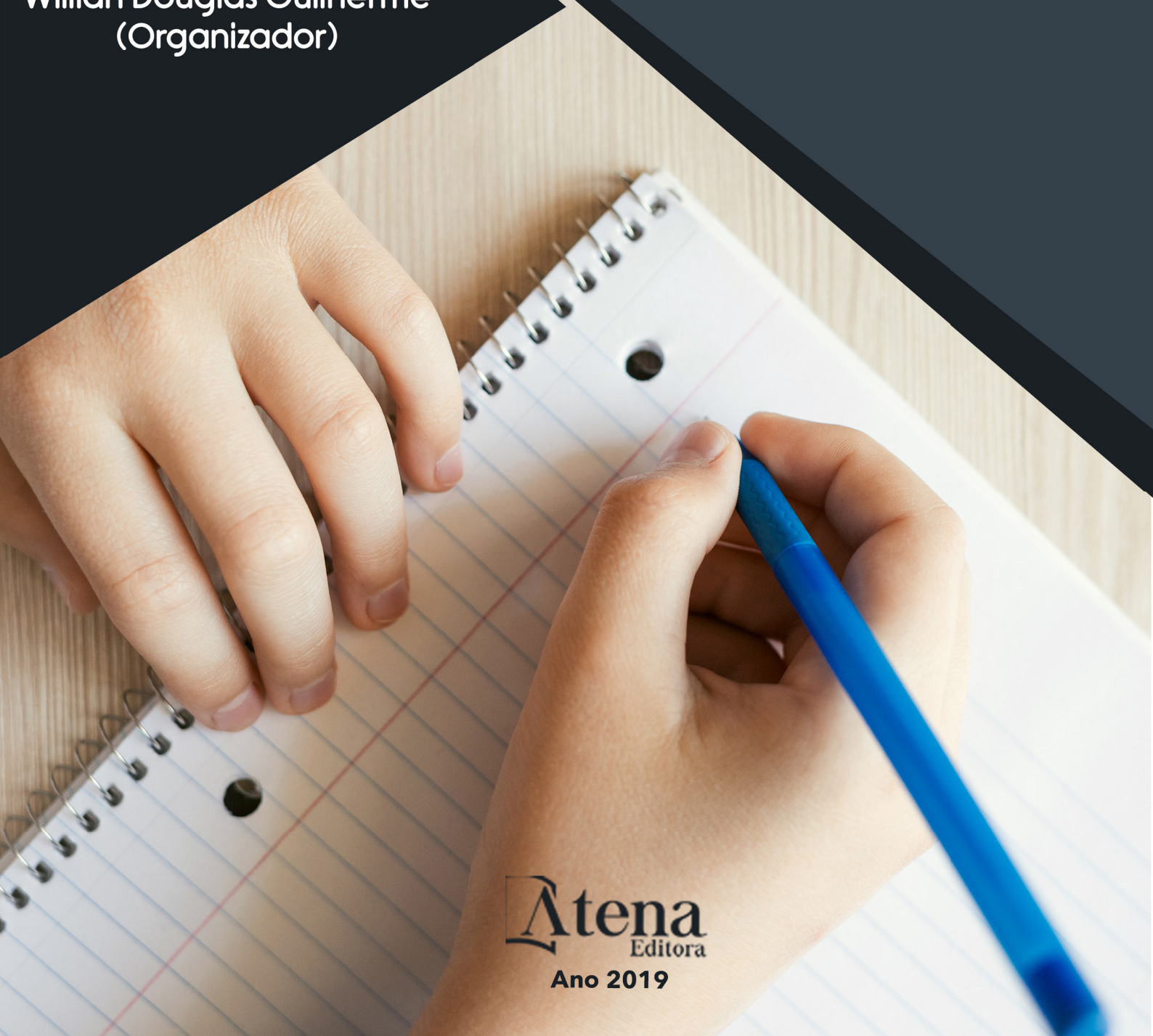


Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12


Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 12 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 12)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-758-1 DOI 10.22533/at.ed.581191211</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR: A RESISTÊNCIA COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO	
Juliana Fonseca de Oliveira Neri Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.5811912111	
CAPÍTULO 2	15
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DO UNIFOR-MG NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Elizabeth Rocha de Carvalho Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5811912112	
CAPÍTULO 3	25
APLICAÇÃO DO TBL (TEAM BASED LEARNING) NA DISCIPLINA CIRCUITOS ELÉTRICOS II	
Geraldo Motta Azevedo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912113	
CAPÍTULO 4	29
AS MÁSCARAS DA PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO	
Marciléia Egidio Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912114	
CAPÍTULO 5	42
AVALIAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Sandra Regina D'Antonio Verrengia Pedro Gabriel Papa Torelli Wellington Rodrigues Emídio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912115	
CAPÍTULO 6	51
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DAS APRENDIZAGENS EM UM PROJETO INTEGRADOR: A UTILIZAÇÃO DA ESCALA LIKERT PARA A MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROJETO INTEGRADOR	
Carlos David Pedrosa Pinheiro Marcos Antônio das Chagas Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.5811912116	
CAPÍTULO 7	62
COMBINAÇÃO DE SALA DE AULA INVERTIDA COM EDUCAÇÃO <i>HANDS ON</i> : UMA NOVA FORMA DE APRENDER SOBRE CÓDIGO GENÉTICO E SÍNTESE PROTÉICA	
Amanda Santos Franco da Silva Abe Andréa Castro de Lacerda Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.5811912117	

CAPÍTULO 8	68
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E REFERENCIALIDADE SIMBÓLICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA EGRESSA DO CURSO TÉCNICO EM ANÁLISES QUÍMICAS	
Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912118	
CAPÍTULO 9	80
EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE CRATEÚS	
Natália Viviane Santos de Menezes	
Tamyllle Kellen Arruda Prestes	
Deysiele Bezerra Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.5811912119	
CAPÍTULO 10	89
FIES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-HISTÓRICA	
Rodrigo Meleu das Neves	
Denise Lindstrom Bandeira	
Nalú Farenzena	
DOI 10.22533/at.ed.58119121110	
CAPÍTULO 11	97
O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA	
Sandra da Silva Kinalski	
Luciane Cezar Padilha	
Sandra Leontina Graube	
Vivian Lemes Lobo Bittencourt	
Eliane Raquel Rieth Benetti	
Marinês Tambara Leite	
Leila Mariza Hildebrandt	
DOI 10.22533/at.ed.58119121111	
CAPÍTULO 12	107
O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Marlene Lima Temponi	
Kíssila Zacché Lopes Andrade	
Lissandra Lopes Coelho Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121112	
CAPÍTULO 13	113
PERCEPÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NO BRASIL	
Alexey Carvalho	
Maria Alzira de Almeida Pimenta	
DOI 10.22533/at.ed.58119121113	

CAPÍTULO 14	127
REFLEXÕES DOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, NA MODALIDADE EAD, DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	
Emerson dos Santos Lima Andréa Karla Ferreira Nunes Alessandra Conceição Monteiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.58119121114	

PARTE 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 15	138
A ENUNCIÇÃO DA DIFERENÇA CULTURAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CURRÍCULO ESCRITO E SEUS USOS	
Denise da Silva Braga	
DOI 10.22533/at.ed.58119121115	
CAPÍTULO 16	151
A EXPANSÃO DA MODALIDADE EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LICENCIATURA	
Luís Fernando Correia Célia Regina Vieira Souza-Leite	
DOI 10.22533/at.ed.58119121116	
CAPÍTULO 17	162
LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO	
Silvana Elisa de Moraes Schubert Maria de Fátima Rodrigues Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.58119121117	

PARTE 3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

CAPÍTULO 18	176
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS	
Angélica Kury Barros Loedilza Milícia da Silva Marilene de Souza Carvalho Zeile Lima de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.58119121118	
CAPÍTULO 19	188
CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	
Cristino Cesário Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121119	

CAPÍTULO 20	202
MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO PROJovem URBANO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA	
Jessica Thomazini Joyce Mary Adam	
DOI 10.22533/at.ed.58119121120	

PARTE 4 - HISTÓRIA E POLÍTICA

CAPÍTULO 21	214
CRÍTICOS DO <i>ETHOS</i> MODERNO E CAPITALISTA: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO? (!)	
Patrícia Maria Guarnieri Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121121	
CAPÍTULO 22	229
DA REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA	
Gian Eligio Soliman Ruschel Vânia Lisa Fischer Cossetin	
DOI 10.22533/at.ed.58119121122	
CAPÍTULO 23	245
DISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O HOMEM DE LATA X O HOMEM DILATA	
Adriana Martins Ianino	
DOI 10.22533/at.ed.58119121123	
CAPÍTULO 24	264
O INGLÊS EM ALERTA: A EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XIX	
Elaine Maria Santos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121124	
CAPÍTULO 25	275
"O QUE ACONTECEU AINDA ESTÁ POR VIR": A MÚSICA "ÍNDIOS" E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL	
Fábio Chilles Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.58119121125	
CAPÍTULO 26	291
O TEMOR DA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMA FINANCIAMENTO PÚBLICO EDUCACIONAL NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO	
Roberta Maria Bueno Bocchi	
DOI 10.22533/at.ed.58119121126	
SOBRE O ORGANIZADOR	303
ÍNDICE REMISSIVO	304

DA REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA

Gian Eligio Soliman Ruschel
Vânia Lisa Fischer Cossetin

School – language

RESUMO: Este estudo objetiva analisar a República e seu caráter universal evidenciado pelas leis, a educação da república e suas especificidades. Em um primeiro momento será conceituado o republicanismo e tematizada sua relação com a própria educação. Num segundo momento será contextualizado o paradigma da linguagem utilizado no estudo e também trazido como necessário para esse tipo de discussão. Finalmente será conceituada a escola republicana, com seus pressupostos básicos, bem como suas particularidades.

PALAVRAS-CHAVE: República – Educação – Escola Pública – Linguagem

ABSTRACT: This study aims analyze the republica and his universal character evidenced by the laws, the public education and its specifics. At first will be conceptualized the republicanism and thematized his their relationship with education. In a second moment will be contextualized the language paradigm used in the study and also brought as necessary for this kind of discussion. Finally will be conceptualized the republican school, with your basic assumptions, as well as its particularities.

KEYWORDS: Republic – Education – Public

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo, fruto e parte do trabalho de dissertação do mestrado em Educação nas Ciências, intitulado “O Déficit Republicano na Educação Pública Brasileira: reflexões de um jovem professor”, objetiva analisar a o republicanismo com suas leis, bem como a especificidade da educação escolar pública. Inicia com uma abordagem acerca do conceito de república à luz dos ideais modernos iluministas e suas ligações primordiais com a teoria da educação republicana já discutidas pelos pensadores modernos. A relação existente entre o sistema republicano e a educação pública será tematizada com vistas a procurar identificar o déficit republicano, ou seja, a fragilidade deste sistema em atender às exigências e à complexidade de sua própria configuração, logo, da escola por ele mesmo forjada. Em sequência são apresentadas as perspectivas paradigmáticas assumidas nesta pesquisa, bem como sua relação com a política e a forma de pensar e discutir assuntos relativos à educação. Considera-se de fundamental importância a definição e o posicionamento quanto ao paradigma assumido, indispensável,

inclusive, para entender às devidas críticas aos diferentes modos de pensar as temáticas que se enquadram na esfera política republicana.

Por fim, a escola republicana será tematizada visando expressar e delimitar os seus domínios, e distinguir suas especificidades e suas diferenças ante outros tipos de educação, a exemplo da educação privada (confessional) e a familiar. A intenção é considerar algumas particularidades da educação contemporânea a fim de destacar, a importância da universalidade, evidenciada pelas leis, e das políticas em contexto republicano. Essa discussão se faz necessária na medida em que se considera a hipótese de um déficit republicano que, tanto na política, quanto na educação, interfere de forma negativa na experiência democrática dos agentes da educação, bem como dos cidadãos em geral.

2 | COMPREENDENDO A REPÚBLICA: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE UM DÉFICIT ESTRUTURAL

Inicialmente, convém a discussão sobre o conceito de república, particularmente do significado da palavra. Etimologicamente, origina-se de *res publica*, ou “coisa pública, a coisa do povo, o bem comum, a comunidade [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1.107). Sua base surgiu com os romanos, que colocaram em evidência a ideia de um bem de todos. Trata-se de um modo de governo em que uma ou mais pessoas escolhidas democraticamente¹ governam em um determinado território para gerenciá-lo, bem como a vida pública. Pode ser considerada como a forma que, historicamente, se contrapôs à monarquia, pois o chefe de Estado é eleito pelo povo direta ou indiretamente. Presume-se, ainda, que em uma república as pessoas possuam direitos e deveres em relação a essa coisa pública. Como é de todos, todos podem e devem opinar e ajudar na construção de algo comum. Dessa forma, “na República democrática a ordem política nasce de baixo [...]” e “as leis são expressão da vontade popular” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1.108).

Ressalta-se aqui a ideia de coletividade e participação dos cidadãos nesse tipo de sistema. Quando a primeira república é proclamada na França revolucionária em 1792, há um momento de comoção e apoio popular que reflete, desde a formação dos Estados Gerais, na Constituição e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Esse movimento que se inicia, em termos práticos, com a tomada da Bastilha de Saint-Antoine, mostra exatamente o que se está combatendo quando julgamos o rei como qualquer outro homem e, iniciando uma tradição violenta para as revoluções, guilhotinamos Luís XVI. Nesse contexto percebe-se: a) a participação constante do povo (o terceiro estado) na tomada de decisões, e b) a república moderna é invocada

¹ Deve ficar claro aqui que a definição de república trabalhada no texto presume democracia. Como explica Brayner (2015, p. 35), a democracia é “um vasto e complicado programa de responsabilização do homem pela sua vida social, um lugar onde temos que propor, argumentar, julgar, decidir e assumir as consequências de nossas decisões”. Assim compreende-se a república como república democrática.

contra a tirania do governo de uma só pessoa, ou seja, contra a monarquia.

Entendendo que a Revolução Francesa de 1789 foi uma revolução política², compreende-se também que aqueles que antes eram excluídos nas decisões da vida pública, aos poucos, foram iniciando seu exercício de cidadania, afinal, estavam imbricados nessa luta desde o início. É possível aqui lembrar também da questão da cidadania dos gregos (mesmo sendo uma aristocracia). Impensável um cidadão grego que estivesse longe e desinteressado das questões do gerenciamento da vida pública. Dessa forma as repúblicas invocam essa ideia de participação, em que todos possuem direitos e também deveres, não havendo *Rei Filósofo*³.

Não é diferente com a educação que, quando esta é considerada como discussão política numa república, também deve ser encarada como um direito e um dever. Pensar a educação está dentro do conjunto de direitos e deveres do cidadão, na medida em que, sendo um bem público, todos têm responsabilidades sobre essa educação e seus efeitos na sociedade.

Um dos pioneiros a defender a ideia da educação pública na França iluminista foi Condorcet, que, em plena Revolução Francesa, no ano de 1792, apresentou à Assembleia Nacional uma espécie de projeto para a organização da instrução pública. Segundo Condorcet (2008, p. 17), “Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem esse princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades morais impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão”. Ou seja, a sociedade precisaria oferecer aos seus cidadãos uma instrução pública; uma forma de ensino que não permitisse a existência de desigualdade política que levasse à dependência; nenhuma desigualdade que possibilitasse a tirania; uma educação que consolidasse a república democrática.

Condorcet militou em nome da soberania do povo, de modo que seus direitos e deveres em uma república pudessem estar diretamente ligados a uma educação que ensinasse e preparasse o aluno para o exercício de tais condições. Denis Diderot também apostou na ideia de que a educação/instrução era o meio para a liberdade do povo e para o bom funcionamento de uma república na qual o povo fosse soberano, no sentido de que o saber científico e técnico seria a chave para a liberdade (ROMANO, 2001).

A partir disso, cabe salientar que houve e há uma relação entre a questão republicana e a educação pública, e que se configura quase sempre como problemática. Apesar de configurar uma relação complicada e permeada de tensões, as teorias democráticas, dentro de repúblicas, foram por muito tempo concebidas

2 Em *Marx e a Revolução Francesa* (1986) Furet coloca, sobre a crítica de Marx à Revolução Francesa: “Com efeito, os franceses realizaram uma revolução apenas ‘parcial’, ‘puramente política’, visto que emancipou apenas uma parte da sociedade civil, a burguesia dos proprietários; ela não criou uma emancipação ‘universalmente humana’.” (FURET, François. 1989, p. 10).

3 Referência à *República* de Platão. O Rei Filósofo é aquele que deve governar, pois sabe como fazê-lo, configurando assim a chamada sufocaria (PLATÃO, 1996).

como inseparáveis das teorias educacionais. Conforme o ideal moderno,

o ser humano pequeno e impelido pela natureza precisa percorrer primeiro um processo de educação voltada para a liberdade para poder se tornar membro do povo de um estado que governa a si mesmo, assim como, inversamente, só cidadãos e cidadãs autônomos podem institucionalizar uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para a maioria política (HONNETH, 2013, p. 546).

Já havia na modernidade, portanto, uma crença na educação como processo fundamental para o amadurecimento do ser humano e para a criação do cidadão apto a viver na república em condição de maioria política. Havia, portanto, a ideia de dependência e de complementaridade entre uma boa educação e uma ordem estatal republicana. Os dois elementos explicavam “pressupostos de uma coletividade democrática” (HONNETH, 2013, p. 546) que se complementariam de forma a depender um do outro. Honneth (2013, p. 545) resgata a ideia de Kant sobre as teorias democrática e educacional explicando que,

Para Kant, o paralelo entre a arte do governo e a arte da educação resultava da consideração de que ambas são instituições criadas pela sociedade que têm de cumprir a mesma tarefa nas dimensões diferentes da história da espécie do indivíduo [...] Através de uma escolha habilidosa dos meios e métodos, ou seja, através de uma espécie de “arte”, elas precisam nos ensinar como, num caso, um povo de súditos e, no outro, uma criança por natureza ainda submissa devem ser levados do estado de imaturidade para o de liberdade.

Desde a Modernidade, portanto, considera-se a ideia de educação como uma instrução pública. Uma forma de preparar as novas gerações para viver em uma sociedade democrática e republicana com base nos conhecimentos trazidos pela tradição, o que leva a conceber a arte do governo republicano e da educação como interdependentes e complementares entre si, inconcebíveis se isoladas, como queria o ideal moderno de Kant, por exemplo.

Não se considera, no entanto, que essas “artes” (de governar e educar) sejam naturais, pelo contrário, entende-se que a relação entre elas sempre foi, no mínimo, tensa, de modo que uma nunca chegou a configurar-se como garantia da outra. Ao naturalizar-se a relação entre educação e democracia, acaba-se por ignorar alguns problemas e tensões conceituais e históricos entre elas. Concordando com Brayner (2015, p. 33), “não há nenhuma garantia de que um povo ‘educado’ (do ponto de vista escolar) faça sempre uma opção natural pela democracia ou que a democracia se encontra sempre mais fortalecida, ali onde há cidadãos ‘educados’”.

Romano (2001), em seu livro *Caldeirão de Medeia*,⁴ apresenta algumas dificuldades inerentes ao sistema democrático. Ele expõe uma certa fragilidade desse sistema que, apesar de possuir a autocrítica como ferramenta para melhoria,

4 O autor refere-se aqui a uma concepção de política socrática, da qual Hobbes também se utiliza ao tematizar questões como autoritarismo. Neste capítulo Romano trata de tematizar a dificuldade e a atualidade do projeto iluminista de democracia.

não possui garantias de progresso ou durabilidade, justamente pela possibilidade de críticas. Isso evidencia o quão frágil uma república democrática pode ser devido às aberturas que esse tipo de governo oferece para críticas. O que engrandece a ideia de república democrática, e dá a ela capacidade de autorrevisão constante é justamente o que a fragiliza e a relativiza (ROMANO, 2001). Sua existência, portanto, é artificial,⁵ enquanto sua fragilidade é natural. Surgiu na história como uma contraposição ao governo monárquico e tirano, e obteve sucesso e muitos méritos, mas seu caráter democrático é, de certa forma, a sua própria fragilidade.

Diante dessa questão é possível supor um déficit republicano que se traduz como imperfeição, incompletude ou fragilidade desse sistema. Para explicar esse déficit provoca-se imaginar que, de princípio, a república possui uma fragilidade crônica no seu âmago por permitir que críticas sejam feitas ao próprio sistema. Apesar de uma educação que ensine e prepare a criança e o jovem para o exercício da cidadania em um contexto de república democrática, isso não é garantia para o firmamento de um governo republicano. Aposta-se que, com a crítica e o arbítrio⁶ dos indivíduos seja possível reconstruir constantemente e aperfeiçoar a forma republicana de governo. Porém, ao preparar para o exercício da cidadania nesse contexto, a escola também oferece mecanismos que poderão desconstruir essa república, se assim for a vontade geral.

Além de não haver a possibilidade de se contar com um sistema educacional que garanta e blinde o sistema republicano, como se acreditava na modernidade, também é importante levar em conta que as experiências republicanas, em diversos contextos, permitiram diferentes resultados. Como o sistema republicano foi criado por convenção, como uma alternativa a outras formas de governo não democráticas, esse sistema não apresentará exatamente os mesmos resultados em todos os lugares em que foi desenvolvido (aceito ou imposto), pois deve-se levar em conta as particularidades de cada contexto. O processo de instalação da república, os interesses por trás dessa instalação e inúmeros outros fatores podem ser responsáveis por diferentes configurações de república. Além dessa clara fragilidade natural, dependendo do processo de instalação e manutenção desse sistema, criam-se diversas outras fragilidades, sendo aquilo que se pode denominar de déficit republicano: uma fragilidade aparentemente incontornável na experiência democrática e no ideal de coisa pública.

3 | POLÍTICA REPUBLICANA E ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS

Pensar a política republicana, a escola pública e suas relações, nos leva a

5 O termo artificial, aqui, é concebido como o contrário de natural. A república não deve ser entendida naturalmente, mas, sim, culturalmente, resultado do agir e do pensar humanos.

6 O termo arbítrio é concebido tal como foi citado anteriormente, contido nas ideias de Romano, significando uma decisão dependente apenas da vontade do indivíduo.

assumir uma posição que não é adotada ingenuamente – ao menos não deveria ser –, mas está baseada em uma aposta, em uma escolha. Ou seja, quando se fala, fala-se de algum lugar; quando se critica, critica-se a partir de certos parâmetros. Concordando com Vattimo (2002, p. 3), pode-se afirmar, então, que “não existe verdade objetiva em parte nenhuma; não há ninguém que veja a verdade sem ser com os olhos, e os olhos são sempre de alguém. Se quero arrancar os olhos para ver as coisas como realmente são, não vejo mais nada”. Essa compreensão se faz necessária, bem como os parâmetros que nos permitem fazer considerações sobre o objeto de estudo em questão.

Deve ser claro, portanto, que, mesmo escolhendo a ciência como “a melhor expressão de nossas possibilidades e, por isso, a indicadora do caminho que nos compete seguir” (BOUFLEUR, 2012, p. 3), ainda assim trata-se de uma escolha; isso porque o que é científico não é neutro. Até mesmo as ciências falam de algum lugar, olham com olhos de alguém, isto é, possuem um posicionamento e assumem uma postura. A garantia de que algo seja científico não é garantia de que seja verdade absoluta, até porque as verdades tidas como absolutas merecem desconfiança.

Além disso, para que haja uma crítica, também há de haver uma crítica reflexiva acerca da própria posição assumida, uma tentativa de nos afastar do objeto analisado, como quem dá um passo para fora do contexto e dos condicionamentos aos quais se está sujeito. Para Boufleuer (2012, p. 2), “a crítica e a eventual revisão pressupõem a possibilidade de um distanciamento teórico em relação aos padrões culturais e sociais existentes. Sem o exercício desse distanciamento o mundo se impõe de forma inexorável”. Trata-se, portanto, de uma espécie de metarreflexão, um afastamento-teórico que “requer o estabelecimento de um parâmetro a partir do qual alguma consideração acerca do mundo seja possível” (BOUFLEUER, 2012, p. 2).

Partindo desses princípios, convém contextualizar o modo como se concebe aqui o objeto em estudo e a postura assumida para a análise e as tematizações subsequentes. Desde a condenação de Sócrates – que fora realizada democraticamente, por convenções e acordos entre cidadãos atenienses –, Platão buscou uma saída, acreditando haver uma verdade ou essência para resolver os problemas dos homens; uma verdade tal, diferente daquela baseada na *doxa*, ou seja, que não fosse facilmente corrompida e que estivesse longe da compreensão dos homens comuns – aqueles sem o conhecimento *verdadeiro*. Se a decisão de condenar Sócrates foi tomada a partir do embate de certas concepções relativas à ética, à política e à educação no âmbito da *polis*, para Platão deveria haver, então, uma verdade acima dessas posições e que fosse mais qualificada, disponível apenas àqueles cidadãos que conseguissem se libertar das correntes que os prendiam ao fundo da caverna, aqueles que conseguissem contemplar o mundo inteligível.⁷

Apartir desse movimento intelectual em busca da verdade, o ser humano inventou

7 Referência à Alegoria da Caverna (PLATÃO, 1996, p. 317-362).

narrativas⁸ acerca de sua condição no mundo e, com isso, acabou “duplicando” o mundo. Em uma dessas narrativas, Platão cria a *Alegoria da Caverna* para explicar sua teoria, segundo a qual o mundo seria dividido em mundo sensível e em mundo inteligível (ou das ideias), que compreenderia algo de verdadeiro para além do homem, além do corpo, além do *mundo sensível*, que, para Platão, não passa de uma cópia imperfeita do mundo das ideias. Essa verdade se configura como uma *episteme*, um conhecimento puro e verdadeiro, longe dos erros humanos, e é encontrada no mundo das ideias (perfeitas), no qual estão as essências. Logo, não seria suscetível às falhas que condenaram Sócrates, por exemplo.

Como este saber essencial para gerenciar a *polis* não estaria no mesmo âmbito da maioria das pessoas, e sim no dos filósofos que conheceriam a verdade, não haveria mais a dependência da linguagem em forma de opiniões contingentes e pessoais como forma de tomar decisões. Nessa perspectiva metafísica e essencialista, existiria uma noção única do que seja o bom, o justo, o correto, o verdadeiro, e que estaria acima do mundo sensível habitado pelos homens comuns, inclusive acima da democracia.

Essa postura platônica merece reflexão e muita cautela, pois significa um risco para a política e as decisões democráticas tomadas por homens livres. Se presumirmos que há uma ciência do que é correto em termos sociais, do político, disponível apenas para alguns, não seria mais necessário que pessoas sem o conhecimento epistêmico dotadas apenas da pura *dóxa*, discutissem tais assuntos. As decisões acerca dos problemas dos homens ficariam apenas ao encargo do cientista político ou, remetendo a Platão, do rei filósofo. Assim, acabar-se-iam as possibilidades de deliberação a partir da troca de ideias e opiniões diferentes, uma vez que existiria apenas uma verdade. Isso seria um perigo para a política e, conseqüentemente, para todas as instâncias da sociedade que dela dependem, dentre as quais a própria educação.

Em termos políticos, essa lógica ofereceu a fundamentação de governos ditatoriais, totalitários e antidemocráticos. Ou seja, supondo que alguém saiba o que deve ser feito, o caminho certo a seguir, o rumo que uma nação deve tomar, algumas perguntas podem surgir, como: Quem é esse alguém? Quem garante que essa pessoa sabe o que é certo e que não age apenas por interesses particulares? Como resposta: não há garantia alguma e, nesse sentido, poderia ser explicado o porquê de governos ditatoriais serem os mais corruptos. Se existe uma forma correta, científica de guiar a nação e resolver os seus problemas, não há porque serem ouvidas as opiniões dos cidadãos. É por isso que não existe espaço para críticas em governos totalitários e ditatoriais.

Por outro lado, bem como Aristóteles discordou de Platão, ao apostar que todos os cidadãos são capazes de uma opinião, entende-se que é no âmbito da linguagem

⁸ Para Bouffleuer (2012, p. 3), “[...] contamos mitos, inventamos a metafísica, projetamos a subjetividade [...]. Essas e outras tantas narrativas sempre operaram como instâncias referenciais para que algo sobre o mundo pudesse ser dito”.

que se resolvem os problemas gerais acerca do mundo comum; ao pensar a educação como um assunto a ser debatido politicamente, também se perceberá que esta é uma área que pode e deve ser discutida pelos cidadãos, e não apenas pelos ditos especialistas.

Dessa forma, num contraponto ao pensamento essencialista, assume-se uma postura que reconhece as incertezas humanas quanto aos rumos a seguir, porém acreditando na democracia, apostando no diálogo, na linguagem e na comunicação como meio para que algo possa ser dito, reconhecido ou criado no mundo humano. Por tal razão é que assumimos uma postura pós-metafísica,⁹ contrária à ideia determinista associada a um *telos*¹⁰ previamente definido por um suposto possuidor da *episteme*, fixado de tal modo a impossibilitar quaisquer intervenções. Daí porque, para tratar da república e de suas leis, as concepções educacionais e a implicação do professor nesse processo, tanto no âmbito da criação das leis quanto no tocante ao pensamento e argumentação sobre elas, é necessária a participação dos agentes envolvidos nessas questões. Não servem de base aqui, “[...] quaisquer referências que não aquelas produzidas pelo homem em sua experiência mundana” (BOUFLEUER, 2012, p. 9).

Nesse sentido, também cabe destacar a importância da tradição para tematizar a questão da república e da educação, uma vez que é reconhecida a importância de uma orientação dada por balizadores históricos e culturais. Sem a tradição não há referenciais. Sem o acúmulo dos conhecimentos elaborados no passado não há fontes teóricas. A postura pós-metafísica não deve ser confundida com a pós-moderna. Assume-se aqui uma postura neomoderna, o que implica que se deva considerar a tradição moderna, repensando-a sempre que necessário, sem absolutizar seus preceitos como modelos ideais. Na educação:

Reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos, uma hermenêutica que parta do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como nenhuma é dona original de seu próprio sentido (MARQUES, 1992, p. 549).

Apesar de não ser o objetivo deste estudo discutir uma reconstrução da educação, acredita-se que o simples pensar da escola pública atual necessita dessa visão, que, apesar de não enxergar na tradição a verdade absoluta, também não a

9 O pensamento metafísico, aqui, compreende aquele de caráter teleológico, que, ante à desordem existente no âmbito da vida e do mundo, busca estabelecer princípios ordenadores. Segundo Boufleuer (2012, p. 10), “a atitude metafísica enquanto busca soluções transcendentais para os problemas imanentes pode ser considerada como uma ‘tentação’ de obter um tipo de tranquilidade e de certeza que não existe”.

10 O conceito de *Telos* carrega a ideia de um sentido previamente posto, independente e anterior às relações e argumentações humanas. Designa “a parte da filosofia natural que explica os fins (*telos*=fim) das coisas, ao contrário da parte da filosofia natural que se ocupa das causas das coisas” (MORA, 1998, p. 665). Nega-se aqui uma concepção teleológica que seja demasiada finalista sem permitir interferências, reflexão e críticas. Considera-se, no entanto, que certo *telos* seja necessário no âmbito educacional para que haja alguma orientação mínima no percurso do desenvolvimento da educação.

nega, sendo a postura neomoderna mais razoável para tratar do tema.

Um exemplo de elementos importantes da modernidade que devem ser resgatados e, ainda se constituem como base da república são a universalidade, laicidade, e a publicidade. A própria concepção de universalização da educação escolar surge de um contexto no qual o homem europeu teve a pretensão de criar e produzir uma nova sociedade, bem como as novas gerações, projetando um futuro para o qual essas novas gerações deveriam estar adequadas.

É razoável que a escola pública acredite na importância das leis da república, mas que aposte no diálogo, na argumentação e nas tomadas de decisões de forma democrática para a elaboração dessas leis, pois, conforme Marques (2000, p. 110-111):

Devem ser consensualmente validados, sempre de novo, os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se quer democrática e pluralista, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém como os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos.

Entende-se, portanto, que as questões da política republicana e da educação pública devam ser pensadas em uma perspectiva pós-metafísica à luz do paradigma da linguagem.¹¹

O paradigma da linguagem¹² tem como principal pressuposto a realocação do modo de conceber a linguagem, entendida como fator principal quando se trata de conhecimento, inclusive como suporte para tematizar o próprio conhecimento. Consequentemente, como implicação neste trabalho, acredita-se que seja mais razoável pensar a educação e a política à luz de um paradigma que supera o pensamento metafísico e a relação clássica e simplista entre sujeito e objeto. “Na passagem para o paradigma da comunicação a tradicional ‘equação’ que articula sujeito e objeto dá lugar a uma articulação que se estabelece entre sujeitos, a uma relação intersubjetiva” (BOUFLEUER, 2006, p.7). Compreende-se, segundo Marques (1993, p. 86), que a investigação e a racionalidade não estão mais focadas na relação sujeito-objeto, “mas na relação intersubjetiva que assumem atores sociais capazes de fala-ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo”. Para Boufleuer (2006, p. 7),

11 Paradigma da linguagem aqui pode ser lido também como paradigma da comunicação, paradigma da linguagem pragmática ou paradigma intersubjetivo.

12 Apresenta-se aqui contribuições de Mario Osorio Marques e José Pedro Boufleuer, sobre o paradigma da linguagem inserido em uma perspectiva habermasiana. “No paradigma da comunicação por ele [Habermas] proposto, o sujeito ver-se-á obrigado, durante seu processo histórico, a entender-se com outros sujeitos acerca do que significa realmente o fato de conhecer objetos, quanto agir mediante eles ou até dominá-los, sendo aí enfatizado o enfoque performativo do entendimento mútuo entre sujeitos capazes de ação e de fala – é a ênfase de uma razão centralizada na comunicação” (SAMPAIO, 1994, p. 147 apud BOUFLEUER, 1997, p. 2).

O *locus* da razão se muda para a linguagem, marca distintiva da espécie humana, marca que a diferencia. O sentido de racionalidade, por sua vez, é percebido como resultado de um entendimento construído entre sujeitos acerca das diferentes realidades que constituem o mundo humano.

Essa passagem está de acordo com a perspectiva habermasiana, que coloca a linguagem como responsável por alguns elementos:

a) a função da reprodução cultural ou da presentificação das tradições [...], b) a função da integração social ou da coordenação dos planos de diferentes atores na interação social [...], e c) a função da socialização da interpretação cultural das necessidades (HABERMAS, 1989apud MARQUES, 1993, p. 80).

A linguagem, assim, surge como “presentificadora das tradições socioculturais e integradora dos planos de diferentes atores na interação social” (MARQUES, 1993, p.82). Essa perspectiva contempla as possibilidades de pensar alternativas no âmbito das políticas públicas e, igualmente, construir um mundo comum. Entende-se, então, que o professor, nesse contexto, assumiria um importante papel no processo de pensar e debater as leis educacionais, especialmente pela participação nas decisões políticas inerentes à escola pública, justamente pela necessidade, como já indicado por Marques, de sempre serem discutidos os critérios e parâmetros relativos ao que e como ensinar e aprender.

4 | DAS ESPECIFICIDADES DA ESCOLA REPUBLICANA

A escola republicana possui pressupostos básicos, que são pilares para uma educação com vistas ao ideal de cidadania. São eles: a universalidade, a publicidade e a laicidade na educação. Além disso, elementos como leis, disciplina, parâmetros e balizadores universais no âmbito da educação, serão tematizados como capazes e necessários para proteger e garantir os pressupostos da educação republicana, já citados.

Disciplina, tradição, leis, parâmetros, tornaram-se noções frequentemente criticadas em razão do sentido negativo e da tendência que representam hoje diante de algumas concepções educativas. Quando se fala em preservar a inovação, a criatividade e a subjetividade como elementos valiosos a serem considerados para pensar a educação, a conservação da tradição, a disciplina e os parâmetros educacionais tendem a ser vistos com maus olhos por sugerirem o apagamento da autonomia, seja do professor, seja do educando. Não que nas relações professor/aluno a subjetividade do educando não deva ser respeitada, bem como seus conhecimentos prévios considerados, mas independência absoluta, ou uma educação exclusivamente de acordo com os interesses do educando podem comprometer a educação pública, uma vez que se discute sobre pessoas que ainda estão em processo de formação. Daí a importância das leis, da disciplina e de parâmetros, pois algumas escolhas nas relações de ensino e aprendizagem não cabem ao aluno. Em muitos casos, conforme

Young (2007, p. 1.295), “[...] o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas”, o que não deve ser confundido com o apagamento da subjetividade ou da autonomia do educando.

Nisso estaria a importância da disciplina na educação pública. Para Kant (1999, p. 13), um defensor da disciplina, “a selvageria consiste na independência de qualquer lei”, porém “a disciplina submete o homem às leis da humanidade [...]”. Se, a disciplina faz com que o homem se enquadre nas leis que o tornam humano, a falta dela é, no mínimo, problemática. Nesse contexto, muita liberdade e a ausência da disciplina podem nos remeter à barbárie e comprometer a humanidade.

As leis, nesse sentido, apresentam-se fundamentais em contextos democráticos republicanos, logo na própria escola pública, especialmente devido ao caráter progressista¹³ que elas assumem na educação. Em uma democracia, as leis da república mostram-se fundamentais, pois, como assevera Lovisolo (1995, p. 88),

O democrata acredita no poder civilizatório e progressista da lei, norma ou regulamento, democraticamente elaborado, tanto em relação ao espaço público quanto no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e às relações interpessoais da intimidade ou privacidade (1995, p. 88).

Para Lovisolo (1995, p. 92-93), “a maioria das regras são elaboradas em contextos de conflito e incerteza [...]” para que, como tentativas e apostas, possam “civilizar os conflitos, minimizar suas perdas e, sobretudo, reduzir as quotas de violência física”. As leis republicanas, portanto, não são naturais, e sim historicamente criadas como acordos entre os homens, como forma de limitar o poder absoluto de uns sobre os outros. Foram e são criadas para resolver conflitos e apresentar soluções pacíficas.

É sabido, porém, que nem todas as leis garantem o progresso como aqui está sendo acarado o sentido do termo. Como as leis são criadas pelos homens, e não por uma entidade superior que represente o bem, elas podem demonstrar um caráter positivo ou negativo em relação ao que se considera essencial para uma educação pública. Assim ao entender que nem todas as leis serão justas, cabe sempre a reflexão sobre as mesmas. Aquilo que é estabelecido e considerado legal pelo Estado nem sempre deve ser absolutizado e naturalizado como justo e correto, como pode ser evidenciado na própria história da humanidade. As leis, portanto, possuem um forte caráter progressista, porém não são garantia de progresso. Ainda assim, a existência de leis e regras continua sendo melhor que sua inexistência.

No âmbito da educação, espera-se que pelo menos os especialistas e profissionais da área participem ativamente das discussões e reflexões sobre as leis e políticas educacionais. O professor tem direito e dever de intervir. Não ser um simples cumpridor de leis exige assumir uma responsabilidade perante essas questões. Cabe ao educador executar o que é previsto em lei sempre que essa lei garanta os preceitos

13 Aqui o termo progresso é utilizado representando avanço e, no mínimo, a preservação de direitos fundamentais no âmbito da democracia. De acordo com Abbagnano (1998, p. 798-799), considera-se progresso “uma série qualquer de eventos que se desenvolvam em sentido desejável”.

da república e da escola pública, bem como fazer a crítica a essas mesmas leis caso elas abalem ou comprometam esses preceitos. Em boa medida, as políticas públicas para a educação, representam apostas baseadas em certas posições consideradas razoáveis, ou seja, certos princípios capazes de nortear a educação republicana como uma instrução igual para todos a fim possibilitar o exercício da cidadania.

Dessa forma, entende-se que não existe um *telos* definitivo, posto ou definido por uma divindade ou qualquer utopia, o que nos coloca em uma situação de incerteza e dependência, mas também de escolhas. A liberdade, a democracia e a igualdade seriam espécies de princípios orientadores para a política republicana e para a construção de mundo comum, enquanto as leis teriam o papel de protegê-las.

As leis também tendem a orientar a compreensão e a definição daquilo que a escola não é, evitando que a escola republicana assuma funções que não fazem parte de sua especificidade, como a função religiosa particular, ou política partidária. Por isso a relação e a distinção entre escola e família precisam ser destacadas. Apesar de as crianças frequentarem as escolas cada vez mais cedo, o que tem levado as escolas a assumirem outras responsabilidades (que antes eram da família), existem algumas diferenças que não devem ser confundidas entre essas duas instituições. Para Arendt (2009), a escola deve funcionar como um lugar intermediário entre a família e a sociedade. A escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2009, p. 238). Nesse sentido, a escola “não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (ARENDR, 2009, p. 238), mas também não pode distanciar-se dele. Dessa forma, a educação familiar e a educação escolar surgem como importantes nas diferentes fases da educação e da socialização básica da criança, para que ela possa ser inserida em sociedade em um momento em que não haverá mais tutela, seja da família, seja da escola.

Quando se ressalta a ideia de Arendt de que a escola não deve fingir ser o mundo, entende-se que ela não deve trazer ao educando os problemas dos adultos, isto é, os problemas da sociedade, pois as crianças ainda não estariam aptas a lidar com eles. Por isso, apesar de se acreditar que seja impossível um ato pedagógico totalmente neutro em questões políticas, é importante frisar que a educação pública não se dá, nem deveria se dar, no mesmo âmbito da política. Não cabe às crianças dar respostas ou responsabilizar-se pelas questões do mundo. Segundo Arendt (2009, p. 225), “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”, e as questões do mundo são muito complexas para as crianças que ainda estão no processo de formação.

Concordando com Lovisolo (1995) sobre o caráter organizador e progressista das leis relativamente às questões educacionais, destaca-se a importância de políticas públicas que legislam e criam parâmetros com a finalidade de balizar a especificidade da escola pública, bem como proteger seus pressupostos básicos. Um exemplo é a unidade curricular em âmbito nacional, fundamental para que se respeitem os

princípios de igualdade e de universalidade na oferta de ensino. É necessário que exista, prevista por lei, a garantia de que haverá uma educação gratuita para todos, de forma a potencializar uma nação a exercer sua cidadania e gozar de seus direitos. A lei tem o poder de garantir e proteger a gratuidade de ensino para que haja uma escola pública, que ofereça aos cidadãos de uma república democrática uma instrução pública básica e necessária para o convívio em sociedade (CONDORCET, 2008).

Além do ensino gratuito, as diretrizes e bases curriculares nacionais, bem como outros instrumentos legislativos, objetivam oferecer educação pública orientada pelo princípio da universalidade, que oferte o conhecimento necessário para uma instrução pública básica ao alcance de todos, de forma igual. Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Silva (2015, p. 3) destaca que a unidade curricular por ela pressuposta,

[...] não inviabiliza que no âmbito do território nacional, se atente para as diversidades e as realidades contingentes, mas aponta para certa forma de organizar o trabalho pedagógico e compreender a função social da escola no trato com o conhecimento em sua dinâmica de “universalidade”.

Nessa perspectiva, o fato de haver uma forma legislativa que busca garantir conhecimentos específicos às escolas, de forma universal e em todo o território nacional, não representa ignorar as particularidades de contexto, mas sim organizá-los de acordo com pressupostos universais. Daí a importância de uma base comum aos educandos de todo o país com o objetivo de eliminar, ou equilibrar, as diferenças naturais de cada sujeito, no sentido de buscar mais igualdade de direitos e de oportunidades aos alunos.

Para isso, uma das exigências é que seja disponibilizado um conhecimento independente de contexto¹⁴. Isso não significa desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos, nem ignorar as particularidades dos sujeitos em questão. É fundamental uma educação dependente do contexto, que considere as particularidades da criança e do jovem, mas que não se baseie exclusivamente nesse contexto de forma a depender desse meio ou cultura, ou uma escola que ofereça a educação aos moldes, e apenas do tamanho, do mundo particular dessa criança. Esse conhecimento que defendido aqui, é característico e próprio da educação pública, justamente por seu caráter universal.

Assim se compreende que a função da escola pública é inserir o educando no mundo sociocultural já produzido pela humanidade, capacitando-os para que possam ser incluídos nesse projeto de construção de mundo comum, e a melhor forma de contribuir para essa construção seria através do “Conhecimento Poderoso¹⁵”

14 É aquele “[...] desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (YOUNG, 2007, p. 1.296).

15 O conceito de conhecimento poderoso está em consonância com o de conhecimento independente de contexto. Trata-se do tipo de conhecimento específico da escola, capaz de nivelar as diferenças sócio culturais, pelo seu caráter universal e capacitar o educando à vida em sociedade.

(YOUNG, 2007, p. 1.294). Dessa forma, além da gratuidade e da universalidade, a educação republicana deve oferecer o conhecimento científico, necessitando assim de um terceiro pressuposto básico: a laicidade.

A escola pública é o âmbito do conhecimento científico. Conforme Condorcet (2008), não é compromisso da escola pública o ensino de alguma religião. A função das escolas, e a diferença destas para outras instituições, consoante Young (2007, p. 1.294), “é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade [...]”.

Enquanto se preza por um Estado laico e por uma educação como responsabilidade desse mesmo Estado, a educação pública automaticamente deve manter a condição de laicidade. Caso essa condição não seja respeitada como um dos princípios da escola republicana, são feridos os direitos de liberdade individual e de crença. O fundamento da concepção de escola pública laica encontra-se em Condorcet (2008, p. 47): “as opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum, já que, devendo ser a escolha de uma consciência independente, nenhuma autoridade tem o direito de preferir uma a outra”. Não cabe às autoridades nem ao Estado interferir nessa subjetividade, a não ser para protegê-la com as leis.

Se a laicidade é fundamental para que haja liberdade de crença para todo o cidadão brasileiro, as leis¹⁶ são necessárias para garantir essa liberdade¹⁷. Nesse sentido, no âmbito educacional, as leis também são imprescindíveis. Ao concordar que o educando é dotado de certos direitos e de liberdades individuais, concorda-se também que é necessária uma legislação que assegure esses direitos.

Diante dos princípios, pressupostos e parâmetros que orientam o ideal de educação republicana, cabe destacar que, através desses, não se espera que haverá a formação de sujeitos iguais. Espera-se que com uma base curricular comum e os referidos pressupostos, possa haver uma educação republicana organizada de forma universal sob os mesmos princípios, em todo o território nacional, possibilitando um certo nivelamento social. Espera-se que haja igualdade em direitos e oportunidades e que o cidadão possa usufruir desses direitos concedidos a ele.

Diante de todas essas questões de especificidade da educação escolar em uma república democrática, laicidade, universalidade e publicidade, as leis e as políticas educacionais, são de extrema importância, posto que podem desempenhar um papel fundamental na manutenção dessas especificidades e na proteção das mesmas.

16 Na Constituição Brasileira de 1988 está exposto da seguinte maneira: “Art. 5º, VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (BRASIL, 1988).

17 Com o objetivo de assegurar o exercício de direitos individuais, a liberdade, o bem-estar e a justiça, a Constituição Federal de 1988 determinou que: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988).

5 | CONCLUSÃO

O propósito do trabalho de dissertação do mestrado em Educação nas Ciências que originou esse artigo era compreender e tematizar alguns problemas percebidos empiricamente durante alguns anos trabalhando em escola pública, bem como o papel da escola republicana e a atuação dos professores. Os problemas identificados, como a questão da autonomia relativa, a dicotomia do professor reflexivo/prático, o envolvimento docente nas questões teóricas e políticas, bem como o caso que serviu de exemplo do projeto Escola sem Partido, reflexos de uma fragilidade em nossa experiência republicana serviram de motivação inicial para a pesquisa.

Esses casos precisavam ser pensados de forma a ampliar o diálogo e, conseqüentemente, colocar como imperativo que as tomadas de decisões políticas nesse âmbito se deem de forma democrática. Para pensar esses problemas relacionados ao déficit do sistema republicano democrático, adotei o paradigma da linguagem na perspectiva habermasiana por acreditar que a linguagem e a comunicação intersubjetiva são elementos de fundamental importância para pensar as relações de ordem política e educacional republicanas capazes de construir um mundo comum.

Assim, a partir da tematização desenvolvida a respeito dos fundamentos e especificidades da escola pública, pergunta-se: a escola pública no Brasil está em consonância com os preceitos republicanos? Se não, quais as razões para esse descompasso? A hipótese aqui defendida é de que haveria descompasso neste processo, fruto da fragilidade natural desse sistema republicano democrático, que influencia tanto na configuração de um ideal de escola pública quanto na própria forma como os professores compreendem seu papel dentro dessa instituição.

Se há um déficit republicano e se este está relacionado aos problemas da escola pública, quais as suas origens? Nesse sentido cabe um estudo pormenorizado sobre esse processo. Se a importância das leis republicanas no âmbito educacional ainda não foi bem concebida, quais os motivos para isso? Acredita-se que, mediante uma breve análise histórica do processo de formação do Brasil, especialmente após a instauração da república, poder-se-á compreender melhor o contexto atual relativamente à configuração da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de João Ferreira. 11. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo. Perspectiva, 2009.

BOUFLEUER, José Pedro. **Mundo Comum e formação crítica em perspectiva pós-metafísica**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 4., 2012, Santa Maria: UFSM. p. 2-10.

_____. **Paradigmas do conhecimento e da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997. p. 57-68.

BRAYNER, Flávio. **Fundamentos da educação**: crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Unesp, 2008.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE ALEMÃ DE EDUCAÇÃO, 23., 2013, Osnabrück. Conferência Osnabrück, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

_____. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia. Bras.**, v. 73, n. 175, p. 523-546, set/dez. 1992.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tradução Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLATÃO. **A república**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

ROMANO, Roberto. **O caldeirão de Medéia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SILVA, Sidinei Pithan da. **Autonomia pedagógica e universalidade do conhecimento na construção do currículo escolar**: o significado político-pedagógico das avaliações externas na definição da função social da escola. 2015. (Conferência).

VATTIMO, Gianni. O niilismo como resistência. Entrevista à Folha de São Paulo, **Caderno Mais!** 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0206200203.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aula 8, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 115, 129, 132, 134, 156, 158, 172, 176, 184, 187, 189, 192, 197, 201, 261, 276, 278, 280, 299

Aula invertida 62, 63, 64, 66

C

Circuitos elétricos 25, 26, 27, 28

Código genético 62, 63, 64, 66

Concepções de matemática 42

CREDUC 89, 90, 91

Currículo escolar 138, 146, 244

Curso de pedagogia 1, 2, 15, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 150, 303

Curso técnico em administração 127, 129, 130, 131, 132, 135

D

Diferença cultural 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148

Docentes 11, 16, 18, 22, 23, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 46, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 64, 82, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 124, 149, 152, 167

Domínio da frequência 25, 26

E

Educação a distância 61, 105, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 151, 152, 160

Educação física 18, 105, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 194, 244

Educação matemática 42, 50

Educação profissional 68, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79

Educação superior 18, 73, 74, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 98, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 137, 151, 155, 156, 159, 160

Endividamento 89

Enfermagem 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106

Engenharias 80, 86, 87, 120

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 203, 212, 226, 231, 238, 241, 242, 252, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296

Ensino médio 42, 43, 49, 62, 63, 69, 84, 85, 94, 149, 157, 163, 170, 173, 175, 193, 212, 275, 276, 278, 280, 294

Ensino superior 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 18, 23, 33, 39, 40, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 85, 86, 87,

90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 154, 157, 158, 159

Evasão 11, 52, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 127, 128, 129, 136, 137, 143

Experiência 19, 20, 21, 22, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 120, 135, 136, 140, 148, 153, 158, 179, 202, 203, 210, 215, 218, 222, 223, 230, 233, 236, 243, 251, 253, 257, 279, 289

F

FIES 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96

Filtros passivos 25, 26

Formação de professores 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 23, 24, 33, 34, 40, 138, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 303

G

Gestão 4, 57, 60, 61, 63, 66, 90, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 146, 179, 183, 184, 204, 213, 219, 296, 301, 302, 303

I

Instituto Federal de Sergipe 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136

J

John Dewey 68, 69, 72, 78

L

Licenciatura 17, 18, 20, 22, 23, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 47, 105, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 303

M

Mão na massa 62, 63, 64

Mediação 1, 6, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 46, 135, 137, 156, 244, 247, 275, 277, 278, 289

Modalidade EAD 151, 156

Modelos didáticos 62

N

Neoconservadorismo 1, 13

P

Paulo Freire 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 35, 176, 180, 183, 187, 226

Pesquisa 1, 15, 17, 18, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 69, 70, 78, 81, 90, 95, 98, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 164, 170, 174, 180, 186, 188, 200, 202, 203, 212, 213, 226, 229, 243, 246, 251, 270, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 289, 290, 301, 303

Planejamento 19, 28, 32, 35, 56, 61, 63, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 132, 134, 137, 146, 182, 183, 184, 186, 301, 303
Plano de desenvolvimento institucional 101, 107, 108, 109, 112
Política de financiamento da educação superior 89
Processos acadêmicos 107, 108, 109
Produção acadêmica 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 125
Projeto pedagógico do curso 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 57, 150

R

Reflexões 1, 3, 6, 8, 9, 10, 20, 33, 44, 52, 77, 105, 127, 129, 132, 135, 136, 138, 141, 147, 148, 160, 176, 179, 182, 183, 212, 220, 229, 239, 248, 262, 296
Residência pedagógica 15, 17, 18, 19, 24

S

Síntese proteica 62, 64, 65
Subjetividade 68, 78, 212, 222, 235, 238, 239, 242, 254, 259, 260, 282, 300

T

Team based learning 25, 26, 28
Tecnologia da informação 80

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-758-1



9 788572 477581