

GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

2

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA

(Organizadora)

Grandes Temas da Educação Nacional

2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G752 Grandes temas da educação nacional 2 [recurso eletrônico] /
Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa
(PR): Atena Editora, 2018. – (Grandes Temas da Educação
Nacional; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-29-1

DOI 10.22533/at.ed.291180509

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

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.

www.atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO CHILENA SOB A LÓGICA DE MERCADO VISTA COMO VITRINE PARA AMÉRICA LATINA	
<i>Lorena Mariane Santos Rissi</i>	
<i>Soraia Kfoury Salerno</i>	
<i>Renata Karolyne Monteiro</i>	
<i>Katia Fernanda de Oliveira Borges</i>	
CAPÍTULO 2	12
A UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS JOVENS ESTUDANTES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	
<i>Jean Prette</i>	
CAPÍTULO 3	28
AVALIAÇÃO DO ENSINO DE PSIQUIATRIA E DE SAÚDE MENTAL NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Anaísa Cristina Pinto</i>	
<i>Sônia Barros</i>	
<i>Lara Simone Messias Floriano</i>	
<i>Suellen Vienscoski Skupien</i>	
CAPÍTULO 4	39
CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE	
<i>Renata Peres Barbosa</i>	
CAPÍTULO 5	51
DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03 DIANTE DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL ORIENTADA PELAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS	
<i>Débora Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 6	67
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	
<i>Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo</i>	
<i>Abraão Neiver de Miranda Azevedo</i>	
CAPÍTULO 7	78
O PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE OFERTA E RESULTADOS ESCOLARES	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<i>Danieli D'Aguiar Cruzetta</i>	
CAPÍTULO 8	93
OS SABOTADORES DO ÍNDICE IDEB	
<i>Laurentino Lúcio Filho</i>	
CAPÍTULO 9	97
SERIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA DE ENSINO	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
CAPÍTULO 10	110
A ATUAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O PAPEL DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	
<i>Marli Amélia Lucas de Oliveira</i>	

Maysa do Carmo Santos
Natasha Medeiros de Oliveira
Djuli Kriczvi Cuchinierk

CAPÍTULO 11..... 122

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Deniele Pereira Batista
Menga Lüdke

CAPÍTULO 12..... 138

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Severina Ferreira de Lima
Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva

CAPÍTULO 13..... 148

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Okçana Battini- UNOPAR
Cyntia Simione França_ UNOPAR
Sandra Regina dos Reis - UENP

CAPÍTULO 14..... 158

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: INICIATIVAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI/MG

Isabella Rodrigues da Cunha e Paula
Melchior José Tavares Júnior

CAPÍTULO 15..... 170

ERA UMA VEZ AQUI E ACOLÁ... HISTÓRIAS DO MUNDO NÓS VAMOS CONTAR! – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Helton Roberto Real
Miriam Margarete Weber
Rúbia de Cássia Cavali
Viviane Cristina Medeiros

CAPÍTULO 16..... 180

OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COM A PALAVRA, PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

Simone Genske
Rita Buzzi Rausch

CAPÍTULO 17 196

OS CURRÍCULOS PRATICADOS E (RE)CRIADOS NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTES

Joelson de Sousa Moraes
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Nadja Regina Sousa Magalhães

CAPÍTULO 18..... 208

REFLEXÕES EDUCOMUNICATIVAS SOBRE CINEMA E MÍDIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bruna Donato Reche
Ademilde Silveira Sartori
Monalisa Pivetta da Silva

CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE

Renata Peres Barbosa

Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação
Curitiba - Pr

RESUMO: Em meios às promessas de progresso, demarcadas na modernidade, o irracionalismo do desenvolvimento tecnológico desemboca numa educação miserável, em face à alienação do universo cultural, voltado para autopreservação e para a materialidade da produção. Assiste-se a instrumentalidade técnica e científica disseminada no interior das práticas educativas, adverso à formação. O presente estudo intenta esboçar, ainda que brevemente, os elementos de cientificidade presentes no processo de institucionalização da escola no Brasil, ao conceber a escola como espaço educacional privilegiado na modernidade, momento em que a cultura científica assume importante centralidade. Trata-se de um estudo bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento Científico. Institucionalização da Escola. Teoria Crítica.

ABSTRACT: In the promises of progress, demarcated in modernity, the irrationalism of technological development leads to miserable education, in the face of the alienation of the cultural universe, aimed at self-preservation

and the materiality of production. We see the technical and scientific instrumentality disseminated within educational practices, adverse to training. The present study tries to sketch, the elements of scientificity present in the process of institutionalization of the school in Brazil, in conceiving the school as a privileged educational space in modernity, at which time scientific culture assumes an important centrality. This is a bibliographic study.

KEYWORDS: Scientific Knowledge. Institutionalization of the School. Critical Theory.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UM BREVE DIAGNÓSTICO

Pode-se perceber que, atualmente, as configurações sociais caracterizam-se pelo imediatismo, pelo utilitarismo, em que reduzimos as relações à questão de adaptação a lógica do mercado. Nos orientamos pelo verificável, pelo empírico, pelo calculável, sob viés instrumental cartesiano - guiados pela alienação, o que nos impede a crítica a esta sociedade e a condição da liberdade. Podemos dizer que se trata de um olhar unidimensional, respaldado no progresso técnico, ou melhor, ao irracionalismo desse progresso, ausente das dimensões humanas. Diversos autores têm salientado tais questões, e destacamos, no

presente trabalho, os pensadores da Teoria Crítica, ao considerar que essa tradição nos permite problematizar as mazelas advindas do discurso científico moderno. Com efeito, podemos observar esse diagnóstico em uma das obras clássicas de Adorno e Horkheimer (1985):

o aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico [...] uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.14).

Diante desse cenário, a questão da liberdade se põe em questão/contradição. A suposta liberdade vigente é o mesmo que a não-liberdade, pois trata-se de uma falsa liberdade de escolhas, imediatas, sem se questionar nem mesmo sua necessidade.

A educação, nesse sentido, se insere calcada na ideia de adaptação, esvaziada de sentido, reduzida em experiências empobrecidas. No aforismo intitulado *Instituição para surdos-mudos*, Adorno (1993) segue em direção ao diagnóstico do empobrecimento da capacidade de realizar experiências, na medida em que as pessoas não são mais capazes de se relacionar, sendo enfático ao assinalar como a escola tem-se tornado um ambiente propício para esse esvaziamento do sentir, presa a objetivos instrumentais. Sendo assim, ressalta que a educação escolar tem-se voltado para o adestramento de habilidades, dentre as quais a de se comunicar, tendo a retórica enquanto instrumento. É a transformação da comunicação em comunicados, um jogo de palavras vazias de significados, sustentados por clichês, desde a escola até no âmbito da vida privada.

Marcuse (2001), em seu texto *A noção de progresso à luz da psicanálise*, realça que é preciso uma relação de justa medida do aparato técnico, um apelo ao calor humano nas relações. A crítica não deve se voltar para a técnica, mas para seu uso desmedido, inconsequente e irracional. Não se trata de cair no polo oposto, de negar a ciência, a tecnologia, porém, de reconhecer suas limitações, de problematizar suas contradições. Ressalta-se daí a indagação: o desenvolvimento tecnológico e a produtividade estão a serviço de quê, quais as reais finalidades?

A produtividade serve para satisfazer as necessidades melhor e numa escala mais ampla, já que o fim último da produtividade consiste na produção de valores de uso que devem reverter em favor dos seres humanos. Mas quando o conceito de necessidades engloba tanto alimentação, roupa, moradia quanto bombas, máquinas de caça-níqueis e a destruição de produtos invendáveis, então podemos afirmar como certo que o conceito é tão desonesto quanto inútil para determinar o que seria uma produtividade legítima. (MARCUSE, 2001, p.116).

Corroborar-se, que o caráter adaptativo sobrepõe-se a crítica, a experiência. A educação se submete ao ajustamento, a obediência as normas, as políticas, entre outros, sem indagação, sem reflexão. Aderimos a objetivos dados: formar o aluno crítico, reflexivo, transformador, cidadão, sem questionar suas verdadeiras finalidades. Se adere a determinados discursos de maneira irrefletida, a partir da lógica mecanizada,

instrumentalizada, sem que se faça uso do pensamento.

Horkheimer (1989; 2002) trouxe à tona a inadequação dos princípios pautados na Teoria Tradicional e a sua carga ideológica, de acordo com os interesses econômicos da sociedade burguesa. Enfatizou a relação mercantil que a ciência carrega, ao se tornar meio que possibilita a atividade industrial. Para o autor, a ciência se voltou para a dinâmica do mercado, atendeu às suas necessidades e, assim, produziu valores sociais pautados nos interesses da lógica mercantil.

Nesse sentido, podemos aduzir que a sujeição dos indivíduos é produzida já na formação, uma vez que perde-se as raízes intelectuais, e a formação se converte em semiformação. Adorno (2006) chama a atenção para o caráter ambíguo da educação e sublinha que a educação se volta para a reprodução dos mecanismos ideológicos, em que o que interessa é que os indivíduos se adaptem ao previamente estabelecido, sem instigar sua possibilidade de autonomia e liberdade. Inserida na racionalização do mundo, a educação não tem contribuído para a crítica ao instrumentalismo da razão, acabando por legitimar e incorporar seus mecanismos e se tornando cúmplice da expansão das tendências regressivas na contemporaneidade. A práxis educativa é convertida em tecnologia, limitada à aplicação de técnicas, deixando de lado a relação com a existência e com a formação humana.

O conceito de semiformação utilizado por Adorno (2006), remete a ausência de um esclarecimento, uma formação tolhida, desfigurada, sendo ainda mais alarmante ao considerar que “[...] no semi-saber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria” (PUCCI, 1997, p.96).

Partindo desse diagnóstico, o presente estudo intenta esboçar, ainda que brevemente, os elementos de cientificidade presentes no processo de institucionalização da escola no Brasil, ao conceber a escola como espaço educacional privilegiado na modernidade, momento em que a cultura científica assume importante centralidade. Para tanto, no primeiro momento, problematizaremos a discussão acerca da cientificidade presente no universo da educação. No segundo momento, entrelaçaremos a discussão com a análise do processo de escolarização no Brasil, em especial no período da República, considerando ser este o momento de grande impulso e exaltação da escola.

2 | O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A EDUCAÇÃO

O mundo da instrumentalidade técnica e científica, disseminada no interior das relações humanas, adverso à formação, tem grande poder de degradação e, como consequência, o papel da Educação se esvazia e cai em descrédito em face da alienação do universo cultural. A busca por resultados palpáveis, concretos, por um alicerce seguro e por meios que proporcionam a ilusória segurança da ação desembocou numa educação miserável, voltada para autopreservação e para a

materialidade da produção.

Com efeito, a trajetória histórica da Educação pautou-se por uma dada concepção de racionalidade fortemente ancorada na busca de normas e de regras invariáveis, transformando-a numa verdadeira máquina, em que haveria a necessidade de dominar seus mecanismos. Verifica-se que, desde Comenius, em *Didática magna*, já estiveram presentes as ideias de universalidade do método – no discurso de que a partir do método correto poderia se ensinar a tudo e a todos – ideia utilizada convencionalmente no ensino. Da mesma forma, observa-se que as Ciências da Educação já nascem, no século XIX, sob o viés positivista, como encontramos no discurso de Émile Durkheim (NÓVOA, 1996).

Antônio Nóvoa (1996) realça que a busca de cientificidade do conhecimento em Educação vai desde o período designado como a pedagogia experimental, em meados do século XIX, em que se descobriam os estudos sobre a natureza da criança – a pedologia –, passando pela tendência da Escola Nova, retomada nos anos 70 do século XX pelo tecnicismo, entre outros. Charbonnel (apud NÓVOA, 1996) faz igualmente referência ao percurso histórico da Ciência da Educação, explicitando que essa busca teve respaldo nos métodos da Ciência Moderna:

Toda a investigação em educação, de Comenius à Pedagogia por objetivos, está impregnada pela ilusão de encontrar o bom método racional, da certeza de que a modernidade é a aplicação ao conjunto da Natureza (e também à Natureza Humana) de processos racionais de controlo [...] Ora, o que melhor define esta imensa esperança é a decepção permanente. A razão racionalizadora em Pedagogia anda sempre aos tropeções. (1996, p. 79).

Binet (apud NÓVOA, 1996) ilustra o exemplo da pedologia, tomada sob esta perspectiva: “[...] a pedologia parece uma máquina de precisão, uma locomotiva misteriosa, brilhante, complicada e que, num primeiro momento, provoca a admiração; mas as peças parecem não se articular umas com as outras e a máquina tem um defeito, não funciona” (1996, p. 77). Pimenta (1996) tece suas considerações nessa direção, assumindo a importância de se adentrar na discussão epistemológica em Educação. Assim, ressalta que as dificuldades de uma investigação dessa espécie também derivam de uma postura pautada na crença de cientificidade, ou seja, na “[...] anterioridade dos fatos à ciência, a urgência de soluções aos problemas que a realidade coloca e a crença de que a especificidade de uma área emerge da acumulação de conhecimentos que se consiga sobre ela” (1996, p. 41). Severino (2006), do mesmo modo que Nóvoa (1996) e Pimenta (1996), enfatiza que, partindo dos moldes calcados na Modernidade, não é possível se abstrair a discussão em Educação e ter clareza de seu universo, pois “[...] o sujeito ao ser objetivado, perde toda sua especificidade de sujeito! Para manter sua especificidade, não pode sustentar aquela cientificidade, tal como inscrita no paradigma newtoniano” (SEVERINO, 2006, p. 187).

Para Severino (2006), o processo investigativo em Educação, pautado no modelo científico moderno, tornou-se reducionista, ou seja, as “[...] práticas intencionalizadas das quais a mera descrição objetivada, obtida mediante os métodos positivos de

pesquisa, não consegue dar conta da integralidade de sua significação” (2006, p. 189). Ou, ainda: “[...] A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que ela seja considerada uma ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo” (p. 191).

Como ponto comum dessas abordagens, a compreensão do fenômeno educacional é balizada pelo pressuposto de que a Educação não se situa somente no previsível, na precisão, mas no improvável, no subjetivo, no inconstante, no paradoxal.

Partimos da ideia de que “[...] a ciência é um fenômeno social como outro qualquer, sofrendo de todas as fraquezas que atingem os fenômenos sociais. Não há como sustentar a ilusão do porto seguro, da falácia das evidências e das teorias certas” (SEVERINO, 2002, p. 90). Contudo, “[...] a ciência não é isenta de erros; não existe [...] uma verdade científica, mas afirmações formalmente definidas por uma não-contradição; a ciência não conduz necessariamente ao progresso e nem é uma atividade neutra” (SEVERINO, 2002, p. 90).

Entendemos que a Educação tem papel fundamental de mediadora, de prática interventiva com esforços pela busca de sentidos e valores, adequados aos interesses mais universalizados da humanidade, o investimento formativo do humano. Desse modo, a formação é mais que a instrução – é o modo de ser marcado pela emancipação, uma situação de maior humanidade possível, é a consciência verdadeira que conduz à liberdade. O método científico anda na contramão, é ineficaz, é analítico, destrói com o que é próprio das relações humanas, não dá conta de pensar o homem.

Desse modo, postulamos ser de suma importância pesquisar a crítica à razão instrumental e suas consequências na contemporaneidade, em especial no âmbito da Educação. Diante das considerações até aqui suscitadas, no tópico a seguir, cumpre como nosso objetivo, entrelaçar essa discussão com a análise do processo de escolarização no Brasil, em especial no período da República, buscando identificar os elementos da ciência moderna nele presentes.

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE

No texto de Faria Filho & Vidal (2005), os autores analisam o processo de institucionalização da escola primária no Brasil, tornando evidente, fragmentos de seu desenvolvimento, de como foi se constituindo. Fazem a relação entre o processo de escolarização e os tempos e espaços escolares, elucidando algumas mudanças e permanências da cultura escolar.

Os autores se referem a três momentos do sistema público do ensino primário: das casas-escolas; das escolas monumentos; e das escolas funcionais. No presente texto, utilizaremos como referência esses três momentos, abordando brevemente cada um deles, com maior ênfase no período republicano, referente as escolas-monumento

e as escolas funcionais.

3.1 O período das casas-escolas

Iniciaremos nossa análise com o período denominado como das casas-escolas, referente ao Império. Nesse momento, ainda não se havia determinado quais deveriam ser os espaços escolares. Em 1827 é que se formula a primeira lei de educação, e a partir de então, visualiza-se algumas iniciativas, como a criação das primeiras escolas de primeiras letras. Nesse quadro, D. Pedro I institui que em cada capital deveria haver uma escola de ensino monitorial mútuo bem como a obrigatoriedade desse método nas escolas públicas do Império. Assim, começam a ser pensados e ensaiados alguns elementos de organização da escola, como os espaços, o método e o que se iria ensinar.

Concernente aos elementos de cientificidade, já é possível observar a presença de orientações da educação moderna, como ilustrado no parecer elaborado por Rui Barbosa, em 1882, com a “viabilidade de adoção de uma instrução primária enriquecida por matérias científicas, entre outros conteúdos necessários a formação do cidadão” (SOUZA, 2008, p.32).

Em linhas gerais, o que podemos verificar desse período que antecede a República, é que, apesar de ainda não se ter constituído espaços, tempos e o currículo escolar, o debate em torno dessas questões já estava posto, e que já era inegável a “influência das teorias científicas, do evolucionismo spenceriano e do positivismo pedagógico” (SOUZA, 2008, p.33).

3.2 O período das Escolas-monumentos

Passamos para o período designado das escolas-monumentos, o período republicano (FARIA FILHO & VIDAL, 2005). Vê-se que há um grande impulso de escolarização no final do século XIX e início do século XX no Brasil, período em que o Estado busca se fortalecer, e uma de suas estratégias para tal objetivo é a própria escola, local considerado ideal para disseminar seus interesses e ideais. Analogamente, pode-se observar também, que, outros fatores reforçavam a representação da importância da escolarização, como a necessidade da formação do trabalhador, o movimento de higienização, entre outros, que anunciavam “a necessidade de um espaço específico para a escola” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.51).

É curioso verificar nesse período, toda uma ênfase na arquitetura monumental, voltada para enfatizar a República. Os prédios monumentais se delineavam como espaços de distinção, evidenciando o poder do Estado e o poder do conhecimento.

Transparece na República, a adoção dos ideais liberais, de modernização e civilização, com a defesa da escola laica, gratuita e obrigatória. Com efeito, se impulsiona a exaltação da escola, e a instituição escolar ganha grande ênfase, considerada como templo do saber. Assim, tem-se a escola como instituição para legitimar a República,

voltada para formar o sentimento de nação, de criar a identidade nacional.

Como sublinhado por Faria Filho & Vidal (2005), “o destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República” (p.54). Dessa forma, a escola passa a ser tida como símbolo da modernidade e do progresso.

Nos escritos “*a escola e a República*” de Marta Carvalho (1989), a autora também realça que “a escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o progresso” (p.07). Corrobora-se, nesse âmbito, que “o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação” (ibid, p.09).

Constata-se assim, que, os grupos escolares “projetavam um futuro, em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.53). Significa dizer que a escola foi considerada o “emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso” (CARVALHO, 1989, p.23), “espécie de chave mágica” (ibid, p.55) para o progresso.

Nessa exaltação da República, visualiza-se a forte presença dos ideais positivistas, com ênfase nos princípios da racionalização e da disciplinarização no interior da escola. Como sublinhado por Carvalho (1989), “aquilo que num imaginário fortemente impregnado pelo positivismo era tido como dogma da constituição dos povos modernos – conhecer para vencer – era o desafio lançado à República” (p.25). Observa-se que, “era preciso impingir a racionalidade científica em todos os aspectos da vida social e a escola era a instituição mais adequada para esse tirocínio” (SOUZA, 2008, p.26-27). Como no momento em que se buscou “dotar os grupos escolares de normas e instrumentos de controle do tempo e dos horários escolares. Instrumentos como os relógios, as campainhas, as sinetas passaram a fazer parte do material básico dos grupos escolares” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.55). A educação cívica utilizava de vários símbolos, como a bandeira, o hino, construindo uma série de práticas que vão constituindo a cultura escolar: desenvolvimento do civismo, do nacionalismo, formação do cidadão (CARVALHO, 1989; FARIA FILHO & VIDAL, 2005; HILSDORF et al, 2004; SOUZA, 2008).

Outro dado instigante é no que concerne ao tempo, o tempo escolar artificialmente construído. Nesse cenário, a escola se insere como propagadora dos ritmos do relógio com vistas para o trabalho.

Desse modo, a educação se torna mais popular, necessária para formação do trabalhador, na medida em que “a educação das massas serviria ao desenvolvimento econômico, preparando os trabalhadores para compreender os fundamentos da sociedade industrial” (SOUZA, 2008, p.25). Logo “o conhecimento científico na escola

primária esteve ligado à aplicação prática, tendo como perspectiva a formação do trabalhador” (SOUZA, 2008, p.64). Assim, percebe-se que foi o “tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana, que os regulamentos do ensino buscaram impor às professoras, às diretoras, aos alunos e, mesmo, às famílias” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.56).

De maneira enfática, Enguita (1989) ilustra o tempo artificial/social que é transposto para a escola. O autor elucida o quanto a educação escolar torna-se uma preparação para o trabalho, autômato. Segundo ele, a escola de massas não tem sentido, assim como o trabalho assalariado, em que se começa e se termina porque chegou a hora. Respalda-se na pontualidade, na obsessão pela ordem, no tempo racionalizado e controlado, no cumprimento do programa. Com isso, o ensino se esvazia, o objetivo passa a ser a nota e não a aprendizagem. Os títulos, as honrarias, os elogios, são símbolos de prestígio, são representação do funcionamento desta engrenagem.

Analogamente Carvalho (1989) faz a ressalva que “[...] medidas de racionalização do trabalho escolar sob o modelo da fábrica, tais como: tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares etc” (p. 59-60). Com efeito,

[...] incorporando expectativas de racionalização do trabalho industrial, a valorização da educação, quando vinculada à crença nas virtudes dos novos métodos pedagógicos, visava a que a escola organizasse a atividade do aluno em moldes fabris [...] a educação moderna se instituía dando a esse trabalho, ‘desde os primeiros passos do aluno, uma diretriz segura para a racionalização unanimente prescrita em todos os ramos da atividade humana (CARVALHO, 1989, p.63).

Observa-se, assim, o currículo se voltado para atender as necessidades imediatas do período, abrangendo aspectos da formação moral, intelectual, e física, com ênfase no trabalho, na higienização e no civismo. Destarte, vê-se que,

[...] para um país recém saído do regime escravocrata, no qual imperava o preconceito contra o trabalho manual, a organização do trabalho com base na mão-de-obra livre e na produção fabril implicava estabelecer no conjunto da sociedade uma nova visão de homens e mulheres em relação à atividade produtiva (SOUZA, 2008, p.65).

À vista disso, “a implantação de hábitos de trabalho e o cultivo da operosidade como valor cívico [...] deveria ajustar os homens a novas condições e valores de vida. O ajustamento dependia de uma remodelação e reestruturação do aparelho escolar” (CARVALHO, 1989, p.57). Era preciso “medidas educacionais que incorporassem levas de ociosos ao sistema produtivo” (ibid, p.21).

É importante ressaltar a respeito do movimento de higienização, que também teve evidência no período. O movimento alertava quanto às populações doentes e improdutivas, buscando impedir que estas freassem o progresso. Adotou-se o discurso acerca da necessidade de “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional” (ibid,

p.10). Ou seja, “o desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia à escola primária moldar o novo cidadão” (SOUZA, 2008, p.36).

Em outras palavras, caberia a escola “moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio” (SOUZA, 2008, p.38). Em suma, “o poder de disciplinador atribuído à educação prescrita fazia com que a questão da organização do trabalho no país [...] dependesse fundamentalmente dos recursos educacionais” (p.59).

Prosseguimos com as sugestivas contribuições de Souza (2008), ao destacar a proposta de Herbert Spencer, pensador positivista que muito influenciou o pensamento educacional. Segundo a autora, Spencer postulava que o caminho percorrido nas ciências deveria ser o caminho da escola, e assim “buscava demonstrar como a ciência se tornara a expressão do desenvolvimento do capitalismo, a direção para a qual caminhava resolutamente a modernização das sociedades” (SOUZA, 2008, p.25). Ainda como confere a autora, “a educação moral em Spencer traduzia-se como um projeto de disciplinarização de condutas, guiado [...] por aparatos racionais” (ibid, p.27). Nesses termos, verifica-se que “mostrando a ciência como conhecimento útil, aplicado e vinculado ao universo da produção, todos os argumentos do autor se encaminhavam para a conclusão esperada – ela era o conhecimento mais valioso a ser transmitido pelas escolas” (SOUZA, 2008, p.25).

Seguindo as considerações dos autores aqui referenciados, aduzimos que “era a redenção da Ciência que a República devia trazer ao povo” (CARVALHO, 1989, p.33), e que, “já no início do século XX, a racionalização havia penetrado, de modo indelével, todas as dimensões do trabalho escolar, disciplinando o tempo [...] os programas [...] os métodos de ensino, os exames e o comportamento de professores e alunos” (SOUZA, 2008, p.52-53).

Compreendendo essas premissas, é perceptível a presença dos princípios científicos no universo educacional no Brasil, no início do século XX. Curiosamente, diferindo do ensino primário, o ensino secundário era voltado para a preparação para o ensino superior, com o objetivo de resguardar a cultura e as elites culturais. Tinha lugar de destaque, era para poucos, desvinculada do mundo do trabalho. Como salientado por Souza (2008), os papéis estavam delineados: o ensino primário destinado ao povo dirigido, e o ensino secundário para a elite dirigente.

Houveram várias tentativas de implantação dos estudos científicos também no ensino secundário, mas devido ao seu caráter elitista, prevaleciam os estudos literários. Assim, percebe-se uma disputa entre os defensores dos estudos científicos e os defensores dos estudos literários, entre o clássico e o moderno.

Foi mais no final da Primeira República, que se intensificaram os olhares em torno do ensino secundário, discutindo sobre suas finalidades, organicidade, formação, entre outros. Isso se explica, pois algumas mudanças na sociedade vinham

exigindo alterações na estrutura do ensino secundário, de modo que “o argumento do conhecimento útil, à moda Spencer, passaria a ser continuamente mobilizado” (SOUZA, 2008, p.140).

3.3 O período das Escolas funcionais

Mais adiante, com a Revolução de 30, há a quebra do esquema imperialista dos grandes latifundiários da oligarquia paulista e mineira. Entram em cena os industriais, e a escola atende as necessidades do momento, abrangendo um maior público.

Faria Filho & Vidal (2005) assinalam ser o período das escolas funcionais, pois nesse momento a preocupação não se volta mais para a construção de grandes prédios, e sim, para sua funcionalidade. As escolas funcionais já não prezavam uma arquitetura rebuscada, e sim prédios mais simples: “apresentaram propostas para a construção de prédios escolares mais econômicos e simples” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.63). Ou ainda,

[...] em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.68-69).

Nota-se ainda a ênfase nos ideais positivistas, em um trabalho escolar mais racionalizado, partindo dos princípios da racionalização, disciplinarização, e formação do trabalhador. Nesse período, registra-se a Reforma Campos, em 1931, e a Reforma Capanema, em 1942, em que há uma revitalização do cientificismo.

Faria Filho & Vidal (2005) exprimem que,

frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente, afastam-se do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p. 70).

Nesse momento, no que concerne ao ensino secundário, verifica-se ainda que muito se discutira, ora pendendo para os estudos literários, ora para os estudos científicos, no entanto, o que não se altera é o seu caráter elitista, destinando-se a poucos.

A Reforma de 1971 traz novos elementos que intensificam o viés científico e instrumental da educação escolar. Pode-se dizer que é *a grande vitória* do conhecimento científico na escola, visto que “[...] o Conselho Federal de Educação explicitava a tendência que se tornaria predominante a partir de então, isto é, o encontro da cultura científica e técnica e seu prestígio em detrimento das humanidades” (SOUZA, 2008, p.234).

Alguns fatores vieram agudizar essa perspectiva, intensificando o caráter científico no interior da escola, indo ao encontro da industrialização e do desenvolvimento tecnológico que atingira seu ápice: “eram outros, os valores da sociedade científica

e tecnológica no final do século XX – a eficiência, a racionalidade, o pragmatismo, a rapidez, a aplicação imediata, a objetividade e a funcionalidade do pensamento e das coisas” (SOUZA, 2008, p.290).

Assim, com a Reforma de 71, registrada pela LDB n. 5.692/71 é legitimado os elementos científicos no interior da escola. O currículo passa a ser basicamente científico, em que a própria forma de estruturação é decorrente de uma concepção positivista, desde os conteúdos, até a sua organização, seguindo a lógica cartesiana de compartimentalização e fragmentação, indo do mais simples para o mais complexo. Com efeito, “[...] verifica-se [...] nesse momento, uma busca pela racionalização do processo educativo, dando-se prioridade ao planejamento, à especialização do trabalho e aos sistemas de supervisão e avaliação que pudessem imprimir ao processo maior eficiência e eficácia” (SOUZA, 2008, p.259).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos aqui, que para se falar sobre o processo de escolarização, é preciso considerar inúmeros fatores que constituíram esse momento. Neste artigo, houve apenas a tentativa de elucidar alguns feixes desse processo, consciente da tamanha complexidade que tal assunto se concentra.

Este estudo permitiu que, reconhecêssemos os elementos do conhecimento científico presentes já no início do processo de institucionalização da escola no Brasil. É importante deixar claro, que nossa intenção não foi de realizar uma crítica ao modelo científico predominante no universo educacional, mas sim tentar reconhecer suas limitações, de suscitar reflexões, de trazer à tona a discussão, partindo da idéia de que “[...] a ciência é um fenômeno social como outro qualquer, sofrendo de todas as fraquezas que atingem os fenômenos sociais. Não há como sustentar a ilusão do porto seguro, da falácia das evidências e das teorias certas” (SEVERINO, 2002, p.90). Não se trata de cair no pólo oposto, de negar o conhecimento científico, a tecnologia, e sim de problematizar suas contradições, e reconhecer suas limitações.

O que diagnosticamos, é que apesar de maior democratização da escola, ainda são evidentes as deficiências do ensino público, e cabe a nós, uma vez pesquisadores desse complexo universo, contribuir na reflexão, no re-pensar, no trans-formar de determinadas práticas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos.

Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 08 junho de 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre, artes médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

HILSDORF, Maria Lúcia. et al. Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar no Brasil. **Gênesis y desarrollo de los sistemas educativos ibero-americanos**. Bogotá: Magistério, 2004

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: HORKHEIMER, Max. **O Eclipse da razão**. São Paulo (SP): Centauro; 2002.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.;

HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

MARCUSE, Herbert. A noção de progresso à luz da psicanálise. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. Paz e Terra: São Paulo, 2001.

NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo, Cortez, 1996, p.71-106.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** .São Paulo: Cortez. 1996, p. 39-70.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. & ZUIN, A.A.S. (orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, p. 89-116, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006: Recife, PE). Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**; organizadoras: Ainda Maria Monteiro Silva... [et al.]. Recife: ENDIPE, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia Contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-29-1

