentando substituí-la inteiramente através da Religião demonstrável ou Positiva” (SOARES, 1998, p.32).

A fim de reorganizar a sociedade de seu tempo, em 1830 Comte lança em seu livro “Curso de Filosofia Positiva” a intenção de se fundar uma área do saber denominada “Física Social”, a qual seria uma área encarregada de aplicar “o método científico para o estudo da sociedade. Com uma ciência que nos mostrasse as leis de funcionamento da sociedade, acreditava ele, poder-se-ia enfrentar os problemas do mundo moderno” (SELL, 2006, p.38). No ano de 1839, Comte muda o nome da ciência “Física Social” para “Sociologia” — do latim *socius* e do grego *logos*, significando estudo do social (SELL, 2006, p.38).

Buscando, então, criar as leis científicas que regem a sociedade, Comte produz obras como: “Curso de Filosofia Positiva”, cujas publicações se deram entre 1830 e 1842; “Discurso preliminar sobre o espírito positivo”, publicado no ano de 1844; “Política Positiva ou Tratado de Sociologia Instituído a Religião da Humanidade”, obra em quatro volumes publicados entre 1851 e 1854; tendo publicado, também, em 1852, a obra “Catecismo Positivista ou Exposição Sumária da Religião Universal”.

3. O Positivismo de Auguste Comte

Antes de, especificamente, tratar do positivismo de Comte, é necessário conceituar Positivismo, pois, apesar de Comte ser considerado o fundador da referida doutrina filosófica, muitos outros autores foram enquadrados no pensamento positivista como, por exemplo, Jonh Stuart Mill (1806-1873), Herbet Spencer (1820-1903) e Émile Durkheim, entre outros. Qual seria então a essência do Positivismo?

Propondo-se responder a essa questão, Sell divide a categoria “Positivismo” em duas distintas e interligadas dimensões: a filosófica e a sociológica. Nas palavras do autor:

Na sua dimensão filosófica, o positivismo corresponde à ideia de que a ciência é a única explicação legítima para a realidade. A dimensão sociológica, por sua vez, é uma maneira de

entender o uso do método científico na sociologia: trata-se da noção de que a sociologia deve adotar os mesmos métodos das ciências da natureza (SELL, 2006, p.41).

Em suma, enquanto a dimensão filosófica se refere à ciência como o balaústre da verdade/realidade, a dimensão sociológica aponta restritamente para a ciência sociológica e seus métodos de aferir a realidade social.

Tratando de seu conjunto de ideias, Comte comumente as denominava de “Filosofia Positiva”, sendo

[...] o termo *filosofia* na acepção geral que lhe davam os antigos filósofos, particularmente Aristóteles, como definição do sistema geral do conhecimento humano; e o termo *positiva* designa, segundo ele, o real frente ao quimérico, o útil frente ao inútil, a segurança frente à insegurança, o preciso frente ao vago, o relativo frente ao absoluto (RIBEIRO JR., 1983, p.18, grifo do autor).

José Arthur Giannotti se aproxima do que Sell (2006) propõe sobre as duas dimensões do Positivismo, prefere, entretanto, pensar em temáticas do pensamento comteano, que seriam três:

Em primeiro lugar, uma filosofia da história com o objetivo de mostrar as razões pelas quais, uma certa maneira de pensar (chamada por ele de filosofia positiva ou pensamento positivo) deve imperar entre os homens. Em segundo lugar, uma fundamentação e classificação das ciências baseadas na filosofia positiva. Finalmente, uma sociologia que, determinando a estrutura e os processos de modificação da sociedade, permitisse a reforma prática das instituições. A esse sistema deve-se acrescentar a forma religiosa assumida pelo plano de renovação social, proposto por Comte nos seus últimos anos de vida (GIANNOTTI, 1983, p.X).

A filosofia da história ou a dimensão filosófica do positivismo comteano prevê que tanto o individual como o social estão sujeitos ao processo evolutivo da humanidade; pois o positivismo seria,

basicamente, um sistema filosófico que consiste “em descobrir a verdadeira teoria da evolução humana, ao mesmo tempo individual e coletiva” (COMTE, 1983a, p.112).

Ao anunciar o núcleo essencial da teoria positiva, Comte se refere a sua famosa “lei dos três estados”, cuja função seria “ter [...] uma visão geral sobre a marcha progressiva do espírito humano, considerada em seu conjunto”, levando Comte a crer que esta seria a grande lei fundamental para se entender a sociedade (COMTE, 1983, p.03). O autor vai além em sua explanação:

Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: **estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo** (COMTE, 1983, p.04, grifo nosso).

Vale ressaltar que as três etapas não seriam resultados da substituição de uma pela outra, como se fossem uma espécie de blocos isolados e homogêneos, haveria uma coexistência entre os estágios, pois, ao surgir um estágio mais avançado do espírito humano não, necessariamente, eliminaria o estágio mais atrasado, o que, segundo Comte, seria a causa das crises intelectuais, sociais e morais de seu tempo:

[...] a desordem atual das inteligências vincula-se, em última análise, ao emprego simultâneo de três filosofias radicalmente incompatíveis: a filosofia teológica, a filosofia metafísica e a filosofia positiva. É claro que se uma qualquer dessas três filosofias obtivesse, na realidade, preponderância universal e completa, haveria uma ordem social determinada, pois o mal consiste sobretudo na ausência de toda verdadeira organização. É a coexistência dessas três filosofias opostas que impede absolutamente de estender-se sobre algum ponto essencial (COMTE, 1983, p.18).

3.1. Estágio Teológico

Nesse estágio, a “realidade” seria um produto fantasioso das especulações argumentativas de caráter sobrenatural, pois a humanidade, no estado teológico do desenvolvimento humano, recorre a forças transcendentes divinas ou diabólicas, seria a forma mais primitiva da especulação espontânea do ser humano sobre a realidade, sem uma preocupação maior com a veracidade concreta dos dados. Há, de certa forma, uma sobreposição do dado abstrato sobre o dado concreto, já que a própria imaginação teológica se transforma em argumento ou mesmo em dogma:

No estado teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra para conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo (COMTE, 1983, p.04).

Esse estágio do desenvolvimento do espírito humano se manifesta em três fases distintas:

- **Fetichismo**, na qual se concede vida a corpos inanimados e até mesmo animais, como se fossem semelhantes aos seres humanos;
- **Politeísmo**, quando se confere aos diversos deuses ou potestades sobrenaturais características dos seres humanos tanto de aspectos físicos como psicológicos (virtudes, vícios, desejos, taras, etc.);
- **Monoteísmo**, quando se concentra o poder sobrenatural em um único deus. Para Comte, o monoteísmo foi uma verdadeira tragédia para a filosofia já que, ao unificar e concentrar o poder sobrenatural em um único deus, limitou a expansão da imaginação, tendo em vista que este único deus era responsável por todos os fenômenos naturais.

Comte, ao realizar sua análise, tece duras críticas ao estágio teológico, uma vez que o progresso da sociedade industrial e, por conseguinte, a ratificação da filosofia positivista era incompatível com a religião. Pois seria visível que:

[...] a vida industrial tão favorável à ascendência filosófica do espírito positivo, imprime-lhe, sob outro aspecto, uma tendência antiteológica mais ou menos pronunciada, inevitável porém mais cedo ou mais tarde, sejam quais forem os esforços contínuos da sabedoria sacerdotal para conter ou temperar o caráter anti-industrial da filosofia inicial, com a qual a vida guerreira era a única suficientemente conciliável. Tal é a íntima solidariedade que faz involuntariamente todos os espíritos modernos, até mesmo os mais grosseiros e rebeldes, participar na substituição gradual da antiga filosofia teológica por uma filosofia plenamente positiva, a única suscetível, de agora em diante, de uma verdadeira ascendência social (COMTE, 1983b, 57-58).

Não é difícil perceber, então, que Comte rechaça qualquer tipo de teologia. Em relação ao estágio seguinte ao teológico (metafísico), seu posicionamento é mais ameno.

3.2. Estágio Metafísico

É o processo de transição entre os estágios teológico e positivo. Nessa fase, o ser humano começa a fazer críticas aos argumentos e teorias produzidas no estado teológico. Apesar de se analisar a realidade de forma mais direta, ainda se preserva uma perspectiva absoluta em relação à natureza sob os auspícios da ontologia, ou seja, da metafísica, que seria a busca pela essência e pelas causas primeiras das coisas, havendo, certamente, uma predominância do abstrato sobre o concreto. Nas palavras do autor:

No estado metafísico, que no fundo nada mais é do que uma simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidos como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um uma entidade correspondente (COMTE, 1983, p.04).

É importante destacar que o positivismo comteano, ao contrário do que o senso comum difunde, diverge do liberalismo em seu ponto fulcral: o individualismo. Comte supervaloriza o social e não, como prega o liberalismo, o individual. Para ele, “o homem, propriamente dito não existe, existindo apenas a Humanidade”, a sociedade estaria acima e determinaria a existência dos indivíduos, pois “nosso desenvolvimento provém da sociedade a partir de qualquer perspectiva que se o considere” (COMTE, 1983b, p.77).

Para Comte, o individualismo, que nasceu e se criou no estágio metafísico, é consequência das distorções teológicas produzidas pelas reformas protestantes. Ao analisar seu tempo, o autor chega à conclusão que a supremacia do individualismo em detrimento do social seria a causa primeira da crise moral explícita nas lutas sociais da França oitocentista, ou seja, das deturpações antissociais e das utopias subversivas e opostas aos valores da propriedade e da família.

Exercendo-se desse modo, realmente inspirou ou secundou muitas aberrações sociais, que o bom senso, deixado a si mesmo, teria espontaneamente evitado ou rejeitado. As utopias subversivas que hoje parecem ter crédito, seja contra a propriedade, seja quanto à família etc., quase nunca saíram de inteligências plenamente emancipadas, nem foram acolhidas por elas, a despeito de suas lacunas fundamentais; foram-no, aliás, por aquelas que perseguiram ativamente uma espécie de restauração teológica, fundada sobre um vago e estéril deísmo, ou sobre um protestantismo equivalente (COMTE, 1983b, p.73).

Sendo o individualismo a causa da desarmonia social, bem como das corrupções morais, Comte conclui que o progresso da humanidade será alcançado sob as rédeas do espírito positivo, o único capaz de assentar “a propósito de nossos diversos deveres, convicções profundas e ativas, verdadeiramente suscetíveis de sustentar com energia o choque das paixões” (COMTE, 1983b, p.75).

3.3. Estágio Positivo

É o estágio em que o ser humano abandona de vez as perspectivas absolutas da metafísica, percebendo que a evidência posta é apenas um conhecimento relativo, da mesma maneira em que passa a subordinar a imaginação à observação concreta dos fenômenos,

culminando com a substituição da filosofia metafísica e de suas ontologias pelo conhecimento científico, ou seja, há a predominância da observação em detrimento da imaginação teológica, bem como a argumentação abstrata da metafísica.

Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir (COMTE, 1983, p.04).

É bom destacar que o progresso da humanidade, concretizado na reorganização da sociedade seria uma consequência, tanto no âmbito moral como político, de uma eficácia da filosofia positiva, enquanto teoria, e da política positiva, enquanto prática:

Sob o aspecto mais sistemático, a nova filosofia indica diretamente, como destino necessário de toda a nossa existência, ao mesmo tempo pessoal e social, o melhoramento contínuo de nossa condição e, sobretudo, de nossa natureza, enquanto comportar, em todas as esferas, o conjunto das leis reais exteriores ou interiores. Elevando assim a noção de progresso a dogma verdadeiramente fundamental da sabedoria humana, seja prática, seja teórica, imprime-lhe o caráter mais nobre e, ao mesmo tempo, o mais completo, sempre representando o segundo gênero de aperfeiçoamento como superior ao primeiro (COMTE, 1983b, p.70).

Observando as análises dos estágios propostas por Comte em relação ao desenvolvimento do espírito da humanidade, verifica-se que

sua teoria dos três estados segue a teoria evolucionista da humanidade, ou seja, a evolução do ser humano é comparada à evolução do conhecimento.

Em outras palavras, a ciência seria a única forma de conhecimento para legitimar a apreensão da realidade, sendo o teológico (religião) e o metafísico (filosofia, até então) fases transitórias na evolução do conhecimento. Esta nova perspectiva de apreensão da realidade vai influenciar não só o estudo das ciências, mas todo um sistema pedagógico, pois:

A ação do poder espiritual consiste essencialmente em estabelecer pela **educação**, as opiniões e os hábitos que devem dirigir os homens na vida ativa, e, em seguida, manter por uma influência moral, regular e contínua, exercida quer sobre os indivíduos, quer sobre as classes, a observação prática dessas regras fundamentais (COMTE, 1972, p.204, grifo nosso).

4. Influência do positivismo na educação

Por pretender inserir nas ciências humanas o espírito positivo baseado nas ciências naturais e, de certa forma, ter influenciado principalmente a Sociologia e a Psicologia, disciplinas auxiliares da Educação, nos anos finais do século XIX e no início do século XX, pode-se dizer que o positivismo esteve presente nas ideias pedagógicas daquele tempo.

Émile Durkheim, ao descrever a função da educação – homogeneizar e diferenciar – torna evidente a influência do Positivismo comteano, principalmente a questão de se construir uma homogeneidade em prol da supremacia do coletivo e em detrimento do individual:

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma das crianças certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: **a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária**, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações (DURKHEIM, 1987, p.42, grifo nosso).

Isso nada mais é do que a “Física Social” (posteriormente denominada de Sociologia) de Comte aplicada à Educação. Metodologicamente, Comte dividiu sua “Física Social” em dois eixos (SELL, 2006, p.45-46):

- **Estática Social**, que analisaria os condicionamentos constantes da sociedade, a fim de garantir a **ordem** e, por conseguinte, a harmonia social;

- **Dinâmica Social**, que estudaria as leis do desenvolvimento do conhecimento e da humanidade, ou seja, as leis que garantiriam a marcha rumo ao **progresso**.

Durkheim, assim como Comte, ainda prega que a educação também tem uma função diferenciadora, ou seja, os indivíduos devem exercer funções diferentes para que a sociedade possa progredir em uma harmonia homogênea, tudo pelo coletivo. Em outras palavras, a função homogeneizadora da educação garantiria a ordem enquanto que a função diferenciadora garantiria o progresso da sociedade.

Torna-se explícito que esse caráter educacional de apaziguamento progressista vai ser alvo de muitas críticas, pois, de certa forma, tal fundamento legitima a existência de classes sociais na sociedade industrial. A educação, então, reproduziria a sociedade industrial.

No Brasil republicano, mais especificamente, o Positivismo comteano foi a base intelectual que serviu de motivação para a instituição da república no Brasil, daí o lema da bandeira brasileira “ordem e progresso”.

Vale ressaltar, também, a influência nos currículos da hierarquia das ciências descrita por Comte, que contribui deveras para a supervalorização das ciências exatas e naturais em detrimento das ciências humanas. Segundo o autor, a ordem decrescente de importância dos conhecimentos seria a seguinte: Matemática, Astronomia, Física, Biologia e, por último, estaria a Sociologia (Física Social), que englobaria todas as outras áreas das ciências humanas. Nas palavras do autor:

Já agora que o espírito humano fundou a física celeste; a física terrestre, quer mecânica, quer química; a física orgânica, seja vegetal, seja animal, resta-lhe, para terminar o sistema das ciências de observação, fundar a *Física Social* (COMTE, 1983, p.09, grifo nosso).

Institucionalmente, a pedagogia positivista se firma no Brasil nos fins do século XIX inserida no projeto republicano de escola pública para todos (ideia de homogeneização), cuja função primeira era difundir os ideais republicanos sob o manto do evolucionismo eurocêntrico (ideia de progresso).

Tal perspectiva fez com que a educação brasileira fosse elitista e etnocêntrica, pois privilegiava (ou será que ainda privilegia?) um currículo vindo da Europa, onde a Europa é o centro do universo. Ademais, em dias que se defende pluralidade cultural como desconstruir duzentos anos de educação homogeneizadora?

Estas e outras questões, direta ou indiretamente, irão sempre perpassar o Positivismo de Comte.

REFERÊNCIAS

COMTE, Auguste. **Opúsculos de Filosofia Social**. Porto Alegre: Globo, 1972.

_____. Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo. Traduzido por: José Arthur Giannotti. In: **Os Pensadores**: Comte. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p.95-115.

_____. Discurso sobre o Espírito Positivo. Traduzido por: José Arthur Giannotti. In: **Os Pensadores**: Comte. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p.41-94.

_____. Reorganizar a Sociedade. Traduzido por: Antônio Geraldo da Silva. **Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal**, n.18. São Paulo: Escala, s/d.

_____. Curso de Filosofia Positiva. Traduzido por: José Arthur Giannotti. In: **Os Pensadores**: Comte. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.01-39.

DURKHEIM, Émile. Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Orgs.). **Educação e Sociedade**. 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987. p.34-48.

GIANNOTTI, José Arthur. COMTE: VIDA E OBRA. In: **Os Pensadores**: Comte. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.V-XVI.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1982.

PETITFILS, Jean-Christian. **Os Socialismos Utópicos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

RIBEIRO JR., João. O que é positivismo. **Coleção Primeiros Passos**, v.72. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROMERO, Sílvio. **Doutrina contra doutrina**: o evolucionismo e o positivismo na República do Brasil. Rio de Janeiro: J. B. Nunes, 1894.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. 4.ed. Itajaí: Vozes, 2006.

SOARES, Mozart Pereira. **O Positivismo no Brasil**: 200 anos de Augusto Comte. Porto Alegre: AGE, 1998.



POSITIVISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

POSITIVISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL ¹¹

Elomar Tambara

Positivismo é um paradigma que possui inúmeras conotações e vincula-se a um espectro ideológico que se distribui desde posicionamentos claramente autoritários a outros com matizes democráticos. Neste texto, positivismo está associado à concepção clássica desenvolvida por Augusto Comte e à assunção particular desta filosofia no Brasil e, mais particularmente ainda, no Rio Grande do Sul.

O positivismo se caracteriza por uma doutrina filosófica que privilegia as mudanças pessoais como núcleo fundamental no processo de transformação social. A construção teórica da ideologia comtiana, segundo Gianotti (2007), pode ser compreendida em três aspectos:

Em primeiro lugar, uma filosofia da história com o objetivo de mostrar as razões pelas quais uma certa maneira de pensar (chamada por ele filosofia positiva ou pensamento positivo) deve imperar entre os homens. Em segundo lugar, uma fundamentação e classificação das ciências baseadas na filosofia positiva. Finalmente, uma sociologia que, determinando a estrutura e os processos de modificação da sociedade, permitisse a reforma prática das instituições. A esse sistema deve-se acrescentar a forma religiosa assumida pelo plano de renovação social, proposto por Comte nos seus últimos anos de vida (p.22).

De modo geral, a filosofia da história, desenvolvida por Comte, alicerça-se na conhecida “lei dos três estados” que identifica a evolução social da humanidade em três estágios evolutivos que se inicia no Estágio Teológico, avançando para o Estado Metafísico e, por fim, o Estado Positivo. Este último definido por ele como aquele em que

¹¹ Este texto é parte reformulada de meu trabalho: Positivismo e Educação. Pelotas, Editora Universitária, 1995.

haveria uma subordinação do pensamento e da teoria à observação e à experimentação. Neste particular, haveria uma classificação das ciências de acordo com sua maior ou menor simplicidade. Em termos crescentes, teríamos: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia.

O aspecto fundamental da perspectiva educativa comtiana é a vinculação desta com a distinção efetuada por ele entre estática e dinâmica que identificariam os aspectos comportamentais dos indivíduos e da própria sociedade, evidenciando, a rigor, a ordem e o progresso da mesma.

Não resta dúvida de que a predominância da cultura francesa nos meios intelectuais brasileiros foi um dos fatores que influenciou o aparecimento de pessoas interessadas no positivismo.

Sempre é bom lembrar que essa ideologia representou um processo de renovação à ordem monárquica existente. O positivismo serviu como fator de aglutinação aos setores interessados em uma nova ordem social, crenças da necessidade de apressar o desenrolar da história.

As ideias de Comte tiveram maior penetração, constituindo-se em fatores de difusão, nas faculdades de Direito (Recife e São Paulo) e, particularmente, em alguns “clubes republicanos”.

Não se pode dizer que no final do século XIX, o positivismo fosse uma ideologia conhecida pela maioria da população brasileira, e muito menos adotada pela maioria da intelectualidade. Ocorreu que, em determinadas instituições, e em determinadas regiões, figuras proeminentes eram positivistas, como exemplo desta situação, temos Benjamin Constant no exército.

Foi com base no trabalho e no sucesso de indivíduos isolados que os ideais positivistas foram incorporados aos mais diferentes setores da vida brasileira, contribuindo para dar uma configuração bastante peculiar à vida nacional, de modo especial ao período republicano.

1. Da Sociedade Positivista ao Apostolado Positivista

O processo de consolidação da divulgação do positivismo, no Brasil, ocorre com a fundação da Sociedade Positivista no Rio de Janeiro, em 1876, sob a direção de Antonio Carlos de Oliveira Guimarães. Tal instituição contava, em sua implantação, com Benjamin Constant, Álvaro de Oliveira, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Oscar de Araujo, Raimundo Teixeira Mendes e Miguel Lemos entre outros.

Um dos principais objetivos da Sociedade era a divulgação das ideias de Comte através de “Cursos científicos”, baseados na concepção positivista. Desse modo,

“influência da Religião da Humanidade foi se fazendo sentir na abolição da escravidão africana, na dissipação dos preconceitos pedantocráticos e do despotismo sanitário, e na propaganda republicana, esforçando-se por desvanecer o regalismo, tanto imperialista como democrático, mediante um regime de completa separação entre o Poder Espiritual e o Poder Temporal” (MENDES, 1915, p.42).

Mas, as ideias positivistas já se vinham difundindo no país muito antes desta época. Assim, por exemplo, encontram-se na tese de doutoramento de Manuel Joaquim Pereira de Sá, em Ciências Físicas e Naturais, na Escola Militar do Rio de Janeiro, em 1850. Posteriormente, outros trabalhos, principalmente de autores ligados às ciências naturais, inspiraram-se na filosofia comtiana.

É preciso ter presente que as relações entre os diversos membros da Sociedade Positivista não se apresentaram consensuais com relação à interpretação e à prática dos ideais de Comte. Particularmente, Miguel Lemos e Teixeira Mendes divergiram da forma relativamente superficial da assunção das concepções comtianas pela Sociedade Positivista, e direcionaram-se numa prática mais ortodoxa das concepções positivistas, o que se consubstanciou na fundação do Apostolado Positivista.

Em verdade, reproduz-se no Brasil o mesmo quadro ocorrido com o positivismo na França quando da cisão entre Litlé e Laffitte¹². No princípio, o Apostolado Positivista aderiu à corrente liderada por Laffitte, mas logo a ortodoxia dos brasileiros superou a francesa, rompendo com esta e orientando-se a uma linha em que se pontificava a interpretação do chileno Jorge Lagarrigue.

É no final da década de setenta, do século XIX, que o positivismo como instituição assume importância no Brasil. Em 1877, Teixeira

¹² As duas obras que tiveram grande repercussão entre os positivistas brasileiros e que contribuíram para plasmar os diversos posicionamentos ideológicos foram: LAFFITE, P. *Les Grands Types de L'Humanité*. Paris, Enest Leroux, 1875, e LITTLÉ, Emil, *Philosophie Positive*. Paris: s/e, 1876.

Mendes e Miguel Lemos viajam para França e, na volta, Miguel Lemos, decepcionado com determinadas “correntes” no positivismo francês, optou pelo aspecto místico da ideologia, isto é, pelo positivismo como religião da humanidade, liderado, na época, na França, por Pierre Laffite. A assunção das concepções de Litlé é explicada por Teixeira Mendes como consequência da falta de informações sobre a doutrina, quando de sua iniciação no positivismo¹³.

Desta forma, o positivismo se secciona, liderando Miguel Lemos e Teixeira Mendes a Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, berço do Apostolado Positivista do Brasil e da Igreja Positivista do Brasil.

O Apostolado Positivista do Brasil foi fundado oficialmente em 1881, sob a direção de Miguel Lemos e Teixeira Mendes (ambos ficaram famosos pelo dogmatismo com que seguiram Comte). O Apostolado nunca articulou suas posições políticas numa prática, nem mesmo posicionou seus discursos como antagônicos ao regime monárquico (PINTO, 1982, p.40).

Mesmo assim, o Apostolado referendava, naturalmente, as principais concepções positivistas sobre a forma de organização social.

A república ditatorial deveria extinguir o poder legislativo. As funções a ele atribuídas deveriam estar concentradas nas mãos do ditador, que seria perpétuo e teria o direito de escolher seu sucessor desde que aprovado pela opinião pública. A liberdade espiritual deveria se concretizar na completa liberdade de opinião. Ainda era proposta uma Assembleia de representantes que deveria se ater a questões financeiras... Em 1891 o PRR apresentou um projeto que se tornaria a constituição do Rio Grande do Sul, onde se observam os mesmos princípios (PINTO, 1982, p.41).

No caso específico da Educação, observa-se claramente a diferenciação entre a ortodoxia e, de certa forma, o pragmatismo de

¹³ A aceitação das concepções de Litlé é explicada por Teixeira Mendes como consequência da falta de informações sobre sua verdadeira natureza.

alguns positivistas quando da reformulação do ensino proposta por Benjamin Constant durante o Governo Provisório. Apesar de incorporar claramente uma orientação positivista, esta não contempla “*in totum*” as aspirações do Apostolado Positivista, como por exemplo, a dissolução de todos os cursos, academias e instituições de ensino custeados pelo governo¹⁴. O sucesso dos positivistas é atribuído por Leonel Franca (1952) ao

aparelho matemático e científico de que se revestia a propaganda, apto em si para cativar engenheiros e militares; a organização unida e disciplinada do grupo; nos diretores do movimento, uma perseverança, uma dedicação às suas ideias, verdadeiramente raras entre nós; além de tudo isto, o estado geral de nossa cultura filosófica, o desamparo em que jazia o espiritualismo sem defensores vigorosos, e aparelhados para a luta (p.278).

Para avaliar a importância do positivismo na sociedade brasileira, não se pode, evidentemente, restringir-se ao caráter quantitativo do número de membros do Apostolado Positivista que, em verdade, sempre foi bastante diminuto. Quando da morte de Miguel de Lemos, a Igreja Positivista do Rio contava com 70 membros adultos.

A verdadeira importância está na propagação ocorrida de forma difusa, a partir deste e de outros focos de irradiação de concepções sociais com influência positivista.

Em termos de divulgação do positivismo no Brasil, não se pode olvidar o papel desempenhado por Luiz Pereira Barreto que, diferenciando-se do Apostolado Positivista, filiou-se à linha de interpretação proposta por Littré, cujo esteio é a “lei dos três estados”, que leva a uma linha de conflito com a Igreja Católica.

2. Positivismo e Educação

Inquestionavelmente, foi na área da educação que o positivismo, no Brasil, obteve maior penetração. Apesar de algumas incursões na área política, particularmente no Rio Grande do Sul, com a ascensão do

¹⁴ A pressão do Apostolado Positivista foi de tal magnitude que provocou o rompimento de Benjamin Constant com a instituição, situação somente equacionada às vésperas de sua morte.

Partido Republicano Rio-Grandense ao poder, com explícita inspiração comtiana e, apesar ainda do esforço hercúleo de Miguel Lemos e Teixeira Mendes na expansão da área de atuação do Apostolado Positivista do Brasil (o aspecto religioso do positivismo), foi nos estabelecimentos de ensino que, com maior sucesso, os ideais positivistas encontraram ressonância.

Provavelmente, isto se deva a um processo de reação ao tipo de educação predominante, com características jesuíticas, com a qual os positivistas sempre procuraram marcar diferença.

Neste sentido, observa-se que, nas escolas particulares confessionais, as ideias de Comte encontraram sempre grande resistência, mais que isto, constituíram-se em polos de aglutinação crítica à filosofia positivista, embora, como se verá adiante, estes estabelecimentos deverem à atuação positivista a abertura do “mercado” brasileiro às instituições educacionais confessionais.

Portanto, são os estabelecimentos não confessionais os que se destacam pela assunção desta ideologia. Salientam-se nesta plêiade, as escolas e academias militares e as “escolas livres”, tão de preferência dos positivistas.

Dentre as “escolas livres”, sobressaem-se a de Direito e a Politécnica. Com relação a esta última, é impressionante o número de positivistas brasileiros com formação a ela vinculada. No estudo efetuado por Gilberto Freire, “Ordem e Progresso” (FREIRE, 1962), evidencia-se que a maioria dos positivistas brasileiros exercia profissões vinculadas à engenharia, à agrimensura ou a atividades afins.

Em termos ideológicos, no Brasil, nota-se claramente uma divisão educacional do trabalho: enquanto que os estabelecimentos de ensino vinculados às instituições religiosas dedicaram-se a uma educação mais “humanística”, os estabelecimentos sob orientação positivista implementaram um ensino de caráter mais “técnico”.

Neste sentido, em quase todos os estados, percebe-se que a criação de escolas técnicas esteve associada às pessoas direta ou indiretamente ligadas à ideologia positivista.

3. A concepção positivista da estrutura educacional

A questão do ensino no positivismo está profundamente associada ao papel desempenhado pela mulher na sociedade. A esta cabia designar os caminhos pelos quais, na área de instrução/educação, deviam trilhar as famílias. Era considerada usurpadora a atitude do governo de pretender imiscuir-se na educação das crianças.

Sobre esta questão, assim se manifestava o Apostolado Positivista (1995):

É por julgarem que podem tudo, que os governos temporais tentam usurpar a função moral da Mulher, imaginando até que está ao alcance deles substituir a família por instituições, que não passam de muletas sociais. São assim levados a desenvolver e sistematizar, como aparelhos eternos, expedientes surgidos em épocas de anarquia, como as escolas primárias, as creches, os hospitais, os orfanatos, os dispensários, os asilos, etc.¹⁵.

Mais adiante confirma que:

O estudo científico da sociedade e do homem demonstra:

1) Que o ensino da primeira e da segunda infância - essencialmente estético - compete às mães ou a quem sua vez fizer;

2) Ensino da adolescência - essencialmente filosófico, isto é, fornecendo o conhecimento sintético do mundo, da sociedade e do homem, mediante o estudo sucessivo da matemática, da astronomia, da física, da química, da biologia, da sociologia e da moral, - compete ao poder espiritual ou sacerdócio;

3) Ensino profissional está ligado ao exercício das diversas funções, em virtude da preparação filosófica adquirida na adolescência. Assim, um agricultor, um engenheiro, um piloto, um banqueiro, um cirurgião, um médico, etc., da mesma sorte que o mais modesto operário, formam-se, depois do ensino filosófico peculiar à adolescência, ou a par desse ensino - exercendo essas funções, desde os graus inferiores até os superiores, sob a direção dos práticos - agricultores, engenheiros, pilotos, banqueiros, médicos, etc., - na prática efectiva quotidiana e não em escolas (IGREJA, 1915, p.9).

Na área de instrução, no Brasil, é impressionante a ortodoxia

¹⁵ IGREJA e Apostolado Positivista do Brasil. O ensino primário official e a regeneração humana, 1915, p.7.

doutrinária do Apostolado Positivista. Esta se verifica, de modo especial, em relação à resistência à obrigatoriedade do ensino.

No início da República, quando da decretação do ensino obrigatório no Rio de Janeiro, assim se pronunciava o Apostolado Positivista:

Desde os tempos do Império, que o Apostolado Positivista fez ver a monstruosidade política, moral e mental de semelhante projeto retrógrado-revolucionário. E, desde os tempos do império que declaramos estar dispostos a não admitir a ingerência do estado, sob qualquer forma, na educação e na instrução que julgamos dever dar aos nossos filhos e aos que estiverem sob a nossa solicitude doméstica¹⁶.

4. A presença positivista em estabelecimentos escolares

Como antes se afirmou, muitos foram os adeptos da filosofia positivista nos diversos estabelecimentos de ensino¹⁷, por exemplo, na Escola Politécnica. Entre os professores influenciados pelo Positivismo, destacam-se, Alvaro de Oliveira, Aarão Reis, F. Ferreira Braga, Francisco Behring, Henrique Costa, Inácio Azevedo do Amaral, Carlos Sampaio, João Felipe Pereira e Licínio Cardoso.

No colégio Pedro II, lecionaram, entre outros, os positivistas Antonio Carlos de Oliveira Guimarães, seu fundador e primeiro diretor, Alfredo Soares, Basílio de Magalhães, Francisco Cabrita, Luis Bueno Horta Barbosa, João Soares Rodrigues, Lupercio Hope, Paulo E. de Barredo Carneiro e Pedro Barreto Galvão.

Na Escola Militar, além de Benjamim Constant, foram fortemente influenciados pelo Positivismo, entre outros, os professores: Miguel Joaquim Pereira de Sá, Joaquim Manso Sayão, Manoel Faria Pinto Peixoto, Augusto Dias Carneiro, Roberto Liberato Bittencourt, J.J. Firmino, Manuel de Almeida Cavalcanti, Samuel de Oliveira, José Eulálio de Oliveira, Lauro Sodré, Octavio Saint Jean Gomes, Saturnino Cardoso, Antonio de Moraes Rego e Alfredo de Moraes Rego.

No Colégio Militar, lecionaram, entre outros, os positivistas Armando Godoy, Nelson de Vasconcelos de Almeida, Augusto de

¹⁶ IGREJA e Apostolado Positivista do Brasil. Ainda contra o ensino obrigatório, 1914, p.2.

¹⁷ Os dados sobre educadores positivistas foram retirados de LINS, 1967.

Araujo Doria, Heitor Gajaty e Alfredo Severo.

Na Escola Naval, entre outros já citados a propósito da Escola Politécnica e da Escola Militar, podem ser apontados, como tendo recebido larga influência positivista, os professores Alvaro Alberto, Adalberto Menezes de Oliveira, Coriolando Martins, Francisco Machado da Silva, José Frazão Milanez e Luis Manoel Gonçalves.

Na Escola de Medicina foram professores os positivistas Henrique Batista, João Marinho de Azevedo e Pedro Pinto, havendo sido apresentadas à congregação vinte e oito teses de doutoramento de inspiração francamente positivista.

Na Escola Livre de Direito, hoje Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, além de Alfredo Varela, Inglês de Souza, Eusébio de Queirós Lima, Leonidas de Rezende, Hahhemann Guimarães, Roberto Lira, Ney Cidade Palmeiro, filiados em grau diversos a Augusto Comte.

Também o Instituto Lafayete, fundado no Rio de Janeiro, em 1916, contou com vários professores positivistas, como, entre outros, o seu fundador e diretor La Fayette Cortes, Montenegro Cordeiro, Lindolfo Xavier, João Soares Rodrigues, Francisco Mendes Vianna, Levausser França e Luis Hildebrando Horta Barboza.

5. O Positivismo e as reformas de ensino

Porém, além dessa ação pessoal, através de adeptos em graus diversos, atuou o positivismo em nosso ensino diretamente e de modo genérico por força das reformas de ensino elaboradas por Benjamin Constant, em 1890, e pelo Ministro Rivadávia Correia, em 1911. A Reforma de Rivadávia Correia (decreto de 5 de abr. de 1911), conforme Azevedo (1943),

refletindo a orientação positivista dominante no Rio Grande do Sul, instituiu o regime do ensino livre e subtraiu ao Estado a interferência no domínio da educação e, promulgando a autonomia das congregações, despojou o Governo do direito de se imiscuir na economia interna dos institutos superiores (p.373).

A lei Carlos Maximiliano, que modificou esta reforma, reoficializou o ensino secundário, mas conservou a seriação das disciplinas hauridas na classificação das ciências de Augusto Comte, mesmo porque, na observação de Bergson (apud LINS,1967),

[...] a ideia simples e genial de estabelecer entre as ciências uma ordem hierárquica, que vai da matemática à sociologia, impõe-se ao nosso espírito, desde que Comte a formulou, com a força de uma verdade definitiva (p.528).

6. A visão positivista em relação às mudanças à organização escolar no final do Império

Em carta a Teixeira Mendes, Miguel Lemos critica violentamente a inércia com que os positivistas encaravam a questão educacional no final do Império, mormente no período em que se discutiam mudanças na organização escolar vigente.

Nesta mesma carta, Miguel Lemos (1995) caracteriza muito bem qual seria o correto posicionamento positivista com relação a esta questão:

Neste assunto, o verdadeiro ponto de vista consiste em considerar todo projeto de educação deste tipo (tomo aqui a palavra educação em seu sentido lato) como provisional, como para que apenas se use para transição, até o estado normal, aquele no qual um sacerdócio competentemente preparado e livremente aceito ministrará a educação. Isto se baseia no princípio fundamental do positivismo político que consiste na completa separação do poder espiritual do temporal.

O Estado não pode impartir educação, não é esta sua missão, e se nas ciências menores o perigo pode parecer pequeno, que acontecerá nas ciências superiores? Como pode o Estado ordenar o ensino de uma certa sociologia ou moral? Mas, que moral ensinará? Será a do ministro que encontra nesse momento no poder ou a de qualquer outro indivíduo escolhido por ele? Não existem dúvidas então, o Estado não pode ter uma doutrina e impô-la; somente lhe compete dar auxílio material ao sacerdócio aceito livremente (p.18).

Devido ao estágio de desenvolvimento em que se encontrava a sociedade brasileira, Miguel Lemos reconhece que as medidas propostas representam, de certa forma, um tipo de ideal a ser executado no futuro:

E claro que em nossa época de transição já não podemos exigir essa separação completa. Ademais, o sacerdócio ainda não existe e a população todavia não está convertida. Mas não devemos perder de vista que a atual ingerência do Estado na educação é provisória e que devemos tratar de limitá-la cada vez mais. Nossa obrigação consiste em lutar por converter o público e fazer que nos aceite voluntariamente. E por isso que o atual projeto merece elogio pela completa liberdade de educação que estabelece. Que cada um ensine como possa, onde queira e o que queira. É assim como na anarquia atual o público poderá julgar as diferentes doutrinas e decidirá pela que mais coincida com suas necessidades.

Mas não temos outro remédio que aceitar os inconvenientes para evitar outros mais graves. Procuremos aproveitar o máximo esta situação, e nosso principal empenho deve ser justamente rechaçar toda intervenção do Estado em questões doutrinárias antes as que deve permanecer alheio.

[...] A outra contradição com a forma de liberdade de cátedra que o projeto consigna é a tal educação obrigatória, panaceia democrática muito da moda e o mais refinado produto da metafísica revolucionária. Este sistema é tanto mais perigoso quanto que na situação atual somente o Estado proporciona a educação, que fora de suas escolas é precária. Esta ideia se baseia no pretendido direito (sempre os ditosos direitos) do menor. Uma vez aceitados os direitos das crianças, creio que não deixaram de reconhecer que os pais também têm os seus e que em nada ajuda violentar a um baixo em pretexto de proteger o outro. Essa não é a questão: O problema está em convencer cada chefe de família que deve educar a seus filhos. O Estado nada tem que ver com esse assunto já que é uma questão de ordem espiritual. E por outro lado, [...] (LEMOS, 1995, p.18).

A argumentação é idêntica à dos católicos que defendiam como atribuição inalienável dos pais a escolha do tipo de educação a ser ministrado aos filhos. Apenas, no caso dos positivistas, a argumentação

está associada à concepção do abandono dos privilégios decorrentes dos títulos acadêmicos¹⁸.

O processo de conflito/cooperação entre catolicismo e positivismo no Brasil revela o importante papel desempenhado pelo positivismo no sentido de garantir uma série de “direitos” à Igreja Católica. Particularmente quando da Proclamação da República, o trabalho dos positivistas (Demétrio Ribeiro e Benjamin Constant) foi decisivo, no sentido de neutralizar o comportamento “regalista” de alguns membros do Governo Provisório, principalmente Rui Barbosa¹⁹. Esse aspecto, repetidamente ressaltado pela literatura positivista, atesta o papel histórico desempenhado por esta concepção de mundo, no Brasil, para o reerguimento institucional da Igreja Católica²⁰.

7. Educação e Positivismo no Rio Grande do Sul

Da mesma forma que no resto do país, na Província do Rio Grande do Sul, a ideologia positivista, até meados do século XIX, não era conhecida senão de um círculo extremamente diminuto de intelectuais. Não passava de uma ideologia de características exóticas, que pouca ou nenhuma influência exercia sobre as atitudes e comportamentos pessoais e sociais na Província.

Entretanto, paulatinamente, setores expressivos da sociedade passam a incorporar as ideias de Comte, ocasionando assim o aparecimento de uma corrente ideológica que, com sucesso, pôde se contrapor ao paradigma dominante – o liberalismo.

Assim, no Rio Grande do Sul, a partir do final do século passado, a ideologia positivista começa a se constituir em uma alternativa ao

¹⁸ Com a diferença de que o positivismo pretendia colocar a educação primária exclusivamente sob responsabilidade dos pais no âmbito doméstico. “Quando a sociedade moderna [...] houver reorganizado a família proletária, extinguir-se-ão as escolas primárias, as creches, os asylos, os hospitais.” IGREJA e Apostolado Positivista no Brasil. A Verdadeira Política Republicana e a Incorporação do Proletariado na Sociedade Moderna, 1908, p.2.

¹⁹ O projeto de Rui Barbosa pretendia, a rigor, continuar com o regalismo e previa, entre outros itens, a expulsão da Companhia de Jesus do país.

²⁰ “O projeto do Governo Provisório instituiria, em relação a Igreja Catholica, uma apressão intolerável: prohibia a entrada de noviços para os conventos; expulsava a Companhia de Jesus; mantinha a legislação de mão-morta; tornava obrigatório o casamento civil antes da cerimônia religiosa. Pois bem; graças a propaganda positivista, todas estas medidas regalistas foram suprimidas; e a religião de nossos antepassados foi collocada em condições de dignidade como nunca teve entre nós” (LEMOS, Miguel; MENDES, Teixeira, 1891, p.9).

modo de pensar dominante. Paulatinamente, o positivismo de ideário filosófico se transforma em fator de legitimação do ideário político do partido que, no início do período republicano, assume o poder.

O marco mais significativo na sedimentação desta ideologia é, sem dúvida, a constituição do Partido Republicano Rio-Grandense – PRR. Esse fato representa, na prática, a emergência na política rio-grandense, de uma nova força que visava questionar o domínio dos partidos existentes, o Liberal e o Conservador.

Dos homens públicos, dois em particular se destacaram pela expressa assunção dos preceitos positivistas e, principalmente, pelas tentativas, em todas as instâncias em que atuaram, de legislar sob os preceitos de Comte: Júlio de Castilhos e Demétrio Ribeiro.

Um dos pontos de diferenciação se constituiu justamente na assunção pelo PRR de elementos ideológicos do positivismo. Isto se deu devido à influência determinante, exercida por Júlio de Castilhos na formulação dos estatutos do Partido.

Júlio de Castilhos, quando voltou de São Paulo, onde se formara em direito no Largo de São Francisco, tratou de incentivar na Província o desenvolvimento de ideias e instituições que, sob a inspiração do positivismo, significassem um passo em frente rumo à “sociedade científica”.

Os aspectos mais ressaltados pelo positivismo gaúcho foram, sem dúvida, a liberdade espiritual e a profissional, as quais foram expressamente referenciadas na Constituição Estadual e, de forma dúbia, na Constituição Federal de 1891.

Embora constantemente questionados em sua constitucionalidade, esses preceitos constituíam questão fechada na área positivista gaúcha e, em sua guarda, destacaram-se, além dos membros da Propaganda Positivista, os presidentes do Estado Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros.

O artigo 71, §5, da Constituição do Rio Grande do Sul, estabelecia: “Não são admitidos no serviço do Estado os privilégios de diplomas escolásticos ou acadêmicos, quaisquer que sejam, sendo livre no seu território o exercício de todas as profissões, de ordem moral, intelectual e industrial”.

É preciso ressaltar que essa liberdade em nível espiritual não ocorria no econômico, em que a intervenção estatal era não somente aceita como estimulada. Assim, o governo estadual procurava atuar como um árbitro nos conflitos sociais, não exitando em intervir, como ocorreu na greve de 1917, proibindo as exportações de gêneros

alimentícios.

Há consenso entre os estudiosos de que a forma pela qual o positivismo se estruturou no Rio Grande do Sul, com características muito peculiares. Essa peculiaridade decorre de justaposição das ideias comtianas com as de Júlio de Castilhos e com a realidade da Província.

A forma como se deu a adaptação dos ideais positivistas na estrutura político-administrativa do Rio Grande do Sul apresenta tais singularidades, que se denomina de “castilhismo” para diferenciá-la da forma ideológica pura.

A figura de Castilhos, portanto, marca de maneira indelével a forma pela qual a ideologia positivista se tornou o fator de coesão ideológica do PRR. Desde a criação do partido, a “interpretação oficial” das diretrizes de conduta e da adequação dessas com os postulados positivistas era dada por Júlio de Castilhos.

No limiar da República no Rio Grande do Sul, o positivismo possuía uma característica diferenciada do adotado em outras regiões do País: a específica relação entre esta ideologia e o PRR. Devida às adaptações que se fizeram necessárias para a efetivação desta associação, o próprio Apostolado Positivista se negou por um bom tempo a referendar, como decorrentes do pensamento comtiano, os posicionamentos de Júlio de Castilhos e, por vias de consequência, do PRR.

Desde cedo, Castilhos soube impor-se aos companheiros como o líder inconteste de sua agremiação partidária. Além disso, conseguiu estabelecer uma crença de respeitabilidade à figura do líder do partido, de modo que se tornou praticamente impossível a qualquer de seus liderados questionar algum de seus atos.

O respeito pela autoridade, principalmente do líder partidário e do chefe do executivo estadual, foi uma das premissas básicas da atuação do PRR. Assim, Castilhos, ou como chefe de governo ou como líder do partido, enfeixou em suas mãos, até sua morte, as decisões que moldaram, em última instância, a vida político-administrativa do estado.

Pelo menos, para efeito externo, era importante que os políticos participantes das fileiras republicanas se não defendessem, também, não rejeitassem os ideais positivistas. É lógico que muitos militantes do partido não compreenderam muito bem qual era o real significado desta ideologia. Mesmo assim, tratavam de defendê-la. Configurava-se uma situação que se chama de “positivismo difuso”, na qual o povo em geral detinha apenas alguns rudimentos da doutrina e, a partir deles, reelaborava sua práxis.

Sob este prisma, havia uma clara dicotomia nas fileiras do PRR, de um lado, uma minoria que conhecia pelo menos o essencial do pensamento de Comte (ou pelo menos a interpretação desta dada por Castilhos) e, de outro lado, um grande contingente de partidários que quase nada entendiam a respeito.

O importante da assunção da ideologia positivista pelo PRR é seu caráter de aglutinação. Embora, se possa dizer que havia um apoio social específico, fundamentalmente de setores emergentes da classe média, o grande fator de coesão política era o positivismo²¹.

A questão da identificação de quais eram as frações de classe que faziam parte do castilhismo é polêmica. Os estudiosos do partido têm emitido opiniões diferenciadas. Mas quase todos eles concordam que o apoio dado ao PRR partia fundamentalmente de setores emergentes da classe média, segmentos que não encontravam muito apoio nos partidos tradicionais.

Em termos políticos, no Rio Grande do Sul, a partir do final do século passado até a revolução de 30, um partido foi sempre hegemônico – PRR. Sua característica ideológica era a adoção explícita da postura positivista. Mas, sem dúvida, foi um positivismo “à gaúcha”. O principal responsável por este processo foi Júlio de Castilhos, senhor absoluto do partido enquanto viveu. Mesmo depois de sua morte, as grandes decisões do partido eram legitimadas tendo suas ideias como referenciais.

Como já se salientou, a influência da personalidade de Júlio de Castilhos no Partido Republicano sempre foi muito grande. A importância do monopólio de poder detido por Castilhos é interpretada de forma diversa, dependendo do posicionamento do analista, mas é incontestável a implantação de um modelo político-administrativo no Rio Grande do Sul, o castilhismo, distinto dos governos estaduais, estabelecidos no resto da nação²².

Rodriguez (1980) caracteriza-o assim:

²¹ O que é confirmado por Pinto (1986, p.105 -106): “O positivismo foi muito mais do que um resquício de uma ideologia exótica em um partido do interior do Brasil. Foi a doutrina do filósofo francês que deu base para formulações do PRR, enquanto partido representante dos interesses gerais da sociedade rio-grandense, [...]”.

²² Veja: ANTONACCI, Maria Antonieta. RS: As oposições no RS – Oposição & e a Revolução de 1923.

O castilhismo como uma filosofia política que, inspirando-se no positivismo, substitui a ideia liberal de equilíbrio entre as diferentes ordens de interesses, como elemento fundamental na organização da sociedade pela ideia de moralização dos indivíduos através da tutela do Estado (p.8).

O papel a ser desempenhado pelo Estado na condução do desenvolvimento da sociedade constitui pedra angular na estrutura de poder do “positivismo castilhista”. A possibilidade de redenção do proletariado dependia fundamentalmente da capacidade do Estado de efetuar uma tutela efetiva sobre ele. Assim, a transparência de governo e a pureza de intenções formavam a base do aparelho político administrativo.

O bem público confunde-se, para o castilhismo com a imposição por parte do governante esclarecido dum governo moralizante, que fortaleça o Estado em detrimento dos egoístas interesses individuais e que zele pela educação cívica dos cidadãos, origem de toda moral social [...]. A fim de conseguir a moralização da sociedade, segundo a mentalidade castilhista, o governante deve exercer a tutela social, para que se amolde à procura do bem público na acepção de Castilhos. Tanto ele como os seus seguidores elaboraram os mecanismos constitucionais e legais adaptados à instauração da tutela moralizadora do Estado sobre a sociedade (RODRIGUEZ, 1980, p.9-10).

O positivismo procurou, na prática, constituir-se em uma política de cooptação social do proletariado, no sentido de dar apoio à fração da classe dominante que constantemente era ameaçada no poder. O PRR não detinha apoio de larga faixa da burguesia, particularmente a “agrária”, que atribuía à política de Castilhos suas crises econômicas, particularmente a da indústria de charque.

A estrutura do castilhismo se baseava no funcionalismo público, de modo especial, no interventor e no delegado de polícia, autoridades geralmente designadas pelo partido. Sob este prisma, não se repetiu no Rio Grande do Sul a estrutura baseada no coronelismo tradicional vigente no resto do país, mormente no Nordeste. Embora de características caudilhescas, a autoridade possuía mais um cunho

burocrático. Era um “coronel de gabinete”, como denominava Love²³.

O castilhismo se constitui no melhor exemplo, no Brasil, da práxis política positivista que em outras regiões teve um caráter implícito, mas, no Rio Grande do Sul, foi assumida de forma explícita. Essa ideologia influenciou decisivamente a sociedade e a política brasileira. Assim, como afirma Romano (1986):

[...] o pensamento positivista, antiparlamentar e contrário às constituições produzidas de modo democrático, tem muita responsabilidade pelas várias ditaduras encarnadas no predomínio do executivo em nosso país (p.79).

8. O ideário castilhista em relação à educação

É no Rio Grande do Sul que a práxis político administrativa do positivismo se manifesta de forma especial na área educacional e que se consubstancia na máxima “conservar melhorando”. Afirmava Júlio de Castilhos (apud ROSA, 1928) em sua mensagem presidencial de 1892:

[...] estou cada vez mais convencido de que a atividade normal do governo deve obedecer invariavelmente à inexcedível divisa: conservar melhorando (p.441).

A influência do positivismo na área educacional aparece com nitidez no Programa do Partido Republicano Histórico do Rio Grande do Sul no qual, em seu item 4, “Temporal e não espiritual”, prescreve:

- Liberdade de ensino pela suspensão do ensino oficial superior e secundário;
 - Liberdade de profissões, pela supressão dos privilégios escolásticos ou acadêmicos;
 - Liberdade, laicidade e gratuidade de ensino primário.
- Prescreve ainda, no item “Temas sociais”:
- Educação e instrução popular;
 - Ensino técnico profissional.

Em termos práticos, a ideia mestra era a da “liberdade de ensino”.

²³ Para uma reavaliação do papel do coronelismo no Rio Grande do Sul, veja: FELIX, Loiva Otero. Coronelismo, Borgismo e cooptação política.

O pilar ideológico positivista com relação à educação era o do ensino livre, que embasa a Constituição Estadual de 1891 no Rio Grande do Sul. Neste sentido, é digna de nota a manifestação de Júlio de Castilhos por ocasião da inauguração da Escola de Medicina e Farmácia de Porto Alegre. Segundo Júlio de Castilhos (1922),

a fundação da Escola de Medicina e Farmácia não é somente mais uma vitória do ensino livre segundo o vosso dizer, mas constitui sobretudo mais uma irrefragável ratificação de um dos eminentes e substanciosos princípios em que estreou o código constitucional rio-grandense (p.33).

Continua ainda Júlio de Castilhos (1922):

Não bastava a supressão do culto oficial, já consagrada na Constituição Federal, que aliás confirmara o memorável decreto do Governo provisório da República sobre denominada separação da Igreja do Estado. Era indispensável eliminar também a ciência oficial e, portanto, o ensino superior custeado pelo erário público. Se o Estado não tem uma religião própria, também não pode ter uma ciência sua ou privilegiada; não sendo religioso também não pode ser cientista; proclamando e mantendo a plena liberdade de cultos, sem subvencionar ou proteger qualquer deles, não pode logicamente deixar de reconhecer e manter a completa liberdade espiritual, abstendo-se de favorecer quaisquer doutrinas, seja qual for a natureza delas.

Mais coerente do que a Constituição Federal que, abolindo a religião oficial, tolerou a permanência de cursos de ensino superior ministrados em nome e por conta do Governo da União, a lei magna do Rio Grande do Sul facultou ao Estado apenas a manutenção do ensino primário, leigo e livre deixando à iniciativa particular a instituição do ensino superior, conferindo ao governo funções meramente temporais, únicas que lhe são próprias, facilitando assim a livre concorrência das doutrinas, desembaraçadas de proteção oficial, destituídas de preferências arbitrárias e odiosas, amparadas

somente no seu respectivo valor ou na ação proselitica peculiar de cada uma (p.34).

Particularmente na área da educação, os positivistas rio-grandenses se destacaram na estruturação do sistema de ensino livre, mormente de nível superior, com especial realce para escolas de Engenharia e Medicina. A partir da primeira, fundada, em 1896, por João Simplício Alves de Carvalho, Gregório de Paiva Meira, João Vespúcio de Abreu e Silva, Lino Carneiro da Fontoura e Juvenal Octaviano Miller, todos positivistas de renome, adeptos da filosofia positivista, propugnada por Benjamin Constant, e da Escola de Engenharia criou-se, subsidiariamente, o colégio Parobé (Escola Técnica de artes e ofícios de 2º grau).

A rigor, a análise do papel do positivismo político gaúcho durante o período castilhistas, com relação à educação, deve ser feita muito mais em função de sua atuação parlamentar em nível federal do que em estadual. Essa circunstância decorre tanto da maneira pela qual a legislação atribuiu, às diversas esferas de decisão do governo, competências específicas, quanto da peculiar forma pela qual o positivismo se posiciona em relação ao fenômeno educacional. A educação é uma questão polêmica que, durante todo o período, mereceu dos positivistas, mormente da bancada gaúcha em nível federal, uma atenção em especial.

A questão de fundo se relacionava aos artigos da Constituição da República de 1891 que, de certa forma, consagravam a prática, tradicionalmente adotada em reformas educacionais ao tempo do Império e atribuíam aos Estados, Municípios e à União competências "exclusivas" nos diversos níveis de educação. Em princípio, cabia ao Governo Federal se ocupar tanto executiva como legislativamente, apenas, com o ensino superior, cabendo aos Estados e Municípios os níveis secundário e elementar.

Em termos de competência para gerenciar o ensino, a bancada gaúcha foi ardorosa defensora do "ensino livre". A questão do ensino deveria depender da iniciativa particular. O importante era que fosse oportunizado a todos, sem discriminação de forma alguma, o direito de estruturar estabelecimentos de ensino da maneira como melhor aproovesse a cada um. O prestígio de cada estabelecimento de ensino vincular-se-ia à qualificação de seu trabalho, que seria transferida a seus egressos. O diploma não deveria se constituir em mecanismo de reserva de mercado. As funções desempenhadas pelas pessoas deveriam ser

avaliadas, segundo critérios objetivos, e não poderiam depender de um diploma.

Tendo em vista tais parâmetros, a atuação legislativa dos parlamentares gaúchos na Câmara Federal se pautou por uma obstrução constante e sistemática de toda e qualquer alteração no sistema de ensino que ampliasse a atuação do Estado neste setor, não se limitando à obstrução. Os positivistas se aproveitaram de qualquer pretexto para, na Câmara, reafirmarem seus pontos de vista. Assim, observa-se que toda vez que assuntos ligados ao ensino foram discutidos em plenário, a discussão se encaminhou para os temas caros aos positivistas, como ensino livre, competência do Governo Federal, eliminação do diploma, ensino particular, questão dos equiparados.

Criou-se, então, no Congresso, um clima hostil a qualquer alteração que não contemplasse as posições positivistas. Os projetos de lei que visassem a modificações na área educacional eram filtrados na "Comissão de instrução" da Câmara Federal que, em quase toda a República Velha, teve como presidentes, deputados de orientação comtiana, os quais procuraram modelar suas decisões, conforme este paradigma.

A principal reivindicação da bancada do Rio Grande do Sul consistia em não aceitar a intromissão do Governo Central nos Estados, sem prévia aquiescência desses. De outro lado, propugnava o direito dos estados em legislar sobre ensino na forma que bem entendessem, sem prestarem conta ao Governo Central. Na prática, defendiam que nem ao governo estadual cabia competência em agir sobre a esfera da educação, uma vez que isto seria interferir na "liberdade espiritual", na liberdade de consciência. Cabia, portanto, à iniciativa particular, agir de forma que melhor lhe conviesse nesta área. Era a assunção da máxima positivista, tão cara aos republicanos gaúchos: "*ensine quem quiser, onde quiser e como puder*".

No período da República Velha, nas várias reformas de ensino que tramitaram no Congresso, a discussão parlamentar sempre teve um parâmetro balizador: a posição da bancada do Rio Grande do Sul. Assim, a postura dos deputados do Partido Republicano Rio-Grandenses servia de ponto de referência nas discussões, caracterizando um posicionamento infenso à intromissão do Estado na Educação tipicamente castilhistas, em contraste com o posicionamento "oficialista", cujos adeptos estavam pulverizados em várias bancadas.

A principal contribuição ideológica do castilhismo foi a de inculcação de uma concepção social, na qual coubesse à União apenas

um papel de supervisor. Na área da educação, essa cosmovisão atribuiu à iniciativa privada a função educativa, salientando ser esta uma usurpação, quando exercida pelo Estado. Neste sentido, seguia-se, no Rio Grande do Sul, a orientação emanada por Miguel Lemos, o líder incontestado do Apostolado Positivista e que se consubstanciava na ideia de ensino livre.

O castilhismo se utilizou da ideologia do ensino livre para difundir uma concepção de mundo consentânea com o processo de acumulação de capital. Essa ideologia, baseada em pressupostos conservadores, criou os mecanismos de legitimação para a consolidação de um modelo de sociedade, baseado em um desenvolvimento industrial e tecnológico, determinado pela necessidade de concentração de capital.

A luta incansável da Propaganda Positivista do Rio Grande do Sul foi sempre tentar identificar republicano com positivista, pois percebiam com nitidez que o laço que os unia residia fundamentalmente na pessoa de Júlio de Castilhos e urgia que se criassem vínculos mais efetivos.

Em consequência, os positivistas questionavam qualquer alteração na Constituição Estadual, considerando um

irrecusável dever cívico para todos os verdadeiros republicanos rio-grandenses congregarem-se em torno da Constituição de 14 de julho, a maior glória do Rio Grande do Sul. Garantindo amplamente a liberdade espiritual, ela instituiu um governo investido de plena confiança e inteira responsabilidade, conforme as condições exigidas pelo verdadeiro regime da República, e permite, portanto, o surto de um governo forte capaz de assegurar a ordem e encaminhar o progresso²⁴.

A influência do castilhismo, em termos de política pública federal na área educacional, obteve especial destaque por ocasião da Reforma Rivadávia Correa e da Reforma Carlos Maximiliano. A primeira, de modo especial, contemplou em grande parte as concepções positivistas em relação à educação. A Reforma Carlos Maximiliano significou um retorno ao processo de "oficialização do ensino", contra o qual a bancada sul rio-grandense pugnou com denodo e disciplina.

²⁴ Notícia da Propaganda Positivista, Porto Alegre, Apostolado Positivista do Rio Grande do Sul, 1907, p.5.

A fundação de vários estabelecimentos de Ensino Superior Livre no Rio Grande do Sul e o relativo sucesso que obtiveram, serviram de substrato e impulso à defesa das proposições positivistas na Câmara Federal. O sistema de ensino implantado no Rio Grande do Sul pelo Governo Estadual era um paradigma constantemente lembrado para justificar a resistência à intromissão do Governo Federal na área educacional.

Exemplo da atuação parlamentar positivista pode ser avaliado por este excerto de discurso, proferido por Pedro Moacyr na Câmara Federal em 1895:

A absoluta, a completa liberdade de ensino não é simplesmente uma consequencia da doutrina philosophica positiva, verdadeira, grande, na atmospheria da sciencia moderna, é também uma consequencia da liberdade moral e intellectual estabelecida pela constituição²⁵.

Concluindo, pode-se observar que o positivismo, no Rio Grande do Sul, assumiu características semelhantes ao propugnado em nível nacional pelo Apostolado Positivista, com a diferença que os rio-grandenses arcam com o ônus de torná-lo factível em uma realidade específica – o Rio Grande do Sul. Em decorrência, o positivismo, principalmente a Propaganda Positivista, assumiu a função de tutela da "ortodoxia" ideológica, face aos atos governamentais emanados pelo executivo estadual. Tal comportamento ensejou uma particular expansão do ensino privado, de modo especial o confessional, não somente no estado, mas em todo território nacional da proclamação da República até meados da República Velha. Período em que o positivismo se mostrou hegemônico na área educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. RS: **As oposições no RS - Oposição & e a Revolução de 1923**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1943.

²⁵ MOACYR, Pedro. Documentos Parlamentares, v.8, p.158.

FELIX, Loiva Otero. **Coronelismo, Borgismo e cooptação política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

GIANOTTI, José Arthur Augusto Comte: vida e obra. In: **O Positivismo teoria e prática**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

FRANCA, Leonel. **Noções de história da Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1962.

IGREJA e Apostolado Positivista do Brasil. **O ensino primário oficial e a regeneração humana**, Rio de Janeiro, 1915.

IGREJA e Apostolado Positivista do Brasil. **Ainda contra o ensino obrigatório**. Rio de Janeiro, 1914.

IGREJA e Apostolado Positivista no Brasil. **A Verdadeira Política Republicana e a Incorporação do Proletariado na Sociedade Moderna**. Rio de Janeiro, 1908.

LEMOS, Miguel. Cartas de Miguel Lemos à R. T. Mendes. In: **Igreja Positivista do Brasil**. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1965.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1967.

MOACYR, Pedro. **Documentos Parlamentares**. Rio de Janeiro: Tip. Jornal do Comércio, v.8, 1919.

Notícia da Propaganda Positivista, Porto Alegre, **Apostolado Positivista do Rio Grande do Sul**, 1907.

PINTO, Celi Regina Jardim. O positivismo do Partido Republicano rio-grandense na República Velha. In: **Estudos Ibero Americanos**. Porto Alegre: PUCRS, VIII, 1982.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Positivismo** – Um projeto político alternativo (1889-1930). Porto Alegre: L&PM, 1986.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. **Castilhos (Uma filosofia da República)**. Porto Alegre: EST, 1980.

ROMANO, Roberto. Pressupostos autoritários da Constituição e da educação no Brasil In: **Educação e Sociedade**, n.24. São Paulo: Cortez, ago.1986.

ROSA, Othelo. Júlio de Castilhos. In: **Fundamentos da Cultura Rio-Grandense**. Porto Alegre, 1958.



AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE KARL MARX À EDUCAÇÃO

AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE KARL MARX À EDUCAÇÃO²⁶

César Augusto Soares da Costa
Carlos Frederico Bernardo Loureiro

1. Introduzindo o debate: afinal quem é Karl Marx?²⁷

Karl Marx nasceu em Treves, Alemanha, em 5 de maio de 1818, em um contexto europeu politicamente conservador e de manifestações reacionárias à “onda libertária” que, dentro de seus limites, a Revolução Francesa provocou. Contemporâneo de nomes como Darwin, Kierkegaard, Baudelaire, Dostoievski e Tolstoi, Marx encarnou como poucos a busca pela superação dos padrões de ciência e de filosofia dominantes e a luta pela construção coletiva de outra sociedade. Sua firme posição em defesa da emancipação humana, associada à inquietação e disciplina intelectual, o levou a uma intensa atuação junto à organizações de trabalhadores e a uma formulação teórico-metodológica com efeitos em inúmeros campos do conhecimento (sociologia, filosofia, antropologia, história, educação, serviço social, economia, urbanismo, geografia, comunicação, estética, psicologia, demografia, crítica literária, ciência política, etc.), movimentos sociais e partidos políticos.

A partir dele e em diálogo com ele, por vezes se aproximando, por vezes se distanciando, foram criadas incontáveis escolas de pensamento, correntes teóricas e grupos políticos, fato este que desqualifica qualquer análise simplista e generalizante feita sobre Marx, a teoria e a dialética marxiana e o marxismo. Graduado em Direito, com Doutorado em filosofia, Marx, pelas próprias questões e desafios que se colocava e por sua “insaciável sede” por novos conhecimentos, não pode ser lido e compreendido se for reduzido a um clássico de uma ciência específica ou à filosofia. Seus analistas hoje reconhecem: foi um pensador transdisciplinar e autor de uma teoria revolucionária que procurava a ruptura com os padrões culturais, filosóficos e científicos da época – com o conjunto das relações sociais que se configuravam em

²⁶ Texto publicado originalmente na obra *Marx e a Educação: trabalho, natureza e conflitos* (2012) e adaptado, com ligeiras modificações, para esta publicação.

²⁷ Tomamos como referência o texto de Loureiro (2006).

uma sociedade capitalista em expansão e consolidação (LOUREIRO, 2006, p. 125). Faleceu em 14 de maio de 1883.

Após esta breve apresentação do nosso autor, fazemos o seguinte questionamento: o marxismo ainda tem alguma coisa a falar sobre a educação no século XXI? (LOMBARDI, 2005). Esta é uma pergunta que muitos leitores avessos (ou nada comprometidos com a causa social) à obra de Marx sempre incitam, uma vez que partem da conotação de que o marxismo é apenas uma reflexão ultrapassada por pensar o capitalismo do século XIX e postular uma revolução como um horizonte histórico que não dá conta dos problemas atuais e das necessidades de uma época em acelerada globalização de vários setores. Também, há aqueles que apontam que Marx e Engels não chegaram a refletir uma teoria educacional, nem mesmo contribuíram para esta compreensão. Dentro deste arcabouço de posições, encontramos a defesa do legado de Marx como uma perspectiva revolucionária e ainda atual, pois entendemos que a construção teórica, com base no materialismo histórico dialético, permite uma apreensão complexa do movimento do real em suas múltiplas determinações e que a dinâmica da sociedade capitalista exige intencionalidades políticas e pedagógicas que busquem uma ruptura societária.

Reportamo-nos à Conferência do Prof. Dr. Roberto Leher (2011) realizada no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em abril de 2011, intitulada *Estado e Educação na perspectiva da classe trabalhadora*. O autor, em sua fala, apontava algumas questões de relevância ao debate educacional sob a perspectiva marxista. Segundo Leher, um primeiro ponto para olharmos a educação é sua reflexão sobre o público, pois, para ele, o Estado não pode ser o educador do povo tal como nos apresentava Marx em sua *Crítica ao Programa de Gotha* (1875), mas, a quem caberia tal tarefa? No seu entender, esta tarefa cabe aos próprios trabalhadores que devem ser educadores de si mesmos, uma vez que, o não cumprimento desta exigência seria contrariar a uma perspectiva onde a sociedade civil organizada não seria autogestionária da sua educação. Sendo assim, é necessário criarmos condições necessárias e potencialidades para lutarmos por uma escola pública de qualidade, separada do controle de organismos, como Igrejas e interesses corporativos que contrariam o ideário dos trabalhadores e dos menos favorecidos. Assim, o Estado capitalista se constitui na forma mais acabada da democracia burguesa. Para Marx, significa que todo Estado sempre foi um instrumento a serviço das classes dominantes, pois

reproduz a desigualdade social, afirmando a igualdade política e jurídica dos sujeitos. Porém, reproduz a desigualdade entre as classes pela ilusão de que, elegendo seus dirigentes políticos, dirige também as decisões políticas. O Estado capitalista aponta para a igualdade formal, política e jurídica, mas tal “igualdade” nada mais é do que a máxima liberdade do capitalismo como forma de manutenção diante da exploração dos trabalhadores (TONET; LESSA, 2011).

Para Leher, essa luta pela educação trabalhadora depende de uma autonomia em nossas lutas “da classe para a classe”, divergindo da subordinação a interesses burgueses, onde, pelo seu projeto liberal de sociedade, verifica-se historicamente nas suas organizações classistas vistas no célebre *Manifesto do Partido Comunista* (1848). Pois, para ele, ainda temos um enfrentamento sério a tratar, visto no modo de enxergamos uma educação à serviço do mercado, indo de encontro a “potencialização do saber”. Para isso, Leher contrapõe uma educação intercultural e latino-americana, que leve em conta as bandeiras do Sul em uma afirmação cultural de identidade, cujo cenário se constitui em um desafio de diálogo para os marxistas.

Outro horizonte postulado por Leher está na afirmação dos socialistas lutarem por uma “educação omnilateral”, exemplificada na *Mensagem a Associação Internacional dos Trabalhadores* (1864). Ou seja, uma educação que não vise separar o *pensar e o fazer*, sendo composta por processos relativos aos conhecimentos historicamente produzidos: ciências, tecnologias, artes, música, esportes, etc. Para a teoria educacional burguesa e seu caráter classista, é a unitariedade que caracteriza o ser social e suas consequências unilateralizantes, fruto da divisão social do trabalho. Ao valorizar a racionalidade, a educação burguesa se torna incapaz de perceber que o ser humano é uma totalidade composta de subjetividade-objetividade. Do ponto de vista dialético, significa que subjetividade e objetividade estão dialeticamente relacionadas na ação educativa e não são categorias ou momentos separados.

Para Tonet (2001):

Há uma determinação recíproca entre esses dois momentos, e especialmente uma determinação ontológica do segundo sobre o primeiro, o que implica a impossibilidade de desenvolver de maneira integral e harmoniosa o mundo interno (intelecto, sensibilidade, valores, comportamentos, etc.) sem, ao mesmo tempo, configurar um mundo externo de modo integral e

harmonioso. Dito de outro modo, onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano (p.143).

Pois, hoje, a valorização do trabalho e do tempo exige da educação uma redefinição de sua função e de envolvimento nos níveis básico e superior, onde a perspectiva de investigar, intuir, pensar e participar dos protestos e projetos históricos é um condicionante para a efetivação do processo como indica as *Teses sobre Feuerbach* (1845). Seguindo as pistas levantadas por Leher, tomamos como ponto de partida e consideramos pertinente e profícuo apresentarmos brevemente quatro textos que realizaram uma aproximação crítica e histórica da educação refletidas por Karl Marx: *Teses sobre Feuerbach* (1845), *Manifesto do Partido Comunista* (1848), *Associação Internacional dos Trabalhadores* (1864) e *Crítica ao Programa de Gotha* (1875).

Em nossa concepção, tais textos podem servir como provocações para irmos mais adiante à consideração de que Marx e Engels continuam sendo uma referência essencial para a análise do cenário educacional atual e de seu entendimento contextualizado e complexo. Ao recolocar à luz da perspectiva marxista e seu elo com a pesquisa educacional, esperamos contribuir com as bandeiras e lutas políticas que até hoje “sangram” a realidade social, posicionando-nos para uma perspectiva histórica que não abdica de compreender “como a sociedade chegou a este ponto” e muito menos de desafiar para uma práxis revolucionária e emancipatória que almejamos!

Portanto, a intenção do nosso artigo é apontar brevemente as contribuições das quatro obras citadas de Marx e Engels para a questão educacional, o que implica compreendê-las a partir de uma ontologia do ser social, uma vez que é só no interior da totalidade que o seu sentido poderá ser plenamente apreendido.

2. Trabalho e Educação: Distinção Ontológica

Examinando a questão do “trabalho” analiticamente, assinalamos que sua realização implica algumas categorias (TONET, 2011).

Situamos inicialmente a categoria *sociabilidade*. Assim, o trabalho é sempre um ato social, ou seja, por mais que ele seja realizado por um indivíduo inteiramente isolado, sua natureza é sempre social.

Segundo Marx (1989):

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc. uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com outros, sou social, porque é enquanto homem que realizo tal atividade. Não é só o material da minha atividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é atividade social (p.195).

Em segundo lugar, podemos destacar a categoria *linguagem*. Pois toda atividade social implica comunicação, coordenação de atividades, sendo que a linguagem se faz presente já neste primeiro momento do trabalho.

Em terceiro lugar, temos a *educação*. Diferindo-se dos animais, não somos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Sendo assim, precisamos aprender o que temos que fazer, porque o trabalho implica “finalidade”, isto é, uma atividade intencional. Logo, nada é biologicamente predeterminado, uma vez que precisa ser conscientemente assumido pelos sujeitos. Portanto, a necessidade da educação aparece como um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores que permitam ao sujeito ser partícipe da vida social.

No entendimento de Tonet (2011):

Esta abordagem deixa muito clara a distinção essencial entre trabalho e educação. Como já vimos antes, trabalho é a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Só ele tem a função social de produzir os bens materiais necessários à existência humana. A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho. Desnecessário observar que a afirmação de que educação não é trabalho não implica nenhuma valoração entre essas categorias, mas apenas a constatação de um fato ontológico. Trata-se, aqui, apenas, de deixar clara a natureza fundante da categoria do trabalho e a natureza fundada da categoria da educação. Além disso, o exame do ato do trabalho também nos permite constatar que o ser social é composto de dois pólos: o pólo da singularidade e o pólo da universalidade.

O indivíduo humano singular não é apenas um representante de uma espécie. Ele não se confunde com a espécie. Ele tem um estatuto que ao mesmo tempo o distingue e o faz membro da espécie humana. No centro dessa questão está o processo de individuação, ou seja, o processo em que aquele ente singular, com potencialidades de se tornar humano, passa do ser meramente em-si-ao ser-para-si (p.6).

Consequentemente, tornamo-nos sujeitos na medida em que nos apropriamos do patrimônio humano universal. Neste processo de nos tornarmos participantes do gênero humano é que a educação tem um papel relevante. Neste sentido, a educação cumpre a função de permitir aos sujeitos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam se inserir no processo social.

Podemos perceber que o processo educativo possui importante papel na reprodução do ser social, pois, segundo Lukács (1981):

Toda sociedade demanda dos seus próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento, etc.; contudo, duração, etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais surgidas (p.153).

Partindo desta premissa Lukasiana, afirmamos que nesses vários níveis constatamos a sua forma concreta, mas não o seu sentido profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Contudo, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social em cada momento e lugar histórico, onde uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação (TONET, 2011).

Sobre as relações apontadas acima, concordamos com Tonet (2011), onde pontua que:

Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto diferentes do trabalho, e que, justamente para

cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc. (p.7).

Assinalamos que a forma de considerar as coisas nos permite evitar tanto a missão-salvação quanto a desvalorização da educação. Torna-se evidente a diferenciação entre trabalho e educação na medida em que fica claro que educação não é trabalho; na medida em que fica claro que o trabalho é a categoria fundante do ser social. Assim, é base de qualquer forma de sociabilidade, não restando dúvidas de que é a ele (o trabalho) e não à educação que pertence à centralidade no processo de transformação social. Cabe sim, questionarmos as formas de que esta “centralidade” assumiu no projeto capitalista em sua forma social objetiva.

Depois de realizada a distinção ontológica entre trabalho e educação, seguimos a trilha de nossa exposição, examinando, a seguir, os textos elencados de Marx e Engels sobre a questão educacional e sua correspondência teórico-metodológica.

3. A Educação nas Teses sobre Feuerbach²⁸

O problema das relações entre homem e a natureza permite a Marx avançar em direção a uma concepção que situe a atividade prática humana no centro de sua reflexão. Os traços essenciais desta filosofia aparecem com propriedade em suas *Teses sobre Feuerbach*, em que Marx formula uma concepção de objetividade, fundada na práxis, e define sua filosofia como transformação do mundo. Em uma de suas *Teses sobre Feuerbach*, Marx faz uma afirmação que passou a ser muito utilizada na educação. Sua importância é traduzida na *III Tese*, situando a educação como produto e produtora das relações sociais e negando concepções que colocam a educação como “salvadora” ou como simples reprodutora das condições existentes (ARAÚJO, 2005). Pois traduz a importância da cidadania, do conhecimento de termos, do compromisso social para que se eduquemos, ou seja, aprimorando nossa condição humana de maneira a produzirmos cultura e os meios para agirmos no mundo.

²⁸Escritas na primavera de 1845 e publicadas, anos mais tarde, por Friedrich Engels, com algumas modificações.

Buscando explicar uma dimensão estruturante de sua consciência possível, presente às *Teses sobre Feuerbach*, obra concluída em 1845, esta reflexão não deixa dúvidas quanto à responsabilidade humana ao eixo de sua história, bem como de sua interferência nos destinos. Afirma a *Tese III*, das quais consideramos central para a compreensão educacional:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *praxis revolucionária*(MARX, 1987, *Teses Sobre Feuerbach*, 3).

Marx tem presente nesta *III Tese*, a ideia de transformação social ancorada pelos iluministas e materialistas do século XVIII e que Feuerbach e os socialistas utópicos, no século XIX, não faziam mais do que perpetuarem. Era preciso uma ruptura nestes ideais, pois tais postulados encontravam pano de fundo na tentativa de transformar a sociedade pelo caminho meramente pedagógico e não pelo caminho revolucionário (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2008).

Marx opõe uma crítica que pode ser compreendida da seguinte forma: os homens são produtos das circunstâncias, como estas também são produtos seus. Reivindica-se o condicionamento do meio do homem e, com isso, seu papel ativo em relação ao meio. As circunstâncias em si, à margem do homem, elas se encontram condicionadas. Na tarefa da transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos, não sendo separados em “educadores e educandos”.

Ao afirmar que os educadores também devem ser educados, rejeita-se que o princípio do desenvolvimento da sociedade seja encarnado por apenas uma parcela da mesma que não exija também sua própria transformação. Tal era a concepção da burguesia revolucionária do século XVIII que se via como o início do desenvolvimento e do condicionamento da história, ao mesmo tempo em que negava para si este desenvolvimento.

A negação desse dualismo, segundo Marx, incide em uma prática incessante e contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito, pois, ao transformar a natureza (meio), o homem transforma sua própria natureza (seu ser social) (SÀNCHEZ-VÁSQUEZ, 2008). Assim, é o homem que muda as circunstâncias e muda a si mesmo. Através desse fundamento, coincidem a mudança das circunstâncias e a transformação do próprio homem, mas essa transformação só pode ser entendida como práxis revolucionária onde educadores e educandos transformam a si próprios e a realidade.

Também a *XITese*: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo” (MARX, 1987, Teses sobre Feuerbach, 11) traz para a educação um horizonte novo, pois Marx situa esta tese em relação à práxis revolucionária como ação sobre as circunstâncias, vista que é inseparável de uma ação sobre as consciências. Nesta tese, assinala-se o mundo em dois sentidos: como objeto de interpretação e como objeto de transformação do homem.

Assim, Marx pretendia, na época, libertar e combater a filosofia idealista alemã de Hegel e Feuerbach que somente interpretavam a realidade. Para Marx, essa posição exigia uma superação que não bastava somente interpretar o mundo como mera conciliação das teorias idealistas, cujo horizonte maior não era justificá-lo, mas, sim, transformá-lo! Tendo em vista sua posição, entendemos que seja tarefa e função da filosofia e da educação indicarem uma compreensão e interpretação (SÀNCHEZ-VÁSQUEZ, 2008) com vistas à transformação do mundo pelos homens. Portanto, uma práxis efetiva. Nem mera teoria (instrumentação lógica de ideias) nem mera práxis (puro ativismo), mas unidade indissolúvel de ambas. Tal é o sentido da *XITese*.

4. A Educação no Manifesto do Partido Comunista (1848)

Marx inicia em Bruxelas, participando da recém-fundada “Liga dos Comunistas” que, para ele, representava o primeiro ensaio de superar a contradição entre uma organização internacional e os agrupamentos nacionais que conciliavam operários. Foi para o segundo Congresso da Liga que Marx e Engels prepararam o célebre *Manifesto do Partido Comunista* (GIANOTTI, 1987). O pressuposto de Marx e Engels sobre a educação, a qual interessa aos trabalhadores partidários do comunismo, encontra-se sistematizado no Manifesto escrito entre 1847-48 às vésperas de junho de 1848, quando Paris assistiu a primeira revolução proletária. Entre as medidas que o proletariado poderia colocar em

prática ao tomar o poder, Marx e Engels assim redigiram a décima e última referente à educação.

O texto inicia com uma análise da luta de classes e termina convocando os trabalhadores do mundo à união. Na visão de Marx, o Movimento Comunista apresentava um caráter utópico. Suprimidos a uma pobreza alarmante, conforme aumentava a riqueza da sociedade, os operários passavam a sonhar com uma sociedade sem classes, em que a abolição da propriedade privada garantiria a satisfação de todos. Foi neste sentido que Marx e Engels, em seu Manifesto, insistiram na necessidade de substituir o programa contra a propriedade privada, em geral, pelo projeto da apropriação coletiva dos meios de produção, atingindo, pela raiz, a estrutura do modo de produção capitalista, quanto à fonte de alienação do homem que vive em uma sociedade desse molde.

Relacionado à questão Estado-Educação, o presente texto traz uma contribuição relevante e atual. O *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, assinala: “O executivo do Estado moderno não é mais do que uma comissão para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa! (MARX; ENGELS, 1986, p. 84). Cabe ressaltar as circunstâncias de tal obra, expressas pelos autores em 1872: “tratando de medidas destinadas a ‘revolucionar todo o modo de produção’, presentes no Manifesto, e concebendo-se como naturalmente diferente diante os países” (MARX; ENGELS, 1986), assim como, elencando tais medidas, indica que “para os países mais avançados, contudo poderão ser aplicadas as seguintes na sua quase totalidade” (MARX; ENGELS, 1986, p. 104). Entre elas, e classificada como décima, afirma o Manifesto: “10. Educação pública gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da educação com a produção material, etc.”(MARX; ENGELS, 1986, p. 104).

No tocante à instrução primária e à aprendizagem, afirma a sua existência em alguns países. Entretanto, questiona o Ensino Superior gratuito para as classes abastadas, posto que estas usufruem sua gratuidade pela receita gerada por intermédio do conjunto dos impostos, o que confirma sua posição a respeito dos limites do Estado diante da hegemonia do capital.

5. Associação Internacional dos Trabalhadores (1864)²⁹

A Associação Internacional dos Trabalhadores foi fundada em 28 de setembro de 1864 em uma reunião pública realizada em St. Martin's Hall, Long Acre, Londres.

Tais fatos são descritos da seguinte maneira:

Em 28 de setembro de 1864, teve lugar uma grande reunião pública internacional de operários no St. Martin's Hall de Londres; nela foi fundada a Associação Internacional dos Trabalhadores (mais tarde conhecida como Primeira Internacional) e eleito um Comitê provisório, que contava Karl Marx entre os seus membros. Marx foi depois eleito para a comissão designada a 5 de Outubro, na primeira sessão do Comitê, para redigir os documentos programáticos da Associação. A 20 de Outubro a comissão encarregou Marx de rever o documento por ela preparado durante a doença de Marx e redigido no espírito das ideias de Mazzini e Owen. Em lugar desse documento, Marx escreveu de fato dois textos inteiramente novos — a Mensagem inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores, que foram aprovados na sessão da comissão de 27 de Outubro. Em 1 de Novembro de 1864 a Mensagem foram ratificada por unanimidade pelo Comitê provisório, que se constituiu em órgão dirigente da Associação. Este órgão, que entrou na história como Conselho Geral da Internacional, foi predominantemente denominado Conselho Central até finais de 1866. Karl Marx foi de fato o dirigente do Conselho Geral. Foi o seu verdadeiro organizador, o seu chefe, o autor de numerosas mensagens, declarações, resoluções e outros documentos do Conselho (Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/i/internacional.htm>).

Na Mensagem Inaugural, primeiro documento programático, Marx conduz as massas operárias à ideia da necessidade de tomar o poder

²⁹ Cf. MARX, K. **Mensagem inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1864/10/27.htm>>.

político, de fundar um Partido proletário independente e de assegurar a união fraterna entre os operários dos diferentes países. Publicada pela primeira vez em 1864, a Mensagem Inaugural foi muitas vezes reeditada ao longo de toda a história da Primeira Internacional, que deixou de existir em 1876.

Entre os anos de 1866-1867, momento em que foi redigido o texto das “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores”. Este foi entrelaçado às passagens de “O Capital” referidas à educação (TAFFAREL, 2011). Marx se manifesta no texto das “Instruções” sobre o conteúdo pedagógico que, a seu ver, deve constituir o ensino de caráter socialista:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Seu êxito demonstrou pela primeira vez a possibilidade de vincular o ensino e a ginástica com o trabalho manual e daí também o trabalho manual com o ensino e a ginástica. Marx indica a potencialidade do “ensino do futuro” que se manifesta sobre a base da grande indústria e um dos elementos desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as ‘écoles d’enseignement professionnel’, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático (SAVIANI apud TAFFAREL, s/d).

Marx considerava uma tendência da indústria moderna a colaboração das crianças e adolescentes de ambos os sexos na produção, compreendendo que esse era um processo legítimo, desde que se desenvolvesse de forma adequada às forças infantis (MARX, 1983). Crítico ferrenho da exploração do trabalho infantil nas atividades econômicas industriais no meio rural e urbano, Marx assinalava que a partir dos 9 anos qualquer criança deveria participar do trabalho produtivo, trabalhando não somente com o cérebro mas também com as mãos (LOMBARDI, 2005). Porém, o autor indicava que a exposição perigosa da saúde das crianças e dos adolescentes deveria ser duramente punida pela Lei.

O trecho a seguir resulta de uma posição de Marx, em 1869, no Conselho Geral da *Associação Internacional dos Trabalhadores* (fundada em 1864). Este revelava sua visão dialética entre as condições sociais e o sistema educativo:

O cidadão Marx diz que uma dificuldade de ordem prática está ligada a esta questão. Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo, por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual (MARX; ENGELS, 1978, p.224).

Em outra passagem magistral do Conselho Geral da *Associação Internacional dos Trabalhadores* (AIT), Marx alude para as distinções entre o ensino privado e público:

O Congresso da AIT colocou a questão se o ensino deve ser estatal ou privado. Por ensino estatal entende-se aquele que está sob controle do Estado. O ensino pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo. Sem a menor dúvida, o congresso pode decidir que o ensino seja obrigatório (MARX; ENGELS, 1983, p. 96).

6. A educação na crítica ao Programa de Gotha (1875)

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, redigido em 1875, quase duas décadas após o manuscrito das *Formações Econômicas Pré-*

Capitalistas, Marx tece críticas ao Programa elaborado pelo Partido Operário Alemão liderado por Lassalle (MORRONE; MACHADO, 2010).

Neste texto, é afirmado que o trabalho não é a fonte de toda a riqueza e, sim, a natureza. Atualizando a discussão, poderíamos indicar que a exploração dos trabalhadores continua hoje, pois a fonte de riqueza é a natureza, ou seja, por onde o homem exerce sua força de trabalho.

Asseguramos a atualidade de seu posicionamento a respeito da educação pública identificada como estatal. Além disso, foi redigido em maio de 1875, cuja emergência se explicita em vista da realização de um congresso em Gotha (cidade do sudoeste da República Democrática Alemã) entre 22 e 27 de maio de 1875, que reunia duas organizações operárias alemãs da época, resultando na fundação do Partido Social-Democrata Alemão.

Embora o contexto de surgimento de tal escrito seja referido à Alemanha, ele se configura como central, dado que está ligado ao sistema educacional enquanto expressão de política pública capaz de promover a equalização entre as classes sociais. Assim, o Estado é aqui, situado como incapaz de estimular à equalização das classes:

B. 'O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1. Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita'. Educação popular igual? Que se entende por Isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? 'Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita'. A primeira já existe, inclusive na Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas, O fato de que em alguns Estados deste último país sejam 'gratuitos' também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas do fundo dos Impostos gerais. E - diga-se de passagem - Isto também pode ser aplicado à

'administração da justiça com caráter gratuito', de que se fala no ponto A,5 do programa. A justiça criminal é gratuita em toda parte; a justiça civil gira quase inteiramente em torno dos pleitos sobre a propriedade e afeta, portanto, quase exclusivamente às classes possuidoras. Pretende-se que estas decidam suas questões às custas do tesouro público? O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas. Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "Estado futuro"; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, 1977).

Sendo assim, é possível destacarmos várias dimensões nesta passagem. Dentre elas, podem ser elencadas as seguintes (ARAÚJO, 2005):

[...] referência sobre a universalização, obrigatoriedade, a gratuidade, laicidade e a publicização, envolvendo também as questões relativas à estatização da escola; considerações críticas sobre a educação de diferentes classes sociais e; concepção de Estado e seu papel na educação escolar; crítica ao financiamento da educação superior (p.50).

Podemos observar que as indagações expressam desconfiança acerca da igualdade da educação escolar para todas as classes. Não é apenas uma desconfiança, mas uma posição situada em relação à

própria concepção de Estado: a crítica à educação popular sob a tutela deste, a defesa do banimento da influência do governo da escola, a necessidade por parte do Estado de ser educado severamente pelo povo ou, em outro lugar, a afirmação do ensino sem o controle do governo (MARX; ENGELS, 1978, p. 225). Tal posição vem indicar que, para Marx, deve-se retirar o Estado (governo burguês) e a Igreja de toda influência sobre a escola, uma vez que o ensino possa ser estatal (quando promulga disposições gerais e formais, contribui com seus fundos, regula as leis), mas não significa que deve ter ingerência direta no âmbito escolar, no que se refere às decisões tomadas democraticamente pela comunidade da mesma. A posição de que o Estado (representado pelos interesses da classe dominante) seja o educador do povo não se confirma, porque, para Marx, o povo deve ser o educador do Estado, conforme assinala Manacorda (2010):

A oposição ao Estado educador não é um tese transitória, válida contra o Estado burguês, e que deva ser abandonada quando se trate de um Estado proletário. Por mais que considere a necessidade do uso do poder político na revolução socialista, a perspectiva libertadora do socialismo nunca se configura como um aumento da esfera estatal [...]. Na realidade eles entendiam por Estado a máquina do governo, ou seja, o Estado enquanto um organismo em si, separado da sociedade por causa da divisão social do trabalho (p.111).

Considerações Finais

Tendo em vista os pontos elencados na apresentação dos textos de Marx, apontamos que o filósofo da práxis indicou grandes desafios, levando em conta a conjuntura da educação atual. Marx e Engels assinalam a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo que desemboca na proposta de uma educação omnilateral, contraposta à unilateralidade da educação de caráter burguês. Neste sentido, a omnilateralidade da educação deve propiciar aos sujeitos um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades, unindo a produção material, a instrução física e esta com o trabalho produtivo. Posição que afirma a eliminação da diferença entre trabalho manual (o fazer) e intelectual (o pensar), visando assegurar a todos os sujeitos uma compreensão integral do processo produtivo.

Em vista do projeto societário comunista, Marx se coloca na defesa de uma educação estatal, mas que deve dispensar os mecanismos de controle que, hoje, constatamos por meio de políticas educacionais representadas nos interesses corporativos do capital, suas instituições financeiras e de parcerias com setor privado, tendo ingerência via Estado na educação pública, como apontou Leher. Ponderamos que o desenvolvimento da educação e, logo da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade capitalista.

O saber como força produtiva, independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalismo, sendo o trabalhador não proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, ele não pode se apropriar do saber. Assim, a educação, em sua radicalidade posta pela sociedade de classes, só poderá ser enfrentada com a superação desta forma de sociedade excludente e discriminatória. A luta pela escola pública está ligada com a luta pelo socialismo, por ser uma forma de produção que partilha tais meios de produção superando interesses privados. Com isso, socializamos o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pela maioria da população!

Atevemo-nos a afirmar que a obra de Marx, em contribuição com Engels, põe em xeque os sistemas educativos e, ainda, lança luzes para a compreensão hodierna. Porém, além de somente criticar, eles apontam proposições. Podemos concluir que tais textos apresentados asseveram algumas: subtração da escola à influência do governo, educação pública e gratuita para as crianças, eliminação do trabalho infantil nas fábricas, desenvolvimento omnilateral do ser humano, educação escolar como conquista do poder político pelos trabalhadores e papel do sujeito em interferir nas circunstâncias. Eis o nosso ponto de partida! Avante trabalhadores! Avante à práxis!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.39-68.

ASSOCIAÇÃO Internacional dos Trabalhadores. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/i/internacional.htm>>. Acesso em: 22 set. 2013.

COSTA, César Augusto. A Educação a partir das barbas de Marx. In: DORNELLES, L; MACHADO, C. (Orgs.). **Marx e a Educação: trabalho, natureza e conflitos.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.

GIANOTTI, José Artur. **Marx.** v.1. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

LEHER, Roberto. **Estado e Educação na perspectiva da classe trabalhadora.** Conferência no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. UFSC: Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LJqp4lkrpAk&feature=related>>.

LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação.** Campinas: Autores Associados: 2005.

_____. Apresentação. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval(Orgs.). **Marxismo e Educação.** Campinas: Autores Associados: 2005. p.vii-xxviii.

_____. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação.** Campinas: Autores Associados: 2005. p.1-38.

LOUREIRO, C. F. B. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, Isabel Cristina; GRUN; Mauro; TRAJBER, Rachel (Orgs.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. p.125-138.

LUKÁCS, G. **Ontologia dell'Essere Sociale.** v.II. Roma: Riuniti, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** 2.ed. Revisada. São Paulo: Alínea, 2010.

MARX, K. **Associação Internacional dos Trabalhadores** (1864). Disponível em: <<http://bataillesocialiste.wordpress.com/paginas-em-portugues/1864-discurso-inaugural-da-associacao-internacional-dos-trabalhadores-marx/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

MARX, K. **Mensagem inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1864/10/27.htm>>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: GIANOTTI, José Artur (Org.). **Marx**. v.1. São Paulo: Abril Cultural, 1987. p.159-163.

_____; ENGELS, F. Trabalho assalariado e capital. In: **Textos**. v.3. São Paulo: Edições Sociais, 1977. p.52-82.

_____; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

_____; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Novos Rumos, 1986.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições70, 1989.

MORRONE, E; MACHADO, C. **A Natureza em Marx e Engels**: contribuição ao debate da questão ambiental na atualidade. v.24, jan.-jul./2010. Rio Grande: REMEA, 2010.p. 59-69.

SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, Pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação**. Campinas: Autores Associados: 2005. p.223-273.

TAFFAREL, Celi Neuza. **Marxismo e Educação**: Contribuição ao Debate sobre teoria educacional e a transição. Disponível em:

<<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=854>>. Acesso em: 28 maio 2011.

TONET, Ivo. Educação e Ontologia marxiana. **HISTEDBR On-line**, n. especial. Campinas, abr./2011.p.135-45.

TONET, Ivo; Lessa, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



**PIERRE BOURDIEU E A SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES
HISTÓRICO-SOCIOLÓGICAS**

PIERRE BOURDIEU E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICO-SOCIOLÓGICAS

*Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Rita de Cássia Grecco dos Santos*

O estudo dos sistemas educacionais se constitui em um dos temas abordados pela Sociologia da Educação, área cujo desenvolvimento, em âmbito nacional, teve impulso a partir da institucionalização da Pós-Graduação em conjunto com a pesquisa sobre a temática educacional.

Existe uma pluralidade de teorias utilizadas para analisar as instituições escolares, a cultura escolar e o discurso pedagógico. O presente estudo dedica-se às contribuições de Pierre Bourdieu para uma análise sócio-histórica da conjuntura educacional, bem como do sistema de ensino. Deve-se ter em conta que, a partir da década de 1960, Bourdieu foi responsável pela proposição de novas formas de compreensão das diferenças culturais e educacionais.

Embora a sua obra seja vasta, optou-se por realizar um estudo, primeiramente, da relação entre as teorias sociológicas de Bourdieu sobre a cultura escolar e as suas relações históricas com os acontecimentos decorrentes do Maio de 1968. Posteriormente, dedica-se espaço à análise e contextualização de importantes conceitos presentes na teoria de Bourdieu: reprodução e violência simbólica. Em seguida, aborda-se os conceitos de distinção relacionados à origem familiar, tema bastante recorrente na obra de Bourdieu. Por fim, propõe-se uma reflexão baseada na teoria da reprodução de Bourdieu sobre o atual contexto educacional, no que tange o acesso e a manutenção de estudantes recentemente incorporados ao sistema de ensino.

Bourdieu, a Sociologia da Educação e o Maio de 1968

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu formulou, a partir dos anos 1960, uma resposta bem elaborada e fundamentada para o problema das desigualdades escolares, a qual se tornou um marco na história do pensamento e da prática educacional em âmbito mundial. Os autores apontam para o fato de que, durante a primeira metade do século XX, predominava nas Ciências Sociais uma visão

otimista que entendia a escolarização como uma ferramenta de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais. Logo, entendia-se a escola pública e gratuita como a solução para os problemas de acesso à educação, o que garantiria a igualdade de oportunidades.

Em direção contrária ao posicionamento do período, Bourdieu aponta para os meandros do sistema educacional, o qual reproduz o esquema social. Deve-se ter em conta que, conforme Martins (1990):

Embora a reflexão sobre o sistema de ensino ocupe uma posição destacada no conjunto dos trabalhos deste autor, principalmente em sua fase inicial, a sua intenção não é de construir uma sociologia do sistema escolar. Seu projeto científico encaminha-se cada vez mais para a elucidação dos mecanismos de funcionamento dos diferentes espaços sociais, tais como o Estado, a Igreja, o esporte, a moda, a linguagem, a literatura, o sistema de ensino, etc., para a gênese desses espaços, suas hierarquias e lutas internas, assim como as estruturas mentais dos agentes que estão situados no seu interior e a lógica de suas condutas (1990, p.60).

Ainda que a análise de Bourdieu esteja relacionada ao estudo do funcionamento dos diferentes espaços sociais, as suas contribuições para a compreensão dos sistemas de ensino foram profundamente marcantes para a Sociologia da Educação. Tal fato ocorreu, principalmente pelo fato de que, no mesmo espaço em que se percebia justiça social e possibilidade de igualdade de oportunidades, Bourdieu percebe a existência de reprodução e manutenção das diferenças sociais.

Dessa forma, é importante mencionar que, na década de 1960, a mudança da forma como era interpretada a instituição escolar e os sistemas de ensino se deu pela ocorrência de dois movimentos principais, os quais são apontados por Nogueira e Nogueira (2002). O primeiro, refere-se à divulgação, a partir do final dos anos 1950, de pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política Inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França). Os referidos estudos demonstram que o peso da origem social exerce influência sobre os destinos escolares. O segundo, refere-se ao progressivo sentimento de frustração dos

estudantes, em especial dos franceses, com o “caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferidos pelos certificados escolares no mercado de trabalho”, (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17). Foi na década de 1960 que a primeira geração beneficiada pela expansão do sistema educacional no Pós-Guerra chegou ao ensino secundário e à universidade. Ressalta-se que essa geração teve, em grande parte das vezes, frustradas as suas expectativas de mobilidade social por meio da escola, o que Bourdieu entendeu como uma contribuição para a eclosão do movimento de contestação social de 1968.

Conforme Bihl (2007), o mundo na década de 1960 ainda era influenciado pelos acontecimentos decorrentes do fim da Segunda Guerra Mundial. Além disso, o autor aponta para o fato de que o período foi caracterizado pela Guerra Fria, ou seja, a disputa entre dois blocos: o capitalista e o socialista. Ressalta-se que, nesse momento, existia um temor de que a disputa entre os Estados Unidos (que representava o primeiro bloco) e a União Soviética (que liderava o segundo) culminasse em mais uma guerra de proporções mundiais.

Destaca-se, ainda, que, de acordo com o autor anteriormente referenciado, a década de 1960 se caracterizou como um momento de crise geral das diferentes formas de domínio. Primeiramente, destaca-se a relação Norte-Sul, cujas alterações relacionam-se marcadamente pela descolonização da África. O ano de 1968 se constitui, também, no que tange à Guerra do Vietnã, como uma representação da reação vietnamita com o apoio do exército norte vietnamita, bem como da China e da União Soviética.

Ao mesmo tempo em que o bloco capitalista era tomado por um processo de descolonização, o bloco socialista também era questionado. Em 1968 ocorreu a “Primavera de Praga”, período em que a então Tchecoslováquia passou por uma fase de liberalismo, a qual terminou com a intervenção soviética no mesmo ano.

Com relação ao contexto francês, 1968 foi marcado por uma série de contestações. Inicialmente, pode-se mencionar a greve geral operária de maio-junho, que representou, de acordo com Bihl (2007): “[...] o lançamento de um ciclo específico de lutas proletárias (essencialmente operárias) na França” (p.38). Deve-se ter em conta que, de acordo com Wallerstein apud Augusto (2004):

[...] o Maio de 1968 representou a ruptura com a memória da Revolução Francesa e a da Revolução Russa, que se fundavam nessas variantes da teoria

da história. A evidência de que a segunda etapa na estratégia dos movimentos de esquerda falhou em seu objetivo de progresso em direção ao socialismo acarretou o abandono da concepção de progresso inevitável e linear da história (p.430).

No âmbito desse contexto global, em Paris eclodiu um dos maiores movimentos estudantis do século XX. As mobilizações se iniciaram na sala do Conselho Universitário da Universidade de Nanterre, a qual se localizava na periferia de Paris. O objetivo das manifestações estava centrado na luta contra a reforma do Ensino Superior. Araújo (2009), ao se utilizar do periódico “Opinião Socialista”, de 2008, afirma que a Educação Superior francesa experimentou um crescimento de 150% no que tange ao número de matrículas. O referido crescimento ocorreu em um período inferior a dez anos, sem planejamento e teve como consequências a superlotação das salas de aula, a falta de professores, a insuficiência de bibliotecas e laboratórios, bem como a evasão.

Como resposta às condições, o então ministro da Educação justificou as condições em que se encontravam as universidades francesas, apontado para o grande número de estudantes. Tal afirmação fez com que os estudantes se posicionassem de forma contrária à reforma proposta pelo Ministro, tendo em vista que os primeiros ansiavam por maiores investimentos no setor. Percebeu-se que à medida que as mobilizações avançavam, a compreensão das origens dos problemas apontava para o questionamento da própria universidade e de sua estrutura autoritária de poder. De acordo com Cunha (2007):

O epicentro era o *Quartier Latin* e parte do bairro de *Saint Germain des Prés* com seus diversos liceus famosos e suas Faculdades. Mas a recém-criada Faculdade de Nanterre, na periferia de Paris, também estremecia. Era toda a autoridade – a dos doutos professores, a dos sistemas consistentes e persuasivos, a do marxismo ortodoxo, a de todas as ortodoxias – que se via contestada [...] (p.11, grifos do autor).

Pode-se dizer que o movimento francês teve grandes repercussões em esfera mundial, inclusive no Brasil, com o aumento das manifestações, ao mesmo tempo em que o governo militar promovia

o Ato Institucional n. 5 (AI-5), o qual aumentou o poder da Presidência da República, bem como suspendeu várias garantias constitucionais, o que culminou no fechamento do Congresso Nacional por quase um ano.

Esse contexto global de crises acabou por fortalecer a teoria de Bourdieu, na qual as instituições educacionais reproduziam as diferenças sociais vigentes. Como mencionado anteriormente, a frustração dos jovens que ingressavam no ensino secundário e nas universidades evidenciou que a educação não se constituía em um elemento transformador, mas em uma ferramenta de manutenção da ordem social vigente.

Bourdieu e a violência simbólica: a reprodução no sistema educacional

Em sua obra em coautoria com Jean-Claude Passeron, denominada “A Reprodução”, Bourdieu afirma que toda ação pedagógica se constitui em uma violência simbólica, pois se trata da imposição por um poder arbitrário de um arbitrário cultural. O autor entende que a violência simbólica ocorre quando um poder impõe como legítimas determinadas significações. Logo, a força simbólica da ação pedagógica, define-se, segundo Bourdieu (2011c), por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas, as quais exprimem as primeiras.

Dessa forma, o autor entende que é pela mediação do efeito de dominação da ação pedagógica hegemônica sobre as diferentes ações pedagógicas exercidas em diferentes grupos ou classes, que a ação coercitiva acaba por colaborar para a efetivação do domínio das classes dominantes. Nesse sentido, as últimas definem o valor sobre o mercado econômico ou simbólico, ou seja, atribuem valores hierárquicos para determinados conhecimentos, práticas e bens culturais. Com relação ao significado de poder simbólico, Bourdieu (2006) afirma que: “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (p.7-8).

Torna-se necessário, ainda, explicar o termo “arbitrário” utilizado anteriormente. Segundo Bourdieu (2011c), a seleção de significações de uma classe, que define objetivamente a cultura de um grupo como sistema simbólico, é arbitrária no sentido de que esses valores não podem ser entendidos como princípios universais. Logo, a imposição de determinado sistema de valores se constitui em uma ação arbitrária,

pois se refere à imposição de significações cuja representação se encontra vinculada a um grupo específico.

Dessa forma, deve-se ter em mente o que afirma Bourdieu (2011b), que não há nada mais falso do que acreditar que as ações simbólicas nada significam além delas mesmas. O autor acredita que elas exprimem sempre a posição social segundo a lógica que é a mesma da estrutura social, a lógica da distinção.

No que tange às relações de imposição de sistemas culturais, Bourdieu (2006) afirma que a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes). Para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, é necessária a desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida é necessário o estabelecimento das distinções (hierarquia), corroborando, assim, para a naturalização dessas distinções no cotidiano. Tais hierarquias são inculcadas através de símbolos presentes no cotidiano dos cidadãos. As instituições e as práticas escolares se constituem em um espaço muito adequado para a transmissão de um ideário, na medida em que estão prenhes de símbolos presentes na arquitetura, no currículo e nas festividades. Pode-se, então, afirmar que a cultura escolar reflete os interesses de um grupo que visa assegurar a manutenção de seu poder.

Deve-se ter em conta, também, que o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa, de acordo com Bourdieu (2006), senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas. Na luta pela imposição da visão legítima do mundo social, em que a própria ciência está inevitavelmente envolvida, os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo.

Compreende-se que as relações de poder instauradas pelo capital econômico se instauram em outras esferas, notadamente na política que Bourdieu entende como o lugar, por excelência, da eficácia simbólica, ação que se exerce por sinais capazes de produzir coisas sociais e, sobretudo, grupos. De acordo com o autor:

Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais precisamente, pelo monopólio da nomeação legítima como imposição oficial – isto é, explícita e pública – da visão legítima do mundo social, os agentes investem o capital simbólico que

adquiriram nas lutas anteriores e, sobretudo, todo o poder que detêm sobre as taxinomias instituídas, como os títulos (BOURDIEU, 2006, p.146).

Nesse sentido, aponta-se para outro tema relacionado e recorrente na obra de Bourdieu: a distinção baseada na herança familiar, ou seja, no grupo social em que se encontram os indivíduos, a qual, segundo o autor, torna-se um fator relevante para o desempenho acadêmico, no âmbito de um sistema de ensino que privilegia determinados conhecimentos.

A distinção: a herança familiar como elemento de diferenciação

Conforme Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu compreende o indivíduo como um ator socialmente configurado, cujas preferências, aptidões e posturas são socialmente constituídas. Dessa maneira, a partir de sua formação inicial em um espaço familiar que possui uma posição específica na estrutura social “os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) [...]” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.20).

Bourdieu (2011b) afirma que uma classe não pode ser definida por sua situação ou posição na estrutura social, pois muitas de suas características são definidas com base nas relações simbólicas com os indivíduos de outras classes. Sendo assim, é com base nas relações existentes entre diferentes classes sociais que podem ser percebidas as diferenças de situação e de posição, transmutadas no que o autor denomina “distinções significantes”.

Para fundamentar o seu conceito de classe, o autor se baseou em Weber, o qual propunha uma diferenciação entre classe social e grupo de *status*. O primeiro se compunha por indivíduos que, por terem as mesmas condições materiais (econômicas), partilhariam a mesma situação de classe. O segundo, contudo, refere-se a indivíduos cuja definição se dá por seu posicionamento na hierarquia da honra e do prestígio. A confusão existente entre esses dois grupos é comum, entretanto, Bourdieu (2011b) adverte que se tratam de unidades nominais diferenciadas, mas que podem restituir a realidade, conforme o tipo de sociedade em que se encontram inseridas. Dessa forma:

[...] os grupos de *status* se definem menos por um ter do que por um ser, irredutível a seu ter, menos pela posse pura e simples de bens do que por uma certa maneira de usar estes bens, pois a busca da

distinção pode introduzir uma forma inimitável de raridade, a raridade da arte de bem consumir capaz de tornar raro o bem de consumo mais trivial [...] (BOURDIEU, 2011b, p.15).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as classes dominantes impõem os seus valores por meio do sistema educacional, esses grupos procuram se distinguir dos outros por valores diferentes dos escolares, os quais são utilizados como elementos de diferenciação. Sendo assim, ao mesmo tempo em que ocorre uma violência simbólica por meio da imposição de arbitrários culturais, os quais não se constituem em valores universais, as classes dominantes elencam formas de diferenciação, constituindo-se em um grupo de *status* com história e características distintas.

A distinção da nobreza cultural é o pretexto para uma luta que, desde o século XVII até nossos dias, não deixou de opor, de maneira mais ou menos declarada, grupos separados em sua ideia sobre cultura, sobre a relação legítima com a cultura e com as obras de arte, portanto, sobre as condições de aquisição, cujo produto é precisamente estas disposições: a definição dominante do modo de apropriação legítima da cultura e da obra de arte favorece, inclusive no campo escolar, aqueles que, bem cedo, tiveram acesso à cultura legítima, em uma família culta, fora das disciplinas escolares; de fato, ela desvaloriza o saber e a interpretação erudita, marcada como “escolar”, até mesmo, “pedante”, através da experiência direta e do simples deleite (BOURDIEU, 2011a, p.9, grifos do autor).

Além disso, o autor complementa:

As diferenças oficiais produzidas pelas classificações escolares tendem a produzir (ou fortalecer) diferenças reais ao produzirem, nos indivíduos classificados, a crença, reconhecida e defendida coletivamente, nas diferenças e ao produzirem, assim, as condutas destinadas a aproximar o ser real do ser oficial (BOURDIEU, 2011a, p.29).

Entende-se, dessa forma, que o ingresso e a certificação obtida em uma escola voltada para a formação da elite tende a fortalecer a diferenciação existente entre o grupo de *status* e os outros. Além disso, o autor aponta para o fato de que essas diferenças acabam por ser aceitas socialmente. Além disso, Bourdieu (2011a) afirma que qualquer grupo tende a se dotar dos meios que lhe permitam se perpetuar para além da finitude dos agentes individuais, em que ele se encarna. Para isso, ele instala um verdadeiro aparato de mecanismos, tais como a delegação, a representação e a simbolização que conferem ubiquidade e eternidade.

Se nada existe, por exemplo, que permita, tanto quanto os gostos no campo da música, afirmar sua “classe”, nada pelo qual alguém possa ser infalivelmente classificado, é porque, evidentemente, não existe prática para determinar melhor a classe, pelo fato da raridade das condições de aquisição das disposições correspondentes, do que a frequência do concerto ou a prática de um instrumento de música considerado “nobre” [...] (BOURDIEU, 2011a, p.23, grifos do autor).

Logo, o conhecimento de um instrumento considerado nobre, mostrava-se como um importante elemento de distinção social, bem como determinadas preferências musicais ou de literatura. Outro elemento de diferenciação, frequentemente utilizado, trata-se da vinculação do indivíduo à política, muitas vezes precoce, a qual se dá por herança. Sendo assim:

[...] a precocidade é um efeito da antiguidade: a nobreza é a forma por excelência da precocidade, já que se limita a ser a antiguidade possuída, desde o nascimento, pelos descendentes das velhas famílias (pelo menos, nos universos em que a antiguidade e a nobreza – noções, praticamente equivalentes – são reconhecidas como valores) (BOURDIEU, 2011a, p.70).

A antiguidade e a tradição se constituem em elementos frequentemente utilizados como forma de distinção social. Ambos remetem a uma nobreza cultural anterior, que justifica e incentiva às

diferenciações entre os grupos sociais. Além disso, essa antiguidade é compreendida pela classe como um fator que enriquece a sua primazia em relação às outras. As referidas práticas, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), promovem a perpetuação da estrutura social, tendo em vista que os próprios indivíduos a efetivam ao atualizá-la por meio de suas atitudes pautadas nas disposições típicas da posição estrutural em que foram socializados.

Tendo em vista que a inserção dos indivíduos nas disposições típicas de sua classe efetiva a manutenção da estrutura social, os indivíduos das classes dominantes buscam formas de evidenciar a sua antiguidade ao produzir elementos de poder social sobre o tempo, que Bourdieu (2011a) aponta como:

[...] possuir algo antigo, ou seja, as coisas presentes que são do passado, da história acumulada, entesourada, cristalizada – tais como, títulos de nobreza e nomes nobres, châteaux ou “mansões históricas”, quadros e coleções, vinhos velhos e móveis antigos – é dominar o tempo (p.70, grifos do autor).

Além da antiguidade e tradição, Bourdieu (2011a) entende que os grupos procuram se dotar de meios para se perpetuarem além da finitude dos seus membros. Para tanto, esses grupos utilizam-se de vários instrumentos:

Entre esses instrumentos que permitem escapar às alienações genéricas, a representação, o retrato ou a estátua que imortaliza a pessoa representada (às vezes, por uma espécie de pleonasma, ainda em vida); ou o memorial, o túmulo, o escrito, aere perennius, que celebra, além de transmitir para a posteridade, e, em particular, o escrito histórico que introduz na história legítima, merecendo ser conhecida e aprendida [...] (p.71).

A eternização de seus membros e de sua antiguidade possibilitam o fortalecimento da distinção cultural. Mesmo o capital escolar atua no sentido de aumentar o peso da origem social no sistema explicativo das práticas e das preferências.

Diferentemente dos detentores de um capital cultural desprovido da certificação escolar que, a todo o momento, podem ser intimidados a apresentar seus comprovantes, por serem identificados apenas pelo que fazem, simples filhos de suas obras culturais, os detentores de títulos de nobreza cultural – neste aspecto, semelhantes aos detentores de títulos nobiliárquicos, cujo ser, definido pela fidelidade a um sangue, solo, raça, passado, pátria e tradição, é irredutível a um fazer, competência ou função – basta-lhes ser o que são porque todas as suas práticas valem o que vale o seu autor, sendo a afirmação e a perpetuação da essência em virtude da qual elas são realizadas (BOURDIEU, 2011a, p.27-28).

Para Nogueira e Nogueira (2002), a obra de se caracteriza por entender que o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Além disso, os autores afirmam que a Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza pela diminuição do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. Os autores destacam que a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar, tendo em vista que facilita a aprendizagem de determinados conteúdos e códigos escolares. Dessa forma, o maior domínio da língua culta, decorrentes da origem familiar, facilitaria o aprendizado escolar, por se constituir em uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar.

Reflexões: entre o acesso e a manutenção

As propostas de Bourdieu para a Sociologia da Educação se mostram como grandes possibilidades para a compreensão de determinados embates vivenciados no âmbito da educação no Brasil na atualidade. Deve-se ter em conta que, mesmo com as medidas adotadas para a ampliação do acesso à Educação Básica e Superior, ainda existe um grande contingente que não foi abarcado. Ademais, as políticas educacionais atuais objetivam muito mais o acesso do que a posterior manutenção dos estudantes recentemente incorporados pelo sistema educacional.

Verifica-se, atualmente, uma série de pesquisas que objetivam compreender a lacuna entre as políticas públicas e as formas de manutenção dos estudantes recentemente incorporados, seja por sua

origem étnica, social ou decorrente de uma necessidade educacional específica. Logo, existe ainda, um caminho a ser percorrido entre o simples acesso e a posterior manutenção. Destaca-se, então, que tal como em 1968, muitas vezes os estudantes encontram nas instituições de ensino um espaço em que se promove a imposição de determinados valores culturais, o que se constitui em uma violência simbólica. Em alguns casos, é possível dizer que muitas instituições educacionais se constituem como reprodutoras da cultura da classe dominante, promovendo a divulgação de um modelo ideal de estudante e a hierarquização de determinados conhecimentos. Sendo assim, as teorias por Bourdieu, adaptadas à realidade brasileira, podem servir como ferramentas de análise tanto para o estudo das instituições de ensino em perspectiva histórica como para a sua situação atual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raquel Dias. O movimento estudantil não é coisa do passado: do maio de 1968 às mobilizações e ocupações de 2007 e 2008. ano XIX, n.44. **Revista Universidade e Sociedade**, Distrito Federal: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, jul. 2009, p.159-172.

AUGUSTO, André Guimarães. Fundamentos metodológicos da Abordagem da Regulação: origem histórica e questões fundadoras. **Ensaios FEE**, v.25, n.2. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, out. 2004. p.427-442.

BIHR, Alain. Maio-junho de 1968 na França: o epicentro de uma crise de hegemonia (parte I). **Mediações**, v.12, n.2. jul./dez. 2007. p.19-54.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011a.

____. **A economia das trocas simbólicas**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011b.

____. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011c.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Maio de 68 no *Quartier Latin*. **Mediações**, v.12, n.2. jul./dez. 2007. p. 09-11.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. **Em Aberto**, ano 9, n.46. Brasília: Ministério da Educação, abr./jun. 1990.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, abr. 2002.



**PAULO FREIRE: CRÍTICO DA EDUCAÇÃO
OU REPRODUTOR DA CRÍTICA?**

PAULO FREIRE: CRÍTICO DA EDUCAÇÃO OU REPRODUTOR DA CRÍTICA?

Marcelo Pinheiro Cigales

1. Introdução

Paulo Freire certamente foi um dos pensadores educacionais mais instigantes do século XX, não só pelo seu método de alfabetização que ficou conhecido em diversos países nas décadas de 1960 e 1970, mas também por suas ideias críticas a respeito da educação vertical que não leva em consideração a prática e a experiência dos educandos no processo de aprendizagem imposto pela escola contemporânea.

É fácil se encantar pela maneira como o autor construiu e transcreveu suas ideias, talvez, porque sua obra, em alguns aspectos, vislumbre o cotidiano de muitos professores e professoras do Brasil e, por que não dizer, do mundo. No entanto, é difícil falar de Freire de modo profundo e com propriedade, porque, dentre outros fatores, o autor não segue corrente teórica única, não podemos considerá-lo Marxista, Comunista ou adepto de uma corrente de pensamento Cristã. De modo geral, foi um pensador eclético, utópico, sonhador e ao mesmo tempo realista, ao denunciar a questão de ignorância em que viviam a grande maioria dos trabalhadores brasileiros. Portanto, Freire se interessou por uma questão bastante delicada no Brasil, a educação do povo.

Considerado por muitos como filósofo, educador, importante pensador brasileiro, sem dúvida, ele foi uma das figuras mais reflexivas no campo da educação no Brasil no final do século XX. Paulo Reglus Neves Freire nasceu na capital de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Diplomou-se em 1946, pela Faculdade de Direito do Recife, tradicional escola instituída por Lei de 11 de agosto de 1827, juntamente com a de São Paulo (SAVIANI, 2010, p.319).

Em 1959, aos 38 anos, Freire prestou concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Conforme Saviani:

Paulo Freire não conquistou a cadeira, mas a tese que apresentou ao concurso lhe valeu o título de doutor, que lhe permitiu ser nomeado para o cargo de professor efetivo de filosofia e história da educação [...] (2010, p.321).

Cabe lembrar que naquela época bastava concluir o curso superior e apresentar uma tese para obter o título de doutor. Conforme o Decreto n. 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925, também conhecido como a Reforma João Luis Alves – Rocha Vaz (Lei Rocha Vaz), os concluintes dos cursos superiores nas áreas Jurídicas, Médicas e Engenharias, após o término dos respectivos cursos, obtinham o título de Doutor, caso defendessem uma tese em suas respectivas áreas.

No que se referem ao curso jurídico os artigos 59 e 60 do decreto preveem o seguinte:

Art. 59 - Ao estudante, aprovado em tôdas as matérias do curso, será conferido o grau de bacharel em ciências jurídicas e sociais.

Art. 60 - Ao bacharel em ciências jurídicas e sociais, que fôr aprovado em defesa de tese, ou em concurso para professor catedrático, ou docente livre, será conferido o título de doutor em direito (BRASIL, 1925).

Conforme Saviani (apud FREIRE, 1959, p.321): “A tese apresentada no concurso realizado em 1959 teve por título Educação e Atualidade brasileira”. O texto foi organizado com uma pequena introdução de 16 páginas e três capítulos não nomeados e dois pequenos anexos. Com menos de 100 páginas, a tese de Freire versou sobre a transição da sociedade brasileira no capítulo I, a inexperiência democrática da sociedade brasileira no capítulo II e sobre a base da antinomia “inexperiência democrática” versus “emersão do povo na vida pública nacional”.

Podemos considerar que, a partir deste trabalho, Paulo Freire inicia sua trajetória como pensador da realidade social brasileira. O conteúdo da tese Educação e atualidade brasileira foram incorporados, com alguns ajustes no livro Educação como prática da Liberdade (Idem, Ibidem). Mas a pergunta que fica é: o que motivou Paulo Freire, advogado, formado em uma instituição tradicional, interessar-se pelo problema da educação no Brasil? Será que podemos considerá-lo

inovador, ou alguém que reproduziu as críticas do sistema educacional realizadas por outras correntes de pensamento, como as do Escolanovismo, que teve em destaque no Brasil a partir da década de 30?

O título do capítulo, “Paulo Freire: crítico da educação ou reprodutor da crítica?” remete justamente a essa questão, ou seja, a semelhança entre as suas ideias e a crítica realizada pelos intelectuais ligados à Escola Nova no Brasil. Sem a pretensão de esgotar os questionamentos e reflexões acerca do tema, nossa pretensão é apontar sobre um caminho ainda pouco pesquisado.

Com base em Saviani (2010), Bomeny (2003), Cury (1978), Azevedo, (1964; 1958), Lourenço Filho (1961), Veiga (2007), Romanelli (1989), buscamos apresentar aspectos da história da educação no Brasil, em especial, a crítica realizada pelos intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova no Brasil, no início do século XX. Também buscamos em Paulo Freire, mais especificamente em três livros – A pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia – realizar uma breve análise sobre o pensamento do autor e sua ideia de como deveria ser o processo educacional.

2. O problema da educação no Brasil

Podemos considerar que a educação sempre foi um problema no Brasil. A palavra “problema”, conforme o dicionário Aurélio, pode significar uma “questão não solvida, ou de solução difícil” (2008, p. 398). Portanto, não foi somente Paulo Freire que se interessou por essa questão, diversos outros pensadores também estiveram preocupados em buscar desenvolver um sistema educacional eficiente e adequado para toda a população. Mas, para compreendermos melhor essa questão, teremos que ir mais longe, buscando na história da educação base para responder a primeira pergunta.

Sobre os primeiros educadores no Brasil, Fernando de Azevedo em “A Cultura Brasileira” ressalta,

A vida dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (AZEVEDO, 1964, p.501).

Os jesuítas eram obstinados a catequese dos gentios com objetivo de transformar o “outro Indígena” em cristão. Há, nesse sentido, uma negação em relação à alteridade, ou seja, os jesuítas não reconheciam a cultura e cosmologia indígena, portanto, os considerava tábua rasa, prontos para serem preenchidos com a “verdadeira” e “única” educação, a cristã. Importante pensarmos que estes missionários estão a serviço da Igreja e do Papado para, em nome de Deus, “manter e propagar a fé católica em uma fase em que ela é contestada pela Reforma, pelas religiões orientais e dos povos do Novo Mundo, e também internamente” (HILSDORF, 2003).

Durante mais de 200 anos, os Jesuítas estiveram incumbidos desta tarefa, até que, em 1759, a Ordem é expulsa do Brasil por Marquês de Pombal. Para Azevedo (1964, p. 539), é uma grande perda em termos educacionais para o Brasil, visto que Pombal não prevê um outro sistema de ensino para a Colônia, prejudicando assim o que até então se havia construído.

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da côrte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiato que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários foram, na Colônia, os grandes focos de erradicação da cultura (AZEVEDO, 1964, p.553).

Mais tarde, com a chegada da família Real no Brasil, em 1808, Dom João VI cria diversas escolas superiores, entre elas, Escola de Cirurgia no Hospital Real da cidade da Bahia, uma cadeira de Ciência e Econômica no Rio de Janeiro e estabelece a Real Academia de Guardas-Marinha.

Para Saviani (2010, p.114), as reformas pombalinas da instrução pública, que se estenderam no Brasil entre os anos de 1759 a 1834, tiveram como características básicas principalmente a contraposição das ideias religiosas, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo.

Em relação ao ensino elementar nesse período, destacou-se o método de ensino mútuo, também conhecido como “método lancasteriano” nas escolas de Primeiras Letras. A primeira lei de educação no Brasil de 1827, em seu primeiro artigo, determinava a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”. Em relação ao conteúdo que os professores deveriam ensinar, o artigo 6º destacava:

ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p.24).

O ensino mútuo no Brasil, espelhado em modelos europeus, visava “acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (SAVIANI, 2010, p.128). Esse método propunha uma forma de ensino com regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos em um amplo salão. De um lado, o mestre observava toda a escola, em especial, os monitores que ensinavam as lições aos demais alunos. Sendo assim, um único professor poderia ter centenas de alunos e algumas dezenas de supervisores aos quais passava a lição e estes repassavam aos demais.

O ensino mútuo fracassou no Brasil por vários motivos, entre eles estão: a falta de fiscalização por parte do Estado, a falta de infraestrutura e também a má remuneração dos professores, conforme salienta Saviani (2010, p.130). Também poderíamos acrescentar aquilo que Guerreiro Ramos (1958) chama de “Redução Sociológica”, ou seja, a ausência de contextualização das ideias e métodos europeus para com a realidade brasileira. Nesse caso, poderíamos afirmar que as ideias educacionais vindas, principalmente da Europa e mais tarde dos Estados Unidos, não obtiveram sucesso, justamente pela ausência de contextualização com as características sociais, culturais, econômicas em que estava assentado o Estado Brasileiro, principalmente, no período Republicano ao qual falaremos, a seguir.

Com a Proclamação da República, em 1889, vieram várias Reformas a nível escolar, como aponta Ghiraldelli (1991):

No nível legislativo o Governo Republicano iniciou seus dias com a Reforma Benjamim Constant (1891), dirigida ao ensino do Distrito Federal. Entre outras coisas, essa reforma criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (que durou apenas de 1890 a 1892) e tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico com disciplinas científicas; organizou o ensino secundário, primário, normal, criou o *Pedagogium* (centro de aperfeiçoamento do Magistério). Tal reforma não se efetivou na prática, e suas intenções foram sufocadas com extinção do Ministério da Instrução e com o arrefecimento do entusiasmo pela educação após 1894. Em 1911, o Governo Federal promoveu nova legislação; a Lei Orgânica Rivadávia Correia, que proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino. A reação a tal legislação se processou com a reforma Carlos Maximiano (1915), que reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o acesso às escolas superiores. Por fim aconteceu a reforma Luiz Alves/ Rocha Vaz, que pela primeira vez procurou estabelecer uma legislação que permitisse ao Governo Federal uma ação conjunta com os Estados da Federação no sentido do atendimento do ensino primário (p.27).

No período da República Velha (1889-1930), há dois movimentos conceituados por Jorge Nagle como “Entusiasmo pela Educação” e “Otimismo Pedagógico”. O primeiro, conforme o autor, consistia em crer que “pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional”, como o objetivo de colocar o Brasil no rumo das grandes nações do mundo; já o segundo acreditava que “determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicavam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)” (NAGLE, 2001, p.134).

Essa preocupação com a educação no início da República pode ter raízes em dois acontecimentos, o primeiro se refere à própria constituição da República no Brasil, que se formou assim como o processo de independência, a parte do povo, ou seja, foi um movimento mediado pela elite, sendo que os trabalhadores rurais e urbanos que

compunham grande massa da população estavam à mercê dos acontecimentos políticos e sociais da época³⁰.

Este acontecimento pode ter preocupado os intelectuais e dirigentes do país com a questão da “identidade nacional”, visto que o Brasil se constituía num país com diversas etnias, e, portanto, diversas nacionalidades, sendo a educação um meio de difundir o sentimento de pertencimento a pátria nacional. Outro acontecimento que certamente elevou a preocupação em criar no Brasil tal sentimento foi a I Guerra Mundial (1914-1918), que possivelmente colocou em destaque o papel da educação como veículo de disseminação do sentimento nacionalista e de amor pela pátria.

Após a Revolução de 1930, o Brasil assiste a aceleração da industrialização e o advento do populismo. Conforme Saviani (2010, p. 316), “a ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral”. Nesse período, o direito ao voto estava condicionado à alfabetização, levando os governantes a investirem nas campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos tanto nas cidades quanto nas áreas rurais.

Daí o surgimento das campanhas ministeriais que se estenderam do final da década de 1940 até 1963: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNRE) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963) (SAVIANI, 2010, p.316).

Para Veiga (2007), entre os anos de 1960 a 1964, ocorreu no Brasil um aumento na produção de políticas de educação de jovens e adultos, envolvendo inclusive setores da Igreja progressista, de intelectuais e estudantes universitários. “A atuação desses setores nessa modalidade de educação caracterizou-se principalmente pelo

³⁰ Maiores informações sobre a constituição desse processo, ver em: GOMES, Laurentino. 1822. 1.ed. Porto Editora: Porto, 2010. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9.ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2007.

amadurecimento da concepção de uma educação de adultos [...] levando em consideração sua condição de trabalhadores” (p.306).

3. O interesse pela Educação

A partir da década de 1960, Paulo Freire irá se destacar em âmbito nacional. Após ter sido nomeado professor efetivo de filosofia e história da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, assumindo a direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC) daquela Universidade em fevereiro de 1962 (SAVIANI, 2010, p. 321), Freire irá se deter também ao Movimento de Cultura Popular do Recife. Através deste, experienciou a alfabetização de jovens e adultos.

O êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para postos de âmbito nacional. Designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 8 de julho de 1963, foi chamado a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. Entretanto, o golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa iniciativa, assim como toda a mobilização que vinha sendo feito em torno da cultura popular e da educação popular (SAVIANI, 2010, p.322).

Portanto, em resposta a primeira pergunta suscitada neste artigo, poderíamos dizer que Freire interessou-se pela educação por três motivos:

a. A educação do povo *versus* educação da elite – A educação no Brasil como já ressaltado sempre foi um problema em busca de solução. Durante a República, ganha destaque por diversas razões, principalmente, na década de 1920-1930, vários movimentos surgem reivindicando direitos sociais. Freire nasceu nessa época, portanto, possivelmente seu desenvolvimento intelectual esteve a par desses movimentos.

b. Apesar de formar-se em Direito não chegou a exercer o ofício – Um ano depois de formado, em 1947, desistiu de advogar e assumiu o cargo de diretor do setor da educação e cultura do SESI (SAVIANI, 2010, p. 319). Certamente, este cargo é importante para Paulo Freire,

pois é através dele que entrará em contato com as experiências educativas fora da sala de aula propriamente dita³¹.

c. Capacidade crítica e criativa – Freire percebia que o modelo educacional não estava de acordo com o interesse de todos, via nele uma saída para a desigualdade de classes. É na “Pedagogia do Oprimido” que Freire consegue transpor tais características, compondo talvez nesse livro um manual de como empreender uma revolução com o povo, uma revolução que consiga alcançar seus objetivos, sem antes sucumbir por não ter dialogado em constância com esse.

Obviamente, outros motivos poderiam fazer parte desta lista, mas vamos para a segunda pergunta. O que há de novo na teoria de Paulo Freire? Será que o Escolanovismo pode ter influenciado o pensamento do autor? Conforme Veiga (2007)

desde a última década do século XIX, os movimentos de renovação da pedagogia e da prática escolar estiveram sintonizados com as novas dinâmicas da sociedade: o desenvolvimento das ciências e das novas tecnologias (p. 217).

Assim como a extensão da vida nas cidades e a consolidação do trabalho industrial, etc. “Durante essa fase histórica proliferaram propostas didáticas que visavam assegurar a efetiva participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem” (VEIGA, 2007, p.225).

As primeiras escolas novas, com êsse título expresso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países, depois de 1880. Também nessa época, publicaram-se os trabalhos iniciais de observação experimental da aprendizagem e se fizeram os primeiros ensaios de medida das capacidades mentais e do rendimento do trabalho escolar. Em 1889, já os propugnadores do movimento eram suficientemente numerosos para compor uma entidade de caráter internacional (LOURENÇO FILHO, 1961, p.22).

³¹ Maiores detalhes sobre sua desistência em exercer a advocacia e aceitar o trabalho no SESI, ler primeira parte da Pedagogia da Esperança. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

O Escolanovismo no Brasil tem seu ápice com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento escrito por Fernando de Azevedo e assinado por várias figuras de relevo na política e educação do país. O documento tinha por interesse despertar a atenção para o descaso com a educação. Já no início, o Manifesto ressalta. “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (MANIFESTO, 1932). Outros assuntos eram centrais na ideia dos Renovadores, como a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, fato que desagradou e dividiu interesses, visto que o ensino privado possuía no Brasil no início do século XX uma base bastante estruturada, em grande parte no poder da Igreja Católica.

A seguir, descreveremos os títulos e subtítulos do Manifesto para termos uma noção dos tópicos que o documento aborda.

- ✓ A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo;
- ✓ Movimento de renovação educacional;
- ✓ Diretrizes que se esclarecem;
- ✓ Reformas e a reforma;
- ✓ Finalidades da educação;
- ✓ Valores mutáveis e valores permanentes;
- ✓ O Estado em face da educação;
- ✓ A educação, uma função essencialmente pública;
- ✓ A questão da escola pública;
- ✓ A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.
- ✓ A função educacional;
- ✓ A unidade da função educacional;
- ✓ A autonomia da função educacional;
- ✓ A descentralização.
- ✓ O processo educativo;
- ✓ O conceito e os fundamentos da educação nova;
- ✓ Plano de reconstrução educacional;
- ✓ as linhas gerais do plano;
- ✓ O ponto nevrálgico da questão;
- ✓ O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil;
- ✓ O problema dos melhores.
- ✓ A unidade de formação de professores e a unidade de espírito;
- ✓ O papel da escola na vida e a sua função;
- ✓ A democracia - um programa de longos deveres.

Além de Fernando de Azevedo, foram signatários do Manifesto, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

O movimento da Escola Nova, sem se constituir em um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. A escola pública, universal e gratuita ficaria com sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. Caberia ao setor público, e não a grupos particulares, realizar esta tarefa; pela sua complexidade e tamanho, como também pelo fato de que não seria o caso de entregá-la ao facciosismo de setores privados (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

A Igreja Católica era um dos principais representantes do setor privado contrário às ideias dos Renovadores, pois viria a perder grande poder no campo educacional, caso a concepção do movimento se concretizasse.

Jamil Cury (1978), analisando o pensamento dos Renovadores, entendia que estes concebiam a educação como um processo ligado às mudanças do mundo moderno. As novas formas políticas, o progresso das ciências biológicas e psicológicas e o avanço científico-tecnológico determinaram um novo molde de ver o mundo e, portanto, a educação deveria estar a par desta nova mentalidade. Uma dos vários argumentos utilizados pelos Renovadores era de que “o mal, até nossos dias, havia sido explicado como um produto da natureza humana intrinsecamente corrompida. Tal explicação se justificava pela insuficiência de teorias e pelo desaparelhamento técnico das observações” (CURY, 1978, p.77).

Apesar da criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, marcar um avanço em relação às discussões sobre os rumos da educação no país, com a Revolução de Trinta e a possibilidade desses grupos colocarem em pauta suas propostas na elaboração da parte que trataria sobre a educação na Carta Magna de 1934, há uma separação clara dos objetivos e, a partir de então, fica nítida a posição de cada um na busca de consagração de suas ideias.

Para Cury (1978), esses “(...) grupos entram em choque, já que cada um pretende ver consagrada sua proposta, de modo integral, na futura Constituição” (p. 11). Assim, por um lado, houve a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e, por outro, a criação da Revista “A Ordem” e pela renovação católica, tendo a frente Alceu Amoroso Lima, também conhecido pelo pseudônimo: Tristão de Athayde.

Tanto os Renovadores quanto os intelectuais católicos tentaram por meio de diversas formas imporem suas ideias, a fim de marcarem presença na Constituição de 1934. Será que a ideia de uma escola laica, gratuita e de qualidade apregoada pelos Renovadores poderia ter influenciado o pensamento de Freire?

4. Uma teoria crítica da educação

Para responder esta questão se faz necessário buscar nas obras do autor base para tal análise. Nesse sentido, foram analisadas três obras de Freire escritas durante sua vida – Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia. Através do estudo destes livros, foi possível encontrar dados para a realização de uma breve análise entre seu pensamento e as ideias da Escola Nova.

Apesar de existir uma diversidade de obras escritas por Freire, optamos pela análise desses três livros. Pode-se dizer que Freire dedicou grande parte de sua vida a escrever suas reflexões sobre educação e pedagogia. Porém, várias outras palestras e entrevistas foram editadas, constituindo-se em livros, quase sempre com recordes de vendas e edições. Alguns livros foram editados em conjunto com outros pensadores nacionais e internacionais, mas podemos considerar que sua teoria esteja em grande parte contida nessas três obras, principalmente, na Pedagogia do Oprimido. Embora exista uma quarta obra, intitulada “Pedagogia da Indignação”, optamos por não incluí-la nesta análise, por esta ter sido publicada após a morte do autor, em 1997.

A *Pedagogia do Oprimido*, livro mais famoso de Freire, foi escrito no exílio em diferentes momentos, pois, conforme o autor ressalta, o livro nasceu primeiramente em suas ideias e no diálogo com outros pensadores e por meio de experiências educacionais que obteve ao trabalhar com a alfabetização de adultos em outros países da América Latina.

Ao ler *Pedagogia do Oprimido*, é possível perceber um profundo envolvimento do autor, com o trabalho de alfabetização que estava realizando no Brasil antes do Golpe Militar de 1964. O livro faz uma denúncia não somente da pedagogia escolar, mas em sentido amplo das mais diferentes formas pedagógicas que estão presentes em nosso cotidiano, nas relações familiares, trabalhistas, étnicas, sociais, etc. O oprimido não era somente o aluno que se fazia passivo diante do professor que “tudo sabe”, mas era também a mulher que em casa, se submetia ao autoritarismo do marido, ao camponês que era explorado pelo seu patrão, e, assim, sucessivamente.

Tal opressão era um movimento de mão única, portanto, Freire reuniria sua ideia diante da antítese: opressor versus oprimido. Certamente, não é o primeiro a versar sobre essa questão. Karl Marx, no século XIX, já utilizava os conceitos de “proletariado” e “burguesia”, para explicar as condições de divisão de classe na sociedade ocidental. Porém, as ideias de Freire são inovadoras, porque falam a partir de uma experiência empírica, o que explica o fato da leitura ser tão agradável a alguns, na medida em que retrata o cotidiano de muitas pessoas.

Freire escreveu a *Pedagogia do Oprimido* levado pela sua experiência de educador, a qual o fez descobrir como deveria ser a educação do povo, não vertical, mas horizontal. Para Freire, o educando também sabe e por isso deve ser ouvido, deve ser educado a partir da sua realidade de mundo, da realidade que fará sentido para si. Esse é o caminho para a liberdade e, conforme ele, “tomando consciência” da sua situação, o oprimido pode vir a libertar-se e libertando libertará o opressor.

Nesse sentido, a Escola Nova “procura abrir o espírito por uma cultura geral da capacidade de julgar, mas que acumulação de conhecimentos memorizados” (VEIGA, 2007, p.219). Ao contrário de apenas “memorizar lições, de que mal chegavam a compreender o conteúdo” (LOURENÇO FILHO, 1961, p.18) a Escola Nova valoriza o educando, ou seja, esse passou de mero espectador para participante do processo educativo.

Semelhante explicação é possível ser encontrada na Pedagogia do Oprimido. Ao criticar a “educação bancária,” que seria o processo de depositar conhecimento sobre o educando, sem levar em consideração sua trajetória sócio-histórica, Freire caracteriza o processo tradicional de educação, como sendo uma espécie de transação econômica, na qual o aluno seria o banco, o conhecimento o dinheiro e o professor seu principal depositador. Portanto, na educação tradicional, para Freire, não haveria a interação do aluno no processo de aprendizagem, esse seria apenas um receptor de conteúdos.

Anos mais tarde, no livro “Pedagogia da Esperança”, subtítulo “um reencontro com a pedagogia do Oprimido”, Freire faz um relato sobre os bastidores do processo de construção da Pedagogia do Oprimido, descrevendo os principais acontecimentos que fizeram com que optasse por ser um educador, sobre as dificuldades de estar longe de casa (Brasil), visto o momento político que forçou seu exílio e também sobre as viagens que proporcionaram conhecer o mundo e vivenciar as diversas facetas da discriminação e a experiência de se encontrar com os oprimidos, ou seja, todos(as) que sofrem com o processo de discriminação, estigmatização, preconceito, racismo, etc. O livro também relata o antes e o depois da publicação da primeira edição da Pedagogia do Oprimido, as críticas, o sucesso e o alcance de suas ideias e a identificação das pessoas com o livro.

Por último, e não menos importante, a Pedagogia da Autonomia se constituiu para muitos como uma espécie de manual acerca dos “saberes necessários à prática educativa”. De certa forma, esse pequeno livro aborda diversos tópicos relevantes para uma educação que leva em consideração o diálogo entre professor e aluno. Não nos chama a atenção o fato desse livro ser requisito em bibliografias de editais para concurso do magistério, pois, apesar de sucinto, possui uma série de tópicos relevantes e essenciais à pedagogia idealizada pelo autor.

Em sentido geral, as três pedagogias remetem a uma centralidade: nenhum ser humano tem direito de oprimir outro semelhante. Essa questão é crucial nas obras de Freire, pois a opressão não é somente econômica, mas também étnica, geográfica, social, cultural, educacional e de todos os outros sentidos. Na realidade, a maneira de contornar tal situação seria através de uma educação em que, primeiro, o educador seria também educando e vice-versa; segundo, educação não se desvincularia do político, ou seja, educar também é politizar, é um ato político e necessariamente requer sua

discussão, e, terceiro, é necessário educar da realidade particular para a realidade coletiva, do micro para o macro. A contextualização dos saberes precisa cruzar com o cotidiano, com a realidade do educando.

Certamente, isso não delimitaria o pensamento do autor, num certo tipo de quadro conceitual, longe disso, pois Freire é um clássico e os clássicos só permitem esse nome por terem a capacidade de múltiplas interpretações. Portanto, tais reflexões não esgotariam de maneira nenhuma outras leituras sobre a obra, pois a “pedagogia” de Freire dentro dos três livros permite isso e, diríamos mais, seria incompleto se não fosse capaz de fazê-lo.

Apesar de Freire referenciar em suas obras alguns autores, como Karl Marx, por exemplo, ele não deixa claro uma corrente teórica que norteará sua escrita. Isso dificulta saber em quais autores ele esteve embasado na construção de suas críticas ao sistema educacional. Porém, acreditamos que muitos dos conceitos criados pelo autor são frutos de leituras de alguns pensadores brasileiros, como por exemplo: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, figuras que, de certa forma, já faziam a crítica ao sistema de ensino, além de participarem ativamente de algumas reformas educacionais no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930.

Paulo Freire ao lado do educador Ivan Illich, em Genebra.



Fonte: Projeto Memória Paulo Freire.

Se Freire faz uma crítica à educação que de certa forma já tinha sido feita em outros momentos da história no Brasil, ao que atribuíríamos tamanha repercussão de sua obra?

Possivelmente, vários fatores contribuíram para isso, porém nos detemos em três, os quais acreditamos terem projetado sua imagem ao mundo.

1º Método de alfabetização. “As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias.” (GADOTTI, 1996, p. 72). Essa rapidez com que algumas turmas levaram para se alfabetizar, despertou o interesse em muitos países, pois seria a solução para acabar com o analfabetismo que tanto impedia o desenvolvimento econômico e social. Apesar de ter se apresentado incrivelmente rápido e barato, o método de alfabetização não se adaptaria em outros cenários, em que existia uma diversidade linguística, como foi o caso de Guiné Bissau.

A elaboração e execução do método eram realizadas em cinco fases: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se

trabalharia; 2. Escolha das palavras, selecionadas entre as palavras investigadas; 3. Construção de cenários do cotidiano em que as palavras eram utilizadas; 4. Criação de fichas-roteiro, que ajudariam os coordenadores de debate na aplicação do método; 5. Construção de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (SAVIANI, 2010, p.325).

Para a execução do método, Freire idealizou os círculos de cultura, em lugar de escola, nos quais, em lugar de professores, atuavam os coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade; (...) O trabalho pedagógico nos círculos de cultura iniciava-se pela projeção, com o uso de slides ou cartazes, da situação contendo a primeira palavra geradora. Após amplo debate sobre as várias implicações da situação analisada, chegava-se, mediante o processo de decodificação propiciada pela análise, à visualização da palavra geradora. Esta, projetada em novos slides ou cartazes, aparecia, primeiro, isolada do objeto, mas por inteiro; depois, separada em sílabas e, daí, mostravam-se as famílias fonêmicas, cuja ficha foi designada de “ficha da descoberta.” Para ilustrar o procedimento, o autor lança mão da palavra “tijolo.” No primeiro passo, essa palavra é apresentada numa situação do trabalho em construção. Discutida essa situação, visualiza-se a palavra, que depois é apresentada sem o objeto: Tijolo. Numa nova projeção, ela aparece desmembrada em suas sílabas: ti-jo-lo. Daí se chega às famílias fonêmicas: ta-te-ti-to-tu; já-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu. Finalmente, chega-se à projeção da “ficha da descoberta” contendo as três famílias fonêmicas em conjunto (...). Diante dessa ficha, os participantes do grupo vão fazendo leituras em horizontal, em vertical, em diagonal, a partir dos vários pontos possíveis, identificando e formando palavras como: “tatu, luta, tijolo, lajota, jato, juta, lote, lula, tela”; e podem chegar a extrapolar as combinações silábicas dadas, com resultados não previstos [...] (SAVIANI, 2010, p.325-326).

O método de Paulo Freire ia além da alfabetização, a ideia de certa forma era conscientizar os educandos sobre questões mais amplas, que envolviam cenários políticos e sociais. “Ensinar conscientizando e aprender a partir das experiências concretas de cada sujeito foram os pilares de um método que teve vida longa e inspirou muitas outras experiências pedagógicas (...)” (BOMENY, 2003, p. 59). A síntese do método de Paulo Freire poderia ser resumida na seguinte frase: *todo ato educativo é um ato político*. Obviamente, isso não agradava os governos ditatoriais que começaram a se instalar na América Latina. Conforme Gadotti (1996)

Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras (p.72).

2º A fuga da ditadura militar. Ao se exilar em países da América Latina e mais tarde na Europa, Paulo Freire ganhou ainda mais visibilidade. Tais viagens propiciaram ao autor uma “cultura universal”, não apenas no sentido de conhecer lugares e pessoas que também estavam exiladas devido à ditadura nos países latino-americanos, mas também, porque pode vivenciar o encontro com outros pensadores. Em conversa com Frei Beto, Freire apud Gadotti (1996) ressalta: “Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor” (p.72).

3º Pedagogia do Oprimido. Este livro é a obra prima do autor. Através dele foi convidado a participar de diversos seminários, palestras, e eventos ao redor do mundo. Ficou conhecido não só pelas autoridades intelectuais e governamentais, mas também por aquelas pessoas mais humildes, que tinham acesso ao livro e, conseqüentemente, identificava-se com seus pensamentos. Em uma época em que os governos militares eclodiram na América Latina e Europa, o livro fazia uma denúncia sobre a questão da opressão dos que tinham sobre os que não tinham, seja bens materiais, sociais ou políticos. Também apresentava um método democrático e revolucionário de educação, no qual o educando mais do que aprender a ler, aprendia a questionar, lutar e reivindicar seus direitos.

5. Considerações Finais

A partir do exposto, é possível levantar algumas considerações, as quais não pretendem encerrar o assunto, mas servir de base para questionamentos e inquietações, a fim de auxiliar em pesquisas futuras.

Inicialmente, podemos considerar que os renovadores, ligados ao pensamento da Escola Nova, estavam preocupados com os rumos da educação no país, principalmente, no que se refere à educação primária. Já Freire irá se deter em primeira instância com a educação de adultos, com o objetivo de acabar com o analfabetismo, estando, assim, dentro de um projeto de desenvolvimento democrático e econômico do país. Portanto, temos aqui uma primeira consideração, os objetivos de ambos são distintos: enquanto Freire buscava uma solução específica, encontrar um método para acabar com o analfabetismo, o projeto dos renovadores, ligado a Escola Nova, constituía-se de uma mudança mais profunda: transformar todo um modelo de educação do país.

Porém, através do método de alfabetização, Freire consegue pensar como deveria ser o processo educacional, ou seja, dialógico democrático e emancipador. Entretanto, o método possuía um problema, estava restrito à educação de adultos, o que não atendia ao fato da educação como um todo.

A segunda consideração é referente a essa questão: enquanto a Pedagogia do Oprimido surgiu da experiência de Freire, enquanto trabalhava na alfabetização de adultos; a Pedagogia da Autonomia nasce da necessidade de encontrar um caminho para responder ao problema da educação em sentido geral. A atenção nesse livro não reside mais somente no processo de alfabetização e, sim, na escola pública, voltada para um contexto amplo de educação, que poderia envolver aqui tanto a educação infantil como a de jovens e adultos.

Podemos também considerar que a crítica à escola tradicional, aquela que não leva em consideração à participação do educando, nem tão pouco a contextualização do cotidiano desse no processo de aprendizagem, já aparecia no discurso de outros pensadores em diferentes momentos da história do país, mais especificamente naqueles intelectuais ligados à vertente da Escola Nova.

Em seu livro “Os Intelectuais da Educação”, Helena Bomeny (2003) salienta que,

[...] as ideias que lhe deram corpo foram sempre inspiradas na concepção de aprendizado do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e

estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim. Duvidando dos métodos convencionais, acaba questionando toda uma maneira convencional de agir pedagógico (p.43).

Apesar de a citação ser referente às ideias da Escola Nova, poderíamos dizer pela semelhança que se trata, de maneira geral, das ideias centrais da Pedagogia do Oprimido. Portanto, fica clara a influência da Escola Nova no pensamento do autor.

Outro fato importante que merece destaque é o surgimento das teorias crítico-reprodutivistas na França, ainda na década de 1960. Tais teorias apresentavam uma visão crítica sobre a escola e o sistema de ensino, seus principais representantes foram Pierre Bourdieu, J. Claude Passeron e Louis Althusser.

Bourdieu e Passeron, no livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, fazem uma crítica ao modelo de ensino na França, ao evidenciarem que a verdadeira causa do insucesso escolar estava ligada ao fato da escola limitar o código de transmissão cultural. Neste, apenas as crianças e jovens da classe dominante tiveram acesso através do processo de socialização no ambiente familiar, permitindo assim a continuação desses no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais da classe subordinada. Já para o filósofo, Louis Althusser, a escola seria um Aparelho Ideológico do Estado, responsável, assim como a Igreja, por legitimar a divisão de classes, na medida em que atuaria na perpetuação desse processo.

Embora as teorias crítico-reprodutivistas desempenhassem um papel importante na “sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo” (SAVIANNI, 2010, p.395) na década de 1970, Paulo Freire não dedicara muita atenção a esta corrente de pensamento, pois como foi possível observar, não faz referência a autores como Bourdieu e Passeron em edições mais atualizadas da Pedagogia do Oprimido.

Se analisarmos a história da educação no Brasil, podemos perceber que os problemas ainda são muito parecidos com os do passado: baixa remuneração dos professores, carência de infraestrutura, etc. Fatos que conseqüentemente afetam a qualidade do ensino público. Portanto, é possível afirmar que a educação no Brasil ainda se constitui como um problema em busca de solução. Depois de séculos de tentativas e possíveis caminhos, ainda não conseguimos

encontrar uma saída que seja ao mesmo tempo democrática, inclusiva e eficiente.

Apesar disso, é inquestionável a contribuição de Paulo Freire para uma educação consistente. Em outras palavras, uma educação preocupada com a cidadania, de maneira que todos(as) possam desenvolver a capacidade de contextualizar, criticar, dialogar e, principalmente, participar da construção do seu próprio aprendizado, visando, assim, o bem coletivo, acima, portanto, de interesses individuais que privilegiam uma minoria.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3.ed. Lisboa: Presença, 1890.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

____. **Princípios de Sociologia**: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. 9.ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964.

____. **Sociologia Educacional**: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 5.ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1958.

BRASII. Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, n.28, p.253-290, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 21 de nov. 2012.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção Educação Universitária).

FILHO, Alberto Venâncio. **Fernando de Azevedo**: um humanista na educação. Revista da Faculdade de Educação, USP. São Paulo. v.20. n. ½, jan. dez., volume especial, p.30-51, 1994.

FLORESTAN, Fernandes. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____. **Entrevista a Paulo Freire**. Entrevista concedida à Joana Lopes. Unicamp, 1990.

____. **Pedagogia do Oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

____. **Pedagogia da Esperança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. 5. reimpressão. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacyr (Org.). **Paulo Freire**: uma biobiografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

HILSDORF, Maria Lúcia. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

PROJETO MEMÓRIA PAULO FREIRE. Disponível em<<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/index.jsp>>. Acesso em: 02 de maio, 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <<http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000039>>. Acesso em: 20 de jun. 2013.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTDBR On-line. Campinas, número especial, p. 188-204, ago.2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, N. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Melhoramento, 1988.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

RAMOS, Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1958.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da Sociologia da Educação: Caminhos e Desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (Orgs.). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: lei de 1827; Reforma Couto Ferraz - 1854; Reforma Leôncio de Carvalho - 1879**. Pelotas: Seiva, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.



**A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEUS ASPECTOS
HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E POLÍTICOS: DAS
CONCEPÇÕES LIBERTÁRIAS ÀS
CONSIDERAÇÕES LEGAIS NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO**

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEUS ASPECTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E POLÍTICOS: DAS CONCEPÇÕES LIBERTÁRIAS ÀS CONSIDERAÇÕES LEGAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Gláucia Figueiredo
Maurício Aires Vieira

1. Introdução

O texto em questão apresenta os aspectos históricos, filosóficos e políticos da Educação Integral. Recorre-se à concepção anarquista de *Instrução Integral* para compreender as bases político-pedagógicas do que hoje se intitula *Educação Integral*. Nessa perspectiva, busca-se apresentar as consonâncias e dissonâncias entre as proposições libertárias dos séculos XIX e XX e os movimentos contemporâneos em prol da instituição da Educação Integral como política educacional vigente.

A defesa atual desta política é pautada em um ideal de uma educação pública de qualidade para os filhos das classes menos favorecidas no Brasil e está presente na Legislação Educacional Brasileira com a proposta de *Educação Integral* desde a Constituição de 1988 que, embora não cite especificamente este termo “educação integral”, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como um ser de direitos.

Este conceito de educação integral é melhor especificado, conforme a descrição encontrada no Dicionário de Verbetes Gestrado como: “ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos”. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. O conceito é utilizado, também, conforme a ideia grega de *Paideia*, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010).

De acordo com Moll (2009), o que caracteriza a educação integral é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo

escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões, as quais caracterizam os seres humanos.

A parcialidade e a limitação em questão são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social (MOLL, 2009, p.14).

Ainda nessa perspectiva, vê-se, a partir das proposições de Camargo (2013), que o tempo de permanência do aluno no espaço escolar avança à medida que a escola de tempo integral surge como o modelo de redenção da educação brasileira. No período de apenas um ano (2010-2011), o número de alunos do Ensino Fundamental que fica oito horas ou mais na escola cresceu 33% na rede pública e 10,3% na particular. Além disso, as matrículas no tempo regular chegaram a decrescer. O impacto do tempo integral na aprendizagem não é bem conhecido no país. O tema entrou na agenda brasileira só no fim da década de 1990 com a universalização do Ensino Fundamental.

Gadotti (2009), afirma que “o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica” (p.07). Porém, há de se pensar, também, conforme afirma Camargo (2013), que é necessário um novo olhar sobre a aprendizagem e a “complexidade dos fatores envolvidos na adoção de projetos de tempo integral”. Entre eles, a infraestrutura, a carreira do professor e o currículo, os quais desembocam no tema de educação do momento – o financiamento.

O ensino integral brasileiro deve dar conta de um conjunto de educativas relativas não só a um trabalho ampliado no ensino das disciplinas, mas na oportunidade para a prática de esportes e atividades expressivas, a interação com a comunidade circunvizinha à escola, no desenvolvimento de habilidades não cognitivas do aluno (como a convivência, a formação de atitudes e valores, princípios de saúde e qualidade de vida).

Não se trata de acoplar à escola um conjunto de disciplinas acessórias, mas de conceber um projeto pedagógico integrado, em que oficinas de informática ou projetos comunitários, por exemplo, façam sentido com as diferentes disciplinas (CAMARGO, 2013, p.48).

Para o conceito de escola de tempo integral, recortamos o início do verbete, construído também por Moll, em que diz que, no sentido restrito, refere-se à organização escolar, na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominado, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” se reveste de relevante significado tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. Conforme Branco e Torales (2012), o foco da educação constitui-se

pelos apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e, por outro, os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável (p.17).

Conforme Gomes (2008), dentre os fatores que contribuem para a ampliação da jornada escolar, estão aqueles relacionados à organização pedagógica e curricular das escolas que funcionam em tempo integral, pois “a formação integral implica em o aluno permanecer mais tempo envolvido com a sua educação” (FREITAS; GALTER, 2007, p.126). Esse aspecto significa acrescentar componentes curriculares ao currículo regular para a complementação da carga horária de permanência do estudante na escola. Configurando-se, com isso, uma nova demanda para a formação dos professores que irão atuar no Ensino Fundamental.

Outro aspecto relevante para se pensar o oferecimento de tempo integral nas escolas da rede pública, na atualidade, está vinculado à ideia de minorar as desigualdades sociais e culturais que convivem no ambiente escolar, por meio, inicialmente, do atendimento àquelas

comunidades e crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Guará (2009) enfatiza que a adoção da política de educação integral e em tempo integral na rede pública de ensino oportuniza o cumprimento da meta de proteção integral a criança vinculada com a formação. Cavaliere (2002, p. 129), lembra que a escola de tempo integral não é “um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’, evidenciando a perspectiva que as escolas de tempo integral, mesmo sendo oferecida para crianças em estado de vulnerabilidade social, têm que buscar o seu pleno desenvolvimento por meio do oferecimento da educação integral. Se a escola oferecer poucas atividades, ou atividades irrelevantes do ponto de vista da formação humana aos seus educandos, acaba tendo caráter assistencialista, o que não soluciona os problemas e faz com que ela se desvie de sua real função social”.

Com a compreensão de algumas das proposições contemporâneas da Escola em tempo integral, há que recorrer às primeiras acepções do termo a partir dos estudos filosóficos libertários, almejando verificar seus pontos de contatos e diferenças.

2. Do Falso princípio de nossa educação de Max Stirner à Instrução Integral de Mikhail Bakunin

Johann Kaspar Schimdt conhecido como Max Stirner nasce em Bayreuth, uma cidade do norte da Baviera, Alemanha, em 1806 e tem uma vida que pode ser resumida, como bem aponta Ferrer (2001), “em uma desordem, inconstância e má sorte”. O nome Stirner, significando “frontudo”, se supõe ter sido criado por Engels quando os mesmos faziam parte de um grupo de filósofos que se autodenominavam ‘Os Livres’. O texto *O Falso princípio de nossa educação* foi um ensaio escrito por ele no ano de 1842 a pedido de Karl Marx e publicado em *Rheinische Zeitung*, um jornal alemão editado no século XIX. Neste artigo, Stirner critica o que se costuma chamar de “tendências educativas” da época, mas que, neste breve artigo, se chamará de “modismos pedagógicos” de uma determinada época histórica. Neste ensaio, Stirner critica tanto o modismo humanista quanto o modismo realista na vida educacional vigente.

É importante destacar que Stirner vive em um momento caracterizado pelo fim do absolutismo e da consolidação do liberalismo. Uma época marcada pelo impulso da segunda revolução industrial que trazia no seu bojo o conseqüente desenvolvimento da urbanização e a

ruptura da aliança da burguesia com o proletariado, ocasionando problemas sociais em que a prática política e a luta de classes se adiantavam em relação às teorias. Ainda que o pensamento de Stirner tenha sido influenciado inicialmente pela doutrina da esquerda Hegeliana, com o tempo, este mesmo pensamento se metamorfoseia e bate asas, afastando-se de uma lógica representacional e dogmática da esquerda em voga.

Nesse contexto, era possível observar que as inquietações de Stirner se baseavam na crítica de uma mesma lógica da falta e da identidade-representação que vivemos até hoje no campo da educação. Havia duas posições predominantes em educação – o *humanismo*, herdado do século anterior e que se apoiava nos clássicos da antiguidade, no estudo minucioso da Bíblia, considerando imprópria a educação popular e o *realismo* como uma nova tendência que se inclinava à formação universal, assim como a promoção de um ensino que carregasse aspectos da vida prática e útil, defendendo, assim, uma educação para todos. Ainda que Stirner apresente uma maior inclinação na direção desta última, no final de seu ensaio conclui que ambas as correntes expressam o mesmo ponto em comum, que mata as possibilidades de desenvolvimento da liberdade vital do humano – o *adestramento via identidades formativas*.

No caso do humanismo, a identidade era a formação clássica e, no realismo, a identidade era a formação popular, a primeira voltada para a elite e manutenção do *status quo* e a segunda voltada para o trabalhador (povo massificado pela nova onda do capitalismo urbano-industrial). Assim sendo, Stirner questiona o *modus operandi* da educação de seu tempo, colocando em xeque a questão da criatividade – seríamos seres criadores ou apenas criaturas domadas pelo “social”? E segue a sua afirmação: “O que importa, portanto, de início é o que fizeram de nós na idade em que ainda somos maleáveis; o problema escolar é um problema vital” (STIRNER, 2001, p.62).

Para Stirner (2001), a (auto)realização pessoal é o fim mais importante dos homens e para viver este processo há que fomentar o espírito criativo, promovendo a liberdade de pensamento. O centro da educação é o próprio sujeito e a Verdade é a revelação de si mesmo, algo que só pode ser expresso independente de uma figura de “autoridade”. Portanto, a escola, tal como se conhece, não é o âmbito adequado para esta busca, porque tal instituição tem como princípio primeiro educar e não “liberar”. Nessa direção, entende-se que conhecer não é algo transcendental, mas imanente e pautado na

vontade de (se) buscar. Em outras palavras, a miséria da educação reside no fato de que ela é responsável pelos processos de “adaptação”, “homogeneização” e domesticação, enquanto a Pedagogia guarda a potência de promoção da criatividade, da unicidade (univocidade) e do (auto)adestramento por interesse único e exclusivo do que o autor chama de “Vontade”. “Sim, em verdade o Saber também deve morrer para, na morte, reflorescer em Vontade [...] Tudo o que é grande deve saber morrer e transcender na morte: só os miseráveis amontoam”. (STIRNER, 2001, p.72-73).

A partir das ideias de Stirner (2001), pode-se afirmar que a Educação busca relacionar Saber e Conhecer em uma dinâmica exterior àquele que os experimenta. De modo contrário, a Pedagogia compreendida como um Saber autêntico, aquele que sabe morrer porque a própria educação o assassina constantemente, transforma a si mesma em sua expressão cotidiana num Saber-Vontade. O que importa, então, não é uma Vontade de Saber, mas, sim, um Saber da Vontade – a vontade que se faz presente pela potência imanente de sua própria expressão sábia. Por isso, a *liberdade vital* é a abstração que faz com que o homem livre domine o Saber adquirido e reintegre o que dele extraiu por suas inquietações na unidade mesma do seu Eu. Ainda sobre este tema, Stirner (2001) completa:

[...] o objetivo final da educação não pode mais ser o Saber, mas o Querer nascido do Saber, para exprimir de modo impressionante o objetivo dos esforços da educação, diremos que ele é o homem pessoal ou livre (p.85).

Fica claro que a severa crítica do autor à instituição “escola”, reside no fato de que esta funciona a partir da lógica do controle e não da livre expressão do espírito humano e que os interesses que são desenvolvidos ao longo da vida sempre se encontram diametralmente opostos aos que proporciona a escola como produto prévio de um resultado futuro preestabelecido e nunca alcançado. Em definitivo, estamos e somos tudo aquilo que escapa aos empreendimentos escolares. Isso porque o que importa é a *Vida prática*, dito de outra forma, é a Prática-vida.

A verdadeira prática não consiste a fazer seu caminho na vida, e o Saber vale mais do que dele se poderia fazer para alcançar objetivos práticos. A

prática mais elevada é aquela que permite a um homem livre revelar-se a si mesmo e o Saber que sabe morrer é a liberdade que dá a vida (STIRNER, 2001, p.79).

A grande contribuição deste autor para a compreensão dos fluxos heteronômicos da Pedagogia, os quais dificultam e, até mesmo, impedem a expressão mais pura do que, aqui, intitula-se “*experienciar pedagógico*” é que a Educação não permite uma sublimação do Saber para este se tornar Vontade, *realização de si e prática pura*, ao contrário, o que faz da Educação uma ferramenta tão eficaz e poderosa no controle e na forma(ta)ção do homem é que ela é inculcadora, civilizadora, e enfraquecedora da Vontade – a Educação de hoje e de sempre é a maior produtora do *Saber sem Vontade*.

Todavia, a educação prática permanece longe da educação livre e pessoal: aquela que ensina a arte de fazer brotar das profundezas do Eu, a fagulha de vida; aquela que prepara para estar consigo num dado mundo, esta a estar consigo em si mesmo. Não podemos exprimir toda a nossa personalidade quando nos comportamos como membros úteis da sociedade, mas podemos fazê-lo perfeitamente quando somos homens livres, autocriadores (que nós mesmos criamos) (STIRNER, 2001, p.83).

Nesse contexto, Stirner (2001) exemplifica, através do exemplo da teimosia e indisciplina da criança, estas vistas como a potência de oposição (força natural da Vontade), que tais características são assassinadas através do “poder da autoridade adulta”, tal expressão de um homem incompleto que depende desta exterioridade autoritária para controlar o *experienciar infantil*. Esse processo do experienciar nada mais é que o mapa que a criança traça para tomar consciência de si através de *devires variados*, os quais a permitem *aprender* outras modalidades de “caráter” que forjam suas múltiplas “vidas”, mas não o que a escola pretende ensinar em prol do “social” em voga.

Nesse contexto de resistência e crítica a uma educação modeladora e formatadora é que surgem as proposições de Bakunin sobre a *Instrução Integral*. É possível dizer que a abordagem bakuniniana da educação se orienta a partir de dois grandes eixos de criticidade. O primeiro, em consonância com Max Stirner, é a crítica ao

Ensino Tradicional e o segundo é a luta por construir uma educação em uma sociedade realmente livre.

Mikhail Alexandrovich Bakunin nasce em 1814 na pequena chácara Premukhino – na província de Tver – na Rússia. Era filho de um grande proprietário de terras, Alexander Bakunin, que estudou na França no período da Revolução e obteve grau de Doutor em Filosofia, na Universidade de Pádua. Como era estudioso das obras de Rousseau, preocupava-se com a educação das crianças, oferecendo a Bakunin uma formação liberal, própria da época histórica em que viviam.

Os impulsos revolucionários de Bakunin começam a aparecer nesse período de sua educação pautada nos dogmas liberais cada vez mais em ascensão. Assim, toda a filosofia hegeliana que havia estudado com ímpeto, até então, é direcionada para as questões sociais de sua época. A justiça social era a questão motora de Bakunin em sua militância que progressivamente vai ampliando seus estudos e seus contatos com os socialistas. É nesse momento que Bakunin se volta definitivamente para o ativismo político em detrimento da especulação filosófica. Quando começa a militar e publicar em jornais libertários ele deixa claro a favor do quê e de quem está lutando.

A primeira questão que hoje temos de considerar é esta: a emancipação das massas operárias poderá ser completa enquanto receberem instrução inferior à dos burgueses ou enquanto houver, de um modo geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas que por nascença tenha os privilégios de uma educação superior e mais completa? (BAKUNIN, 2003, p.59).

Nessa perspectiva, Bakunin (2003) ressalta que o problema mais importante a ser atacado naquela época é a diferença dada no processo educacional das sociedades industriais. Ele ataca a desigualdade econômica, reproduzindo-se sob a forma de desigualdade educacional ou instrucional. Segundo Figueiroa (2007), antes mesmo de tratar a questão dos métodos pedagógicos aplicados nas escolas daquele período, Bakunin lança seu olhar primeiramente para as políticas educacionais que provocariam as desigualdades sociais e educacionais da época.

Desse modo, Figueiroa (2007) aponta que Bakunin chama a atenção para os diferentes tipos de educação oferecidos para as diferentes classes sociais que compõem nossa sociedade – a “instrução

intelectual” oferecida às elites, a qual focava nas ciências e no processo de letramento, ambos utilizados na vida em sociedade para gerenciar e controlar os trabalhadores e a educação das classes trabalhadoras que se dava via “trabalho manual” e esforços físicos. Contra essa dicotomia é que Bakunin trava a sua luta via suas propostas do que seria uma *Instrução Integral*.

Na instrução integral, ao lado do ensino científico ou teórico, deve haver necessariamente o ensino industrial ou prático. Só assim se forma o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe. O ensino industrial, paralelo ao ensino científico, será dividido, como o científico, em duas partes: o ensino geral, que deverá dar às crianças a idéia geral e o primeiro conhecimento prático de toda indústria, sem nenhuma exceção, e a idéia de que o seu conjunto forma o aspecto material da civilização como totalidade do trabalho humano; e a parte específica, dividida igualmente em grupos de ofício ligados entre si de forma especial. O ensino geral deve preparar os adolescentes para livremente escolherem o grupo especial de habilidades e, entre elas, as habilidades particulares pelas quais sintam mais afeição. Uma vez nesta segunda fase do ensino industrial, farão as primeiras aprendizagens de trabalho sério sob a direção de seus professores. Além do ensino científico e industrial, existirá necessariamente o ensino prático, ou melhor, uma série sucessiva de experiências de moral, não divina, mas sim, humana. A moral divina baseia-se nesses dois princípios imorais: o respeito à autoridade e o desprezo pela humanidade. A moral humana, pelo contrário, fundamenta-se no desprezo à autoridade, e no respeito pela liberdade e pela humanidade. A moral divina considera o trabalho como uma degradação e como um castigo; a moral humana vê nele a condição suprema da felicidade e da dignidade humana. A moral divina conduz, como conseqüência, a uma política que não reconhece direitos a não ser para aqueles que, por sua condição econômica privilegiada, podem viver sem trabalhar. A moral humana só outorga direitos a quem vive do trabalho. Reconhece que só pelo trabalho o homem se faz homem (BAKUNIN, 2003, p. 82-83).

A proposta de Bakunin (2003) é o acesso livre e igual a uma Educação Integral de qualidade que funde os aspectos físicos, intelectuais e morais em uma única proposta pedagógica, integral e igual para todos, portanto, é acabar com a dicotomia existente entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

3. Proposições legais sobre Educação Integral no Brasil de hoje

Constam na Legislação Educacional Brasileira inúmeros textos que abordam os dispositivos constitucionais, as leis e os decretos pertinentes ao setor. Neste sentido, realizamos um breve levantamento das principais leis que indicam, em nossa concepção, a implementação da escola de tempo integral como caminho seguro para a promoção da educação integral, visando o desenvolvimento do direito a uma educação pública de qualidade para todo cidadão brasileiro. Tal levantamento parte da intencionalidade de trazer à tona todos os dispositivos legais que podem servir de base, amparo e justificativa para a criação do Programa Mais Educação, o qual, atualmente, é a principal estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral no cenário educacional brasileiro.

Procedemos ao início de nosso levantamento pela Constituição Federal do Brasil, 1998 (CF), mais especificamente em seu art. 205, que define a educação como:

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 (CF, 1998).

Também frisamos o art. 206 que trata das bases e princípios em que o ensino será ministrado, no qual destacamos os parágrafos “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; VII – garantia de padrão de qualidade”. Lembramos, também, o art. 208 que descreve quais as garantias efetivas são disponibilizadas pelo Estado em cumprimento ao seu dever com a educação. Já o art. 227 reforça o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar com absoluta prioridade à criança, ao adolescente e ao jovem, o direito o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional e diz, em seu título V, capítulo II, seção III, art. 34 que: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá **pelo menos** quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, **sendo progressivamente ampliado** o período de permanência na escola” (LDB, 1996, grifos nossos). Prevê, ainda, em seu título IX, art. 87, § 5º que: “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (LDB, 1996).

Dentre a legislação dos anos 2000, citamos o Projeto de Lei n. 8035/2010 que trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, e prevê, em sua meta 6, oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

Segundo Moll (2009), o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB, Lei n. 11.494/2007) retomou o ideal de educação integral ao estabelecer o financiamento diferenciado para matrículas em tempo integral, contabilizadas pelo Censo Escolar nos registros da jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias.

Lembramos que em 2007 foi apresentado à sociedade brasileira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo o Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC incorporado a suas ações. O PAR coloca à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da Educação Básica pública.

Neste cenário, o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual vigorou de 2001 a 2010, disposto na Lei n. 10.179/01, apresentou a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil; e estabeleceu como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, sendo um avanço para esse diálogo. Face ao exposto, percebemos que os princípios básicos que norteiam a educação brasileira partem do reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres da sociedade, da família e do Estado atrelado à promoção da superação das dicotomias, visando à constituição de cidadãos críticos e atuantes, cientes de seu lugar no mundo e na promoção da construção de identidades igualitárias.

Partindo deste pressuposto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADi) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela, a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros.

Desta perspectiva, nasce o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se consolida pelo Decreto de Lei n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010 que, em seu primeiro artigo, já dispõem sobre esta finalidade.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação promove a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental e a organização curricular na

perspectiva da Educação Integral, trazendo, em seu artigo 3º, os seguintes objetivos do programa:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

O Decreto anuncia a implementação da educação integral em tempo integral como política nacional e também prevê o diálogo com aquelas experiências que já vêm sendo desenvolvidas tanto no que se refere aos conteúdos escolares, à convivência entre os sujeitos da comunidade escolar e destes com a comunidade em seu entorno, bem como agregar a escola com as instituições, políticas e os programas sociais existentes, na busca da integração entre escola e comunidade. Inicialmente, o Programa visava atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentaram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, localizadas em capitais e regiões metropolitanas. Já em 2010 o Programa se estendeu a todas as regiões do Brasil e esta política vem se ampliando. O projeto pode ser desenvolvido em convênio com estados e municípios nas escolas de Ensino Fundamental (GOMES; BISOGNIN, 2011).

Partindo das informações obtidas durante o levantamento supracitado, verificamos que o ano de 2010 se mostrou de grande importância para a consolidação da Educação Integral. Logo no início deste ano, especificamente no mês de janeiro, tivemos o Decreto Presidencial que estabeleceu o Programa Mais Educação e, na sequência, no mês de abril, a inclusão do tema na Conferência Nacional de Educação, fechando o ano com o assunto e incorporando nas discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Neste, a Educação Integral se constituiu na sexta das 20 metas e estratégias específicas ali propostas, com a seguinte configuração:

oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica, conforme já citamos anteriormente.

Conforme Gomes e Bisognin (2011), a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, prevista na LDB/1996 e nas regulamentações subsequentes, levou a intensificar o estudo da Educação Integral e em tempo integral. Os sistemas de ensino, em especial os sistemas municipais de educação, passaram a adotar políticas de oferecimento de Educação Integral e a criar escolas de tempo integral, o que vêm ampliando, gradativamente, o tempo de permanência do estudante nas escolas de Ensino Fundamental pelo país, mesmo que de forma imperceptível.

O desenvolvimento das políticas públicas de Educação Integral e em tempo integral, na visão Gomes (2008):

[...] tem girado em torno, principalmente, do aumento de permanência do aluno na escola, pela consideração de que o tempo dedicado à educação escolar está abaixo do necessário para que se desenvolva uma educação de qualidade e, na perspectiva da educação integral, que vise o desenvolvimento da formação do homem pleno (GOMES, 2008, p.14).

A questão estrutural da educação, observada pelo prisma da Educação Integral, é a superação das profundas desigualdades sociais nas próprias escolas públicas e entre escola públicas e privadas. Não se trata de reduzir o debate da Educação Integral ao campo da assistência social, mas, sim, de facilitar o acesso a um capital que faça diferença nos processos de inserção social, na perspectiva da superação da “sociedade de castas”, que separa as classes populares das classes médias e altas do país (MOLL, 2009).

Nos termos de Guará (2006), é uma prática que propõe

a realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando suas diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (p.16).

Pensem ainda na escola em meio a um processo que imbrica os saberes escolares aos saberes que “circulam” nas praças, nos parques, nos museus, nos teatros, nos cinemas, nos clubes, nos

espaços de inclusão digital, nos movimentos em favor dos direitos humanos materializados na proteção das mulheres, das crianças e dos jovens.

Neste contexto, a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL et al., 2012).

Já que não há possibilidade de Educação Integral em tempo integral sem novos pactos entre famílias, educadores e escola, por não se tratar da instauração da escola como total, mas, sim, da articulação de um conjunto de possibilidades que qualifiquem a educação pública, todos precisamos agir de forma coletiva e global e que venha ao encontro de uma educação de qualidade.

Com o intuito de avaliar os caminhos para a Educação Integral no Brasil, a Fundação Itaú Cultural, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) realizaram uma pesquisa junto a 16 iniciativas lideradas por governos municipais, estaduais e organizações da sociedade civil. Segundo esta mesma pesquisa, os pontos fundamentais para a Educação Integral, levantados no estudo são:

a) *estender a jornada escolar*: A jornada escolar diária do Ensino Básico no país é ainda bastante baixa, de cerca de 4 horas. "Ampliar o tempo é um grande desafio, e é preciso pensar também no tempo 'doméstico' da criança, que precisa da convivência com a família para se desenvolver integralmente", diz Maria do Carmo Brant de Carvalho, consultora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Muitos países resolveram essa questão, assegurando um meio período durante a semana para que as crianças possam permanecer no espaço "doméstico" com as famílias.

b) *amarrar as atividades de turno e de contraturno*: o turno complementar, oposto ao do horário de estudo da criança, é importante para enriquecer a aprendizagem. No entanto, a existência por si só desse contraturno não significa educação integral. "Não basta oferecer uma variedade de atividades para preencher o tempo das crianças. Elas precisam estar ligadas ao conteúdo", afirma Márcia Quintana, coordenadora de programas na Fundação Itaú Social. "Há que ligar os saberes, contextualizando-os", complementa Maria do Carmo Brant de

Carvalho, consultora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

c) *apostar nas atividades extraclasse*s: o reforço escolar, período em que a lição de casa é feita e no qual os alunos com dificuldades ganham atenção extra, é parte da Educação Integral, mas não reflete o sistema de ensino. Além do reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem, é preciso aumentar o tempo de estudo integrado para todos os outros estudantes, com ou sem deficiências para aprender.

d) *ter um projeto pedagógico bem definido*: educar integralmente significa pensar a aprendizagem por inteiro. Além disso, é por meio do Projeto Político Pedagógico que se mobiliza e se costura a oferta de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais. O projeto deve ser muito bem definido para atender às necessidades de alunos concretos, situados em um dado território com demandas, interesses e repertórios culturais que devem ser reconhecidos.

e) *integrar espaços, saberes e agentes educadores*: o espaço da cidade pode complementar as lições da sala de aula. O traçado da rua pode ajudar na aula de geometria, a história do bairro na aula de história, as placas da rua nas aulas de português. As árvores, na aula de ciências. A Educação Integral considera a cidade como território educador, propondo a exploração de novos itinerários na ação educativa, bem como coloca na mesma mesa os muitos saberes produzidos socialmente, mediados pelas questões contemporâneas. Ademais, produz aproximação e integração entre os diversos campos do conhecimento (artístico, linguístico, científico, ético, físico) articulados às vivências na escola, na família e na comunidade.

f) *valorizar a diversidade cultural*: por que na Índia as vacas são sagradas? Por que se come cachorro na China e cavalo em Cuba? No mundo, as pessoas têm respostas diferentes para situações diferentes e, com isso, constroem a sua cultura, ou seja, os seus hábitos de vida. Uma Educação Integral deve mostrar isso e, assim, tanto aumentar o repertório do estudante quanto mostrar a importância de se respeitar os diferentes estilos de vida. Quando uma criança aprende a respeitar a diferença, ela aumenta seus horizontes – ficará mais fácil para ela ficar amiga virtual de outra criança em Portugal, Angola ou Macau (onde também se fala português).

g) *valorizar a família e a comunidade*: é muito importante, portanto, trazer essa experiência, esse capital social e cultural para a

sala de aula. É preciso que esse saber, o qual não se aprende na escola, seja aproveitado na sala de aula. É preciso que a vida em família e a vida escolar sejam irrigadas por relações com as comunidades, os territórios, a cidade.

h) expandir a educação para outros setores: e quem disse que ir a um museu não faz parte da Educação? Ou fazer um passeio em um pedaço raro de Mata Atlântica? Existe sim aprendizagem fora da sala de aula e em situações do dia a dia. Não há mais sentido em uma educação trancada na sala de aula. Para um aprendizado integral, deve-se considerar o investimento em outras políticas setoriais, como cultura, esporte, assistência social e ambiente. A Educação Integral acontece quando está integrada a um projeto que vê a política social como um todo.

4. A modo de (in)conclusão: ressonâncias e dissonâncias entre as proposições em voga

Se por um lado se viu que as contribuições filosóficas de Max Stirner potencializam e colocam em evidência a força de uma liberdade reivindicada, a partir da ideia de um individualismo libertário que resiste ao processo de educação-massificação em prol de uma autogestão pedagógica da própria vida. Por outro, encontra-se na filosofia política de Bakunin o apreço pela singularidade de cada educando em meio à diversidade das práticas educativas próprias da sociedade capitalista que também é duramente criticada por ele. A pedagogia de Bakunin era uma pedagogia libertária, mas, antes de mais nada, era uma pedagogia integral e potencializadora das singularidades envolvidas no processo pedagógico.

O eixo de sua pedagogia gira em torno de dois conceitos fundamentais que orientam todo o processo educacional, fundado basicamente na educação integral, ou seja, no desenvolvimento de todas as faculdades do ser humano, preparando-o por meio da experiência para a vida autônoma e em plena liberdade. Assim, a educação integral deve prioritariamente ser acessível a todos, de forma que garanta a igualdade antes de qualquer outra coisa. Conquistado isso, ela deve buscar diante das mais recentes descobertas do Homem no campo científico, oferecer as crianças condições de desenvolverem, o mais amplamente quanto conseguirem, todas as suas faculdades e

singularidades. Significa que a educação integral deve trabalhar os aspectos físicos, intelectuais e morais, ou ainda, muscular, nervoso e cultural face à diversidade de indivíduos que irá dialogar (FIGUEIROA, 2007. p.33-34).

Nesse sentido, encontra-se um ponto consonante entre as intenções moderna e contemporânea – a crítica acerca do fato de que os filhos das classes privilegiadas sempre tiveram acesso à educação de tempo integral no Brasil, primeiro, durante o período colonial com os colégios jesuíticos, logo após, no período imperial com os liceus, que ofereciam educação de tempo integral para a elite e para as classes populares o tempo na escola sempre foi o menos importante.

Entretanto, com o passar dos tempos, as escolas privadas passaram a receber um número elevado de alunos e, por consequência desta demanda, as atividades escolares passaram a se concentrar em um único turno regular de estudos. No entanto, o público atendido por estas instituições continuou a ter acesso à educação de tempo integral, por meio do contraturno, para a formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais esportivos ou científicos (GIOLO, 2012, p. 94 apud KLEIN, 2012, p. 38). Segundo apontado por Cella (2010, p. 22) a história da constituição e o funcionamento da educação brasileira, desde a vinda dos jesuítas ao Brasil, possibilita uma série de leituras e, em até determinada medida, consegue identificar as razões que explicam por que a educação pública brasileira ainda é tão deficitária. A educação ofertada no Brasil, ao longo da nossa história, privilegiou a formação das elites dominantes, ou seja, apenas tinham acesso à cultura letrada aqueles que poderiam vir a se tornarem parte da elite que dirigiria o país, pois, ao restante da população, caberia o trabalho, especialmente braçal, que não demandaria o conhecimento das letras.

Entretanto, a educação de tempo integral para os filhos das classes menos favorecidas começa a ser debatida no território nacional no final da década de 20 com o movimento que deu origem a Escola Nova, o qual pretendia a renovação do ensino no Brasil e foi fortemente influenciado por um conceito essencial do movimento de Dewey, pois ele acreditava que as escolas deviam deixar de serem meros locais de transmissão de conhecimentos e se tornar pequenas comunidades de aprendizagens.

Conforme indica Gomes (2008, p. 28), a Escola Nova foi resultado das reflexões sobre a escola progressiva desenvolvida por Dewey e dos

métodos ativos propostos pelo italiano Pestalozzi, surge, assim, no cenário mundial, o movimento da Escola Nova. Desencadeado na primeira metade do século XX, na Europa e na América, o movimento tinha como proposta a renovação do ensino para por fim ao autoritarismo, à rigidez, à centralidade do papel do professor no processo educacional e à ênfase à memorização característicos da educação tradicional. Sobre tal movimento, Anísio Teixeira esclarece.

A reorganização importa em nada menos que trazer a vida para a escola. A escola deve ser o lugar aonde a criança venha a viver plena e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje (TEIXEIRA, 2000, p.40).

Ainda para Gomes (2008), no Brasil, este movimento influenciou os educadores reunidos na Associação Brasileira de Educação – ABE – que, em 1932, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

[...] tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi o único no gênero em toda história da educação no Brasil (Paschoal Lemme, 1984, p.172).

Decorrente dos ideais da Escola Nova, em 1932 foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que compunha um movimento pela renovação educacional instalado no Brasil durante o período da Segunda República. De acordo com Cella (2010 p. 25), entre as experiências da educação de tempo integral no Brasil tivemos na Bahia o “Centro Educacional Carneiro Ribeiro” (CECR) idealizado por Anísio Teixeira. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi instalado na Bahia em 1950, idealizado pelo educador Anísio Teixeira, cuja estrutura era composta por “quatro ‘escolas-classe’ e uma ‘escola-parque”, e visava a atender jovens das classes populares em regime de período integral’ (PARO et al, 1988, p. 191). As escolas-classe eram de nível primário, tinham capacidade para mil alunos cada e funcionavam em dois turnos. A escola-parque era composta por sete pavilhões,

destinados às diversas práticas educativas propostas, onde os alunos podiam completar sua educação.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi criado para a formação das camadas populares, visando contribuir na solução de problemas sociais, especialmente a pobreza, oportunizando a essas crianças uma formação integral, a qual contemplava não só os conteúdos escolares mínimos, mas tinham a oportunidade de experimentar e conhecer outras formas de aprender através das atividades físicas, de socialização, oficinas de trabalhos manuais, dança, música, bem como dentre outras possibilidades ofertadas na escola. Sua concepção fazia parte de uma proposta de educação de Anísio Teixeira para o Governo Federal e que poderia vir a ser aplicada em todo país. Na Bahia, a experiência de educação de tempo integral foi implantada no bairro da Liberdade, considerado um dos mais pobres naquele período (CELLA, 2010).

Moll (2009, p.13) destaca as escolas-parques e os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs como iniciativas voltadas ao desenvolvimento da Educação Integral. Vários caminhos já foram trilhados em diálogo com ideias sobre Educação Integral ao longo do século XX. Dentre eles, é preciso ressaltar duas iniciativas: as escolas-parque, idealizadas por Anísio Teixeira, e os CIEPs, pensados por Darcy Ribeiro. Guardadas suas especificidades, as duas propostas se projetavam como políticas públicas e propunham a ampliação do tempo escolar por meio de atividades nos campos dos esportes, das artes, da iniciação ao trabalho, entre outras. Acontece que, submetidas à descontinuidade das políticas sociais e educacionais, essas duas experiências tiveram vida curta.

O que se caracteriza como uma Educação Integral, mediante o legado desses pensadores e as mudanças dos contextos históricos, é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social (MOLL, 2009).

De acordo com Amaral (2012), a extensão da carga horária impacta em toda a rotina da escola e os desafios a que a equipe gestora

precisa enfrentar são: estruturar o currículo, definir horários, adaptar espaços e organizar a formação.

- *Estruturar o currículo*: partindo das áreas de conhecimento estabelecidas pelo MEC, é importante que as atividades previstas no currículo escolar e as do Mais Educação se constituam em experiências pedagógicas harmônicas produzidas através da construção de planos de ação dialogados de forma coletiva.

- *Definir horários*: entendendo que o tempo a mais previsto para as atividades passe a fazer parte da rotina escolar, as instituições de ensino devem dispor de total autonomia para readequar suas atividades na intenção de manter as crianças envolvidas com as atividades pedagógicas desde o primeiro horário em que as crianças chegam à escola até o momento em que retornam para as suas residências. A organização do tempo das aulas não precisa mais estar pautada na divisão de períodos com mesma carga e os turnos devem ser transformados em um único.

- *adaptar espaços*: se faz necessário que os espaços de aprendizagem sejam expandidos para além do espaço escolar, mas não somente para responder a questão da falta de estrutura, devendo estar pautada na perspectiva de atender as demandas da Educação Integral que é as instituições poderem rever os tempos e espaços utilizados em toda a comunidade.

- *Organizar a formação*: o ideal seria que os professores pudessem disponibilizar de uma dedicação exclusiva que facilitaria os encontros de formação. Na impossibilidade desta possibilidade, o indicado seria a definição periódica de horários pré-agendados para reunir todos os professores de uma mesma série/ano, sendo de igual importância estes momentos para os outros agentes envolvidos no processo. Com a intenção de compartilhar experiências e saberes, o ideal é que tivéssemos professores, de fato, em tempo integral (adaptado de AMARAL, 2012, p.25).

Em uma perspectiva cronológica histórica, com a finalidade de situar o leitor, encerramos este item, detalhando alguns movimentos inerentes ao pensamento rumo à Educação Integral:

- *década de 1950, surgem as Escolas-parque*: enquanto Secretário de Educação da Bahia, Anísio Teixeira, idealizou instituições em que os alunos receberiam em um turno o ensino tradicional e, no outro, a Educação social e humanística. Contudo, a experiência pioneira não teve continuidade;

• *década de 1980, surgem os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)*: criados por Darcy Ribeiro com a proposta de desenvolver também atividades desportivas, artísticas e de formação profissional. Hoje, como por exemplo, grande parte dos CIEPs (75%) do estado do Rio de Janeiro não é mais integral. No Rio Grande do Sul, nenhum CIEP tem caráter de Educação Integral ou escola de tempo integral;

• *Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996)*: segundo o artigo 34, a permanência na escola deverá ser ampliada progressivamente – o que consolida uma tendência da educação brasileira ao Ensino Integral;

• *Programa Mais Educação, 2007*: criado pelo MEC, o Programa financia a ampliação do tempo de aula prioritariamente em escolas de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e localizadas em territórios de vulnerabilidade social;

• *Programa Mais Educação, 2010*: surge o Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, alterando sua finalidade/concepção em alguns termos, conforme a Portaria Interministerial de 2007.

• *Lançamento dos CEUS 2011*: Exemplos de aproximação com a Educação Integral na rede pública em São Paulo, cumprindo o papel da promoção da Educação Integral, oferecendo atividades esportivas e culturais gratuitas no contraturno, não apenas para seus alunos, mas, também, para os estudantes da rede municipal e estadual de ensino e a comunidade de forma geral.

Vale ainda ressaltar que, desde 2009, o MEC, através de suas diretorias, vem instrumentalizando e colaborando com todos os estados e municípios para o entendimento desta ação indutora de Educação Integral, conforme o documento enviado aos secretários municipais de todo o Brasil (gestores) que disponibiliza aportes teóricos para a fundamentação da proposta, tais como: Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação); Programa Mais Educação: Gestão Internacional no Território (Série Mais Educação); Escola que Protege: enfrentando a violência contra criança e adolescentes; Bairro-Escola: passo a passo; Redes de Aprendizagem: boas práticas aprender (CD-ROM) de municípios que garantem o direito de aprender; Muitos Lugares para Aprender: Tecendo Redes para Educação Integral, Caderno CENPEC nº2 - Educação Integral (CD-ROM).

Referências

AMARAL, Aurélio. Mais tempo para ensinar e agora? In: **Revista Nova Escola**, set./2012. p.22-29.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BRANCO, V; TORALES, M. Andrade. Dossiê O valor do tempo em educação: Jornadas escolares ampliadas, Educação Integral e outras experiências sobre o uso e o significado do tempo educativo escolar. In: **Educar em Revista**, n.45, jul./set. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 7.ed. **Série Legislação**, n.95. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2012. 44 p.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 jan. 2010.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB, de que trata o artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto-referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, SECAD/MEC. **Mais Educação**. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF: MEC, 2012.

CAMARGO, Paula. Para onde vai o tempo da educação. In: **Revista Educação**, ed.192. Campinas, abr. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**, v.23, n.81. Campinas,dez. 2002. p.247-270.

CELLA, Rosinei. **Educação de tempo integral no Brasil**: história, desafios e perspectivas. 2010. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação integral no decorrer do século XX In: **Educere Educare**. Cascavel, v.1, n.3, p.123-138, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br>>. Acesso em: 11 maio 2013.

FIGUEIROA, Jonas. Educação anarquista: conceitos de uma educação para a liberdade. **Cadernos de Pedagogia**, Ano I, v.2. São Carlos, ago./dez. 2007.

GOMES, Aurélia Gomes; BISOGNIN, Greiciele. O Programa Mais Educação desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino de Chapecó. In: **Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Pesquisa sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental**, v.1, n.1. Santa Catarina: Unoes, 2011.

GOMES, Aurélia Lopes. **A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada**. Criciúma. Mestrado em Educação – Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: **Em Aberto**, v.22, n.80. Brasília, abr. 2009. p.65-81.

JAEGER, W. **Paidéia** – A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIN, T. Pavinato. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais**: A experiência de uma escola de Esteio, RS. 2012. Mestrado em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. In: **Pátio** – Revista Pedagógica. n.51. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.12-15.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). Pedagogia em foco. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

ITAÚ SOCIAL; UNICEF. **Tendências para educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: <ww2.itaub.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2013.

PARO, Vitor. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1998.

STIRNER, M. **O falso princípio de nossa educação**. São Paulo: Imaginário, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou transformação da escola. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Sobre os autores

Alexandra Garcia Mascarenhas

Professora de Sociologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL, *Campus* Pelotas, RS. Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Sociologia e Política – ISP/UFPEL, Especialista em Metodologia de Ensino e Ação Docente pela Universidade Católica de Pelotas – UCPEL e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: alexandragmascarenhas@gmail.com

Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE e em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – Eicos da UFRJ, e Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da FURG. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS/UFRJ. Biólogo e Doutor em Serviço Social pela UFRJ. E-mail: floureiro@openlink.com.br

César Augusto Soares da Costa

Sociólogo pelo ISP/UFPEL, Teólogo pela UCPEL e Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Doutorando em Educação Ambiental pelo PPGEA/FURG, Bolsista CAPES. Tutor a Distância na SEaD/FURG. Pesquisador do LIEAS/UFRJ. E-mail: csc193@hotmail.com

Dirnei Bonow

Professor de Sociologia do IFSUL, *Campus* Pelotas, RS. Licenciado em Educação Física pela ESEF/UFPEL, Sociólogo e Licenciado em Ciências Sociais pela UFRJ, Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada PROEJA pelo IFSUL/UFPEL e Mestre em Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. Doutorando em Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: dirnei@pelotas.ifsul.edu.br

Elomar Tambara

Professor Titular da FaE/UFPEL. Professor do PPGE-FaE/UFPEL. Sociólogo, Especialista e Mestre em Sociologia pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Doutor pela UFRGS e Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pesquisador Líder do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL. E-mail: tambara@ufpel.edu.br

Gláucia Figueiredo

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, *Campus* Jaguarão. Pesquisadora do GEBAP Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Membro da ALFE – Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação e da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação. Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense – UFF, Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. E-mail: glaufig@gmail.com

Marcelo Pinheiro Cigales

Professor de Sociologia do IFSUL, *Campus* Visconde da Graça. Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL e do Grupo Trabalho e trabalhadores: transformações sociais, identidades e desigualdades – ISP/UFPEL. Licenciado em Ciências Sociais pelo ISP/UFPEL. Mestrando em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: marcelo.cigales@gmail.com

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Osório. Pesquisadora vinculada ao CEIHE-FaE/UFPEL. Licenciada em História pelo Instituto de Ciências Humanas – ICH/UFPEL, Mestre e Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: martiarena.augusta@gmail.com

Maurício Aires Vieira

Professor Adjunto da UNIPAMPA, *Campus* Jaguarão. Atualmente, Diretor do Campus, Tutor do Grupo PET-Pedagogia e Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA. Licenciado em Física pelo Instituto de Física e Matemática – IFM/UFPEL, Doutor em Educação pela PUCRS. E-mail: mau.vieira@yahoo.com.br

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Professora Adjunta do IE/FURG. Pesquisadora vinculada ao CEIHE-FaE/UFPEL e Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais da UFPEL, EDUCAMEMÓRIA - Educação e Memória e Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira ATABAQUE da FURG. Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pelo ISP/UFPEL, Especialista em Sociologia e Política pelo ISP/UFPEL e em Formação para o Magistério - Administração e Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Amparo – FIA, Mestre e Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

Sergio Ricardo Pereira Cardoso

Professor do IFRS, *Campus* Rio Grande, atuando nas áreas de História, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio Integrado, além de História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação nas Licenciaturas. Tutor a Distância na SEaD/FURG. Pesquisador vinculado ao CEIHE-FaE/UFPEL. Licenciado em História pela UCPEL, Mestre e Doutor em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: sergio.cardoso@riogrande.ifrs.edu.br

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congrega textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

