

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

**Filosofia**  
**Política,**  
**Educação,**  
**Direito e**  
**Sociedade 3**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e  
Sociedade 3

Atena Editora  
2019

2019 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  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
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  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
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  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-096-4

DOI 10.22533/at.ed.964190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.  
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

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

2019

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](http://www.atenaeditora.com.br)



## APRESENTAÇÃO

O presente livro tem como principal objetivo o estudo da educação como direito fundamental, sobretudo do direito de acesso aos níveis mais elevados da educação. Ressalta-se que a justificativa para esse enfoque se dá em razão do destaque sobre o direito à educação, notadamente no que tange aos preceitos traçados pela Constituição da República de 1988. Essa abordagem contribui para uma análise crítica sobre a efetividade das normas constitucionais que dispõe sobre o acesso ao ensino superior e para a elaboração de propostas de intervenções futuras, que visem à melhoria da educação no país. Para isso, foram analisados alguns aspectos sobre a educação no Brasil. Adotou-se o tema Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade, por ser um assunto de discussão recente e de grande contribuição para o universo acadêmico. O direito à educação é um tema que sempre mereceu destaque e, atualmente, encontra-se dentre as temáticas mais polêmicas e indiscutivelmente prioritárias devido aos vários programas que surgem no Estado relacionados à acessibilidade do ensino. Esse direito surge com vistas à qualificação do indivíduo para se tornar um cidadão capaz de se determinar por sua própria convicção e, no Brasil, o direito à educação passa por diversos ordenamentos, sendo ampliado e mais visado com a promulgação da Constituição da República de 1988. A CR/88 dispõe que é dever do Estado e também da família assegurar a educação e, dentre os preceitos constitucionais, determina a competência comum dos entes federativos para a regulamentação desse direito. Com efeito, o direito à educação, descrito como direito social no art. 6º da CR/88, é também considerado um direito fundamental e, como tal, são necessárias medidas que assegurem a sua realização e efetividade. Para o cumprimento da obrigação imposta, o Estado vem usando programas que conferem condições aos indivíduos de ingressarem nas escolas e universidades. São diversas ações que promovem não só a educação, mas também outras necessidades básicas que dão suporte, tais como a saúde e a renda familiar. Mesmo assim, ainda é espantoso o número de indivíduos analfabetos e crianças que não estão nas escolas, alarmando a situação do país, que assim busca uma solução por A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL.

*Não sei quantas almas tenho. Cada momento mudei. Continuamente me estranho. Nunca me vi nem acabei.*

*De tanto ser, só tenho alma. Quem tem alma não tem calma. Quem vê é só o que vê, Quem sente não é quem é, Atento ao que sou e vejo, Torno-me eles e não eu.*

*Cada meu sonho ou desejo É do que nasce e não meu. Sou minha própria paisagem; Assisto à minha passagem, Diverso, móbil e só, Não sei sentir-me onde estou.*

*Por isso, alheio, vou lendo Como páginas, meu ser. O que segue não prevendo, O que passou a esquecer. Noto à margem do que li O que julguei que senti. Releio e digo: “Fui eu?” Deus sabe, porque o escreveu. Fernando Pessoa – Não sei quantas almas tenho.*

No artigo **a COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE EMERGENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**, os autores Maria Inez Pereira de Alcântara, Joaquim José Jacinto Escola, Alexandre dos Santos Oliveira, buscaram apresentar o resultado parcial de uma investigação realizada com finalistas do Curso de Pedagogia, de 05 (cinco) instituições de formação inicial de professores, sendo 02 (duas) instituições públicas e 03 (três) particulares. No artigo **CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE HEMOFILIA, DIREITOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE**, os autores Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Verônica Regina Muller, Marcos Antonio dos Santos, Lucas Tagliari da Silva . A proposta deste trabalho foi investigar quais os conhecimentos que crianças que frequentam o Hemocentro Regional de Maringá possuem sobre Hemofilia, sobre os direitos das crianças e como elas concebem que esses assuntos precisam ser trabalhados com os professores e alunos. No artigo **Concepções sobre a Escolha e Idealização Profissional dos Graduandos no Curso de Pedagogia: qual o papel da Didática no currículo?** As autoras Aline Daiane Nunes Mascarenhas, Priscila Santos Amorim, Adriana Santos de Jesus, buscaram compreender como ocorreu a escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, diante de um cenário não muito atraente, bem como, de buscar compreender como a Didática pode contribuir nesta identificação. No artigo **CONSTRUINDO MAQUETES PARA O ENSINO DO CONCEITO DE PROPORCIONALIDADE: RELATO E REFLEXÕES**, as autoras Carolina Bruski Gonçalves, Neila Carolina Marchiori, o objetivo inicial da atividade foi possibilitar aos educandos a percepção da presença da Matemática em seu contexto social. No artigo **CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NA ESCOLA: DESFAZENDO MITOS, MINIMIZANDO BARREIRAS**, as autoras Adriana Moreira de Souza Corrêa, Natália dos Santos Almeida, discorre que mesmo com a base legal, ainda encontramos dificuldades para implementar esta proposta nas escolas brasileiras devido a vários fatores, os quais agrupamos em: precarização da formação/informação do professor e dos demais integrantes da comunidade escolar, a ausência de programas de suporte ao aprendizado deste grupo e à falta de participação de pessoas com deficiência na elaboração de ações formativas da escola. No artigo **CRIANÇAS DO NOSSO TEMPO: MUDANÇAS SOCIAIS, NOVAS PERSPECTIVAS GERACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM** os autores **Mateus de Souza Duarte, Kilsimara Nascimento Ribeiro, Raimunda Nonata Yoshii Santarém de Souza, Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo** Buscam investigar a criança em sua prática cotidiana na percepção dos adultos com os quais convivem, ou seja, o que os adultos pensam sobre esse grupo geracional, sobre a infância, a cultura infantil e as relações de alteridade e autoridade com os adultos. No artigo **CRISE AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: POSTULADOS DE ENRIQUE LEFF**, os autores Janaína Soares Schorr, Marcele Scapin Rogerio, Daniel Rubens Cenci procuram estudar a importância da educação ambiental como contribuição ao desenvolvimento sustentável, a partir da

análise das obras do Professor Enrique Leff, Doutor em Economia do Desenvolvimento, e um dos maiores defensores do diálogo entre os saberes como forma de resolver os problemas ambientais, construindo uma racionalidade ambiental para suplantar a crise ambiental resultante da racionalidade econômica e promotora da destruição do Planeta. No artigo **DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA: APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA**, os autores, Patricia Martins Gonçalves, Gilberto Aparecido Damiano, trata-se de uma pesquisa em Educação, um estudo de caso com abordagem fenomenológica, na Escola Projeto Âncora, cidade de Cotia, São Paulo/Brasil. No artigo **DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO SOCIAL REALISMO: UMA TRAJETÓRIA DO CAMPO EDUCACIONAL**, o autor: Isaías Pascoal procura entender as grandes perspectivas educacionais que tomaram conta do campo educacional, desde o surgimento da “Nova sociologia da educação”, nos anos 70, até culminar no “Construtivismo social”, que penetrou o meio educacional em geral, notadamente em países como o Brasil. No artigo **DESIGN VISUAL: UM OLHAR DIFERENCIADO NO PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO**, a autora Denise Jorgens, objetivo deste trabalho é explorar os elementos visuais do Livro Didático como produtores de sentido e de que forma estes podem proporcionar aos alunos outras formas de leitura, além do texto verbal ou da análise de imagem proposta pelo autor do livro. No artigo **DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM** a autora Isadora Ramos Klein, buscar entender o processo ao longo da história da criação das leis de defesa aos animais e de como eram e são tratados até os dias de hoje pelo homem. Passando por pensamentos de diferentes filósofos, teremos uma análise mais clara e ampla da evolução de tal processo. No artigo **EL USO DE LOS PORTAFOLIOS COMO ESPACIO PARA EL DIÁLOGO Y EL TRABAJO COLABORATIVO MEDIANTE LA SOLIDARIDAD ENTRE PARES**, os autores Daniel Fabián Roca Flores Pinto, Maria José Batista Pinto Flores, buscam verificar o impacto do uso do portfólio do estudante como estratégia inovadora para o ensino da disciplina de administração, utilizada pelos dezoito alunos do quarto período do curso profissional de engenharia de sistemas em uma universidade peruana. Os alunos foram organizados em quatro grupos para trabalhar na construção de seus portfólios. No artigo **ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS**, o autor Jefferson Dagmar Pessoa Brandão, busca analisar as dificuldades e possibilidades da metodologia de ensino aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas aliada ao trabalho com as representações múltiplas para a formação do conceito de função, em sala de aula. No artigo **ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR**, os autores Daniel Luciano Gevehr, Darlã de Alves busca Analisar o ensino da cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Iniciamos o estudo, a partir de um levantamento que procurou reunir publicações nacionais sobre o tema da cultura afro-brasileira e africana. **ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DA DITADURA**

**AOS DIAS ATUAIS – UMA BREVE DISCUSSÃO**, os autores Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro e Maria Terla Silva Carneiro dos Santos, a pesquisa busca analisar o ensino de História na educação básica brasileira. Tendo em vista que nesse contexto a formação dos professores foi comprometida com a criação dos cursos de Licenciaturas Curtas e discutir os efeitos das diretrizes oficiais para o ensino de História nesse período, destacando os avanços e permanências presentes nessas propostas e evidenciando o lugar ocupado pela História escolar nos dias atuais. Para tal, utilizamos como documentos basilares a LDB n. 5.692/71 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, No artigo o **ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: O USO DO PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA FACILITADORA**, os autores July Grassiely de Oliveira Branco, Antonio Dean Barbosa Marques, Rochelle da Costa Cavalcante, Maria Cecília Cavalcante Barreira, Francisca Bertilia Chaves Costa busca relatar as experiências vivenciadas enquanto docente orientadora de estágio do curso técnico de enfermagem, na tentativa de refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo crítico-reflexivo, do tipo relato de experiência. No artigo, **ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: UM PROCESSO INTEGRADO AO ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**, os autores, Manoel dos Santos Costa, Elsom José Gomes Santos, Alessandra Sampaio Couto, Norma Suely Gomes Allevato, analisar algumas possibilidades de integração entre o ensino de Física e o de Matemática, pois há uma relação muito próxima entre essas duas áreas do ensino. No artigo **ENTRE REALIDADE E FAZ DE CONTA: MANIFESTOS DA AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, os autores Emily Maise Feitosa Aragão e Tacyana Karla Gomes Ramos, buscam analisar as relações sociais entre crianças, abordando os fenômenos da afetividade e brincadeiras, em meio às práticas cotidianas da Educação Infantil. Os preceitos metodológicos são inspirados na etnografia, que apresenta e traduz a prática da observação participante, da descrição e da análise das dinâmicas interativas (ANDRÉ, 2003). No artigo **ESCOLARIZAÇÃO NO ÂMBITO FAMILIAR: ERRO OU SOLUÇÃO**, os autores Pedro Trindade Petersen, Andréia Cenedeze, Daniela Ignácio, Cassiano Berta da Silva, Vanessa Steigleder Neubauer, Carlise Maria Zambra, os autores procuram procura mostrar os pontos negativos e positivos sobre educação domiciliar, evidenciando, detalhadamente, cada ponto, de modo a mostrar a visão do aluno e dos professores nesta nova didática estudantil. No artigo **Estratégias de Aprendizagem Realizadas por Alunos do Curso de Graduação em Educação Física a Distância da Universidade de Brasília** os autores, André Ribeiro da Silva, Jônatas de França Barros, Robson de Souza Lobato, Jitone Leônidas Soares, Sílvia Emanoella Silva Martins de Souza, Guilherme Lins de Magalhães, buscam investigar as estratégias e hábitos de aprendizagem de graduandos em educação física a distância em uma universidade do Brasil. Foram convidados 115 alunos, de diversos polos presenciais da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), atualmente institucionalizada pela Universidade de Brasília. Os instrumentos de pesquisa foram baseados nos modelos

*MAIS* e *IMPACT*. No artigo **EUGENIA E HIGIENISMOS: INSTITUIÇÕES DE ENSINO NAS PÁGINAS DO DIÁRIO DE PERNAMBUCO NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XX**, os autores, Levson Tiago Pereira Gomes da Silva e Adlene Arantes, buscam analisar que influências físicas e ideológicas presentes nas instituições escolares, nos primeiros anos do século XX, destes agentes higienistas. No artigo **FIM DA ESCOLA, A MORTE DO EDUCADOR E O CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO**, os autores Gabriel Torelly Fraga Corrêa da Cunha e Guilherme Schröder, tratam do fim da escola, da morte do educador e do contemporâneo na educação. Ao invés de tratar o tema de modo analítico ou explicativo, se coloca como um exercício de escrita crítico-criativo que atualiza os termos do problema ao mesmo tempo em que produz reflexividade. No artigo **FINANÇAS COMPORTAMENTAIS NO MERCADO FINANCEIRO BRASILEIRO**, Mirian Sousa Moreira, Ana Clara Ramos, Daiane do Rosário Martins da Silva, Ana Paula Pinheiro Zago, Carla Mendonça de Souza, Sulamita da Silva Lucas, Liliane Guimarães Rabelo, Rafael Silva Couto, buscam analisar a produção científica sobre efeito manada no mercado financeiro, na área de Finanças Comportamentais, por meio de uma pesquisa bibliométrica na base de dados Portal periódicos CAPES, no período de 2006 a 2016.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE EMERGENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.	
Maria Inez Pereira de Alcântara Joaquim José Jacinto Escola Alexandre dos Santos Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904021</b>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>9</b>
CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE HEMOFILIA, DIREITOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE	
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula Verônica Regina Muller Marcos Antonio dos Santos Lucas Tagliari da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904022</b>	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>18</b>
CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLHA E IDEALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS GRADUANDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: QUAL O PAPEL DA DIDÁTICA NO CURRÍCULO?	
Aline Daiane Nunes Mascarenhas Priscila Santos Amorim Adriana Santos de Jesus	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904023</b>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>23</b>
CONSTRUINDO MAQUETES PARA O ENSINO DO CONCEITO DE PROPORCIONALIDADE: RELATO E REFLEXÕES	
Carolina Bruski Gonçalves Neila Carolina Marchiori	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904024</b>	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>28</b>
CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NA ESCOLA: DESFAZENDO MITOS, MINIMIZANDO BARREIRAS	
Adriana Moreira de Souza Corrêa Natália dos Santos Almeida	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904025</b>	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>41</b>
CRIANÇAS DO NOSSO TEMPO: MUDANÇAS SOCIAIS, NOVAS PERSPECTIVAS GERACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM	
Mateus de Souza Duarte Kilsimara Nascimento Ribeiro Raimunda Nonata Yoshii Santarém de Souza Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904026</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>55</b>
CRISE AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: POSTULADOS DE ENRIQUE LEFF	
Janaína Soares Schorr Marcele Scapin Rogerio Daniel Rubens Cenci	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904027</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>71</b>
DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA: APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Patricia Martins Gonçalves Gilberto Aparecido Damiano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904028</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>84</b>
DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO SOCIAL REALISMO: UMA TRAJETÓRIA DO CAMPO EDUCACIONAL	
Isaías Pascoal	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9641904029</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>97</b>
DESIGN VISUAL: UM OLHAR DIFERENCIADO NO PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO	
Denise Jorgens	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96419040210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>105</b>
EL USO DE LOS PORTAFOLIOS COMO ESPACIO PARA EL DIÁLOGO Y EL TRABAJO COLABORATIVO MEDIANTE LA SOLIDARIDAD ENTRE PARES	
Daniel Fabián Roca Flores Pinto. Maria José Batista Pinto Flores.	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96419040211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>112</b>
ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS	
Jefferson Dagmar Pessoa Brandão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96419040212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>123</b>
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR	
Daniel Luciano Gevehr Darlã de Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96419040213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>139</b>
ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DA DITADURA AOS DIAS ATUAIS – UMA BREVE DISCUSSÃO	
Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro Maria Terla Silva Carneiro dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96419040214</b>	

**CAPÍTULO 15 ..... 149**

ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: UM PROCESSO INTEGRADO AO ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Manoel dos Santos Costa  
Elsom José Gomes Santos  
Alessandra Sampaio Couto  
Norma Suely Gomes Allevato

**DOI 10.22533/at.ed.96419040215**

**CAPÍTULO 16 ..... 155**

ENTRE REALIDADE E FAZ DE CONTA: MANIFESTOS DA AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emily Maise Feitosa Aragão  
Tacyana Karla Gomes Ramos

**DOI 10.22533/at.ed.96419040216**

**CAPÍTULO 17 ..... 163**

ESCOLARIZAÇÃO NO ÂMBITO FAMILIAR: ERRO OU SOLUÇÃO

Pedro Trindade Petersen  
Andréia Cenedeze  
Daniela Ignácio  
Cassiano Berta da Silva  
Vanessa Steigleder Neubauer  
Carlise Maria Zambra

**DOI 10.22533/at.ed.96419040217**

**CAPÍTULO 18 ..... 172**

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM REALIZADAS POR ALUNOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

André Ribeiro da Silva  
Jônatas de França Barros  
Robson de Souza Lobato  
Jitone Leônidas Soares  
Sílvia Emanoella Silva Martins de Souza  
Guilherme Lins de Magalhães

**DOI 10.22533/at.ed.96419040218**

**CAPÍTULO 19 ..... 179**

EUGENIA E HIGIENISMOS: INSTITUIÇÕES DE ENSINO NAS PÁGINAS DO DIÁRIO DE PERNAMBUCO NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XX

Levson Tiago Pereira Gomes da Silva  
Adlene Arantes

**DOI 10.22533/at.ed.96419040219**

**CAPÍTULO 20 ..... 191**

FIM DA ESCOLA, A MORTE DO EDUCADOR E O CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO

Gabriel Torelly Fraga Corrêa da Cunha  
Guilherme Schröder

**DOI 10.22533/at.ed.96419040220**

**CAPÍTULO 21 ..... 200**

FINANÇAS COMPORTAMENTAIS NO MERCADO FINANCEIRO BRASILEIRO

Mirian Sousa Moreira

Ana Clara Ramos  
Daiane do Rosário Martins da Silva  
Ana Paula Pinheiro Zago  
Carla Mendonça de Souza  
Sulamita da Silva Lucas  
Liliane Guimarães Rabelo  
Rafael Silva Couto

**DOI 10.22533/at.ed.96419040221**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 211**



## DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO SOCIAL REALISMO: UMA TRAJETÓRIA DO CAMPO EDUCACIONAL

**Isaías Pascoal**

Professor no IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre - MG

**RESUMO:** Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que procura entender as grandes perspectivas educacionais que tomaram conta do campo educacional, desde o surgimento da “Nova sociologia da educação”, nos anos 70, até culminar no “Construtivismo social”, que penetrou o meio educacional em geral, notadamente em países como o Brasil. A variedade de ideias aninhadas sob o “Construtivismo social” pretendeu ser a explicação e a solução para os grandes problemas educacionais enfrentados por países marcados pela desigualdade social, racial e de gênero. Porém, essa perspectiva pode não ser a mais adequada para o enfrentamento dos problemas educacionais desses países. Ela pode abrigar em sua visão de mundo sérias carências. Carências que um novo approach deseja superar, a partir de uma nova visão epistemológica e da proposta de uma nova prática educacional. É o que se convencionou chamar de “Realismo Social”, que se sustenta na recuperação do legado epistemológico de Emile Durkheim.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação, epistemologia, conhecimento, realismo social, objetividade.

**ABSTRACT:** This paper is a bibliographical study that intends to understand the most important educational perspectives widely present in the educational field since the emergence of the “New Sociology of the Education” in the 1970s, culminating in the “Social Constructivism”, which was a concept disseminated in the educational environment, especially in countries such as Brazil. The different ideas under the “Social Constructivism” sought to be the explanation and solution to major educational challenges faced by countries where social, racial and gender inequality were present. However, this perspective may not be the most adequate to solve the educational issues of these countries, since it may have serious deficiencies – deficiencies that a new approach intends to overcome, considering a new epistemological perspective and the proposal of a new educational practice. This is what is known as “Social Realism”, a concept based on the recovery of the epistemological legacy of Emile Durkheim.

**KEYWORDS:** education, epistemology, knowledge, social realism, objectivity.

### 1 | INTRODUÇÃO

O campo da pesquisa teórica nas Ciências Sociais em geral está sujeito a intensos debates.

Se, mesmo no interior das Ciências Experimentais, as discussões epistemológicas e metodológicas estão sujeitas a renhidas polêmicas, mais ainda é o caso nas Ciências Sociais, em que o observador se constitui também no observado, ou em que o material a ser pesquisado está sob as exigências da dupla hermenêutica.

Basil Bernstein (2000), ao tentar entender como se estrutura a organização dos campos epistemológicos, criou um aparato conceitual e um esquema de análise que pode ajudar a melhor entender os fundamentos epistemológicos e a maneira como se desenvolvem os trabalhos no interior das diversas ciências. Em contraposição às ciências experimentais, notadamente da Física, que estão localizadas no que ele chama de estrutura vertical de conhecimento, com forte gramática de descrição da realidade, as ciências humanas, incluindo a Sociologia em geral e, especificamente, a Sociologia da Educação, se inserem na estrutura horizontal de conhecimento, com fraca gramática de descrição da realidade. Desta forma, na visão de Bernstein, o progresso do conhecimento não se faz via integração de conceitos e formulação de teorias cada vez mais amplas, e sim pela junção de novas linguagens ou sujeitos. Enquanto a dinâmica do conhecimento na estrutura vertical pode ser representada graficamente por um triângulo, denotando a integração de conceitos e a formulação de teorias de alcance mais geral, na estrutura horizontal a representação gráfica é dada pela adição de linguagens (L1, L2, L3...), que, por não permitirem a integração de categorias e conceitos em um todo mais robusto, possuem um poder de descrição da realidade muito limitado.

A teoria de Bernstein pode estar sujeita a críticas, mas ela coloca em cena a questão fundamental do local e da importância da epistemologia no desenvolvimento das pesquisas e da estruturação dos campos de conhecimento.

A educação se tornou uma das questões mais discutidas nos últimos tempos. Governos veem nela o suporte fundamental para o desenvolvimento nacional, num mundo cada vez mais marcado pela competitividade global. Setores empresariais tecem críticas ao modelo tradicional de educação, para eles desvinculado do mundo real das necessidades da economia, da competitividade internacional e da formação de uma força de trabalho estruturada sob novos parâmetros (YOUNG, 1998. HALSEY, 1997).

Mesmo no interior de instituições governamentais que gerenciam e normatizam a educação, ou até no interior de instituições escolares, ou de cursos de formação de professores, o debate sobre o papel da educação na nova sociedade, criada nos últimos 20 ou 30 anos, está colocado. A despeito das múltiplas visões sobre o novo papel da educação e das metodologias a serem postas em ação no interior das escolas, é consensual que, nas novas condições da sociedade, mudanças devem ser acionadas.

Em praticamente todo o mundo, reformas educacionais foram executadas. A década de 90 no Brasil foi a da edição de uma nova LDB, da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a educação superior, da criação do Fundef, do Enem, e da edição de uma série de legislações normatizadoras da educação nacional em todos os seus níveis.

A chegada do PT ao poder nacional em 2003, com o presidente Lula ocupando a Presidência da República – naquela época, um fato histórico da mais alta significação – também foi marcada por reformas, ou pelo aprofundamento do que já havia sido posto em ação na década anterior (Fundeb, o novo Enem, o Prouni, rápida expansão da educação profissional e tecnológica etc.).

Os recursos destinados à educação após a constituição de 1988 no Brasil podem até não ser suficientes, mas aumentaram significativamente.

A despeito de tudo isso, os discursos sobre educação, sobretudo quando focam a questão da qualidade, evidenciam o enorme desafio a ser enfrentado por todos (governo, sociedade civil, educadores, instituições de educação de todos os níveis).

E isso não acontece apenas no Brasil, tampouco é um novo problema. EUA, Inglaterra, África do Sul pós-apartheid, entre muitos outros países, enfrentam problemas na área educacional de variados tipos.

O campo educacional é um palco de disputas entre pessoas e grupos com visões de mundo diferenciadas. Pressupostos filosóficos e políticos estão presentes em menor ou maior medida em todas elas. A seguir será traçado, em linhas gerais, o percurso feito pelos grandes paradigmas educacionais que presidiram a orientação e as reformas educacionais em boa parte dos países ocidentais. Esses paradigmas são mais afeitos ao campo da Sociologia da Educação, mas eles transitam em todo o campo educacional.

## 2 | DA “NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO CONSTRUTIVISMO SOCIAL”

É do conhecimento de todos que trabalham com pesquisas em educação o que ocorreu após os anos 50 do século passado nos EUA, Inglaterra e França, em que, sob a perspectiva de uma visão Liberal ou Social-democrata em educação, foram feitas reformas que visavam expandir o sistema educacional para abrigar a crescente demanda. Então, a educação era vista como elemento indispensável para o progresso nacional e para a mobilidade social. Para os que se achavam na situação de “desvantajados” socialmente, programas de compensação foram acionados (jardins de infância, pré-escola), e novos modelos de escola, como as *Comprehensive School*, ou o incentivo às *Vocational School* (este mais tarde) na Grã-Bretanha (YOUNG, 1998) foram criados.

A esperança ruiu em pouco tempo. A despeito de muitas mudanças na área educacional e dos objetivos que elas ensejavam (expansão da demanda e igualdade de oportunidades) em busca da *equality*, os resultados demonstravam a persistência da *inequality*, a performance diferente de escolas e alunos, notadamente dos alunos oriundos dos baixos estratos sociais. O que saiu errado?

Boudon (1981) e Bourdieu (1998) demonstraram estatisticamente a continuidade

das desigualdades no acesso e permanência na escola, na performance educacional e na estrutura social. Boudon, para explicar isso, utilizou o conceito de *credential inflation*, mais tarde amplamente utilizado por Bernstein, para demonstrar o círculo de ferro de uma situação quase sem saída. Com a ampliação do número dos escolarizados e o conseqüente aumento na busca de uma credencial (diplomas) para legitimar o exercício profissional ou qualquer forma de acesso a posições superiores, ocorre o fenômeno da desvalorização da credencial (a inflação). Uma competição cada vez mais renhida, nunca desligada de processos de seleção mais e mais afunilados, impede o acesso a estratos superiores dos que não dispõem de boas escolas e itinerários escolares mais retilíneos e menos problemáticos, possíveis, na média, para os oriundos de classes sociais situados a partir da classe média.

Bernstein exemplificou essa situação com a sua experiência pessoal de professor na periferia de Londres. Frente ao fracasso dos seus alunos oriundos dos baixos estratos sociais, procurou entender a razão, que, para ele, se encontrava na forma diferente de percepção da realidade entre crianças provenientes das camadas populares e das camadas médias. Há um código que atua na percepção da realidade por parte das crianças, formado na família e na cultura em que elas vivem. A escola não trabalha e não valoriza os códigos das crianças das camadas populares, que a sentem como algo exterior e nela não se sentem à vontade. Muito diferente do que ocorre com as crianças com origens sociais nas camadas médias. Sua forma de percepção da realidade (mais que “ver” conteúdos e fronteiras entre eles, possuem sensibilidade à estrutura e relações entre fenômenos) é a linguagem corrente na escola.

Embora tenha sido acusado de adepto da “*teoria do déficit cultural*”, Bernstein recusou o clichê e, a partir de então, passou a trabalhar na elaboração de uma complexa teoria que unia código de linguagem e percepção, classe social, controle simbólico e formação de identidades.

Bourdieu, muito conhecido no campo educacional brasileiro, para explicar o mesmo fenômeno observado por Bernstein, elaborou a sua conhecida teoria da reprodução social e cultural, em que os conceitos de *habitus* e *capital* ocupam lugar central. A posse dos capitais econômico, social e cultural, que se transmitem um no outro, cria uma barreira intransponível aos alunos de origem social modesta.

Não há saída, então? Um pessimismo atroz foi o resultado deste tipo de diagnóstico, fortalecido pelas correntes teóricas ligadas ao marxismo e pelo estrutural-marxismo que viam no processo educacional um mecanismo de reprodução da dinâmica do capitalismo (Bowles e Gintis) ou mero aparelho ideológico do Estado (Althusser).

Confrontada por essas perspectivas e diagnósticos, a escola perdeu muito da aura redentora que possuía na visão liberal e social-democrata que confiavam na sua capacidade de promover a justiça social, a equidade, o desenvolvimento pessoal e nacional.

Foi por antever outros caminhos e outras possibilidades que, no início dos anos 70, na Grã-Bretanha, uma nova perspectiva teórica emergiu no interior da sociologia



da educação, em meio a duras polêmicas e uma nova onda de entusiasmo com as possibilidades de educação (por ela suscitada). Teve início o que se convencionou chamar de *Nova Sociologia da Educação*.

Embora não tenha sido um movimento teórico homogêneo e tenha passado por transformações ao longo da década, o diagnóstico feito por ela abria amplas possibilidades para a atuação da educação na mudança social e para o enfrentamento das questões ligadas ao processo interno da escola em seu trabalho educativo.

A Nova Sociologia da Educação trouxe o currículo para o centro da análise teórica. Pode-se dizer que foi aí que começou a sociologia do currículo. A forma como ela fez isso, os desdobramentos do movimento e as reações que suscitou foram fundamentais para o campo da educação em todo mundo.

Em seu centro, permeando todas as reflexões, estão dois componentes. O primeiro é político: trata-se de ver na educação uma ferramenta de mudança social, de atendimento às necessidades de alunos oriundos de setores sociais populares ou de minorias. Para isso, a escola deve mudar. A sua forma de conceber o currículo e trabalhá-lo têm de passar por grande transformação. E aqui vem o segundo componente: o epistemológico. Mudar a concepção sobre currículo e a forma de organizá-lo e trabalhá-lo implica numa abordagem baseada em uma teoria do conhecimento, numa epistemologia que enxerga de forma diferente o que é e para que servem os conteúdos curriculares, o papel da escola, a inserção dos alunos, o papel e o trabalho do professor, o que é a sociedade e o que é desejado pela educação em seu interior.

As reformas educacionais, quaisquer que sejam, projetam um certo tipo de identidade da escola, dos alunos e da sociedade. Estão em sua base componentes políticos e epistemológicos.

Do interior da Nova Sociologia da Educação e dos rebentos teóricos que nela tiveram origem, sobressaiu um conjunto teórico que, apesar de diferenciado, pode ser agrupado no que foi chamado de Construtivismo Social.

As bases epistemológicas da Nova Sociologia da Educação estavam assentadas na Fenomenologia, Etnometodologia, Interacionismo Simbólico e Neomarxismo.

Segundo Geoff Whitty (1985), uma das razões para a emergência da Nova Sociologia da Educação se encontra na incapacidade da análise sociológica anterior em explicar o fracasso escolar das crianças de origem social popular. O problema poderia estar no interior da escola, no currículo e na forma como era trabalhado. Tornou-se um ponto basilar da nova abordagem que o currículo não poderia ser pensado como uma construção dada, pronta e acabada, neutra política e epistemologicamente. Ao contrário, ela está recheada de valores e interesses, portanto, era uma construção social. Nela ecoam certas vozes, enquanto outras são obstadas ou silenciadas.

A organização de uma disciplina, incluindo os seus conteúdos, pode servir mais a um estrato social que a outro. O autor cita uma pesquisa de Vulliamy sobre o estudo de música na escola e o fracasso dos alunos (pp. 17-18). O que era entendido como música estava ligado à concepção de classe média e se restringia ao estudo da música

clássica.

Enquanto uma parte dos integrantes do novo movimento se dedicou ao estudo teórico, a outra parte se dedicou a estudos empíricos, tomando a escola em si como objeto de pesquisa, focando a interação que ocorre em seu interior.

A preocupação passou da análise do que ocorre em nível macrosociológico para o nível micro, assumindo ares de desmistificação do currículo, do conhecimento, da metodologia, do papel da escola e dos professores. Havia uma forte crença no poder do professor, quando consciente da sua missão e do seu poder de ação em transformar a escola.

A nova proposta veio acompanhada de esperanças, mas também de críticas em relação ao que seria uma concepção relativista do conhecimento e ao esquecimento dos fatores macroestruturais que atuam sobre a escola.

Por isso, houve uma tendência, em meados dos anos 70, em parte dos que integravam o movimento, em aderir ao neomarxismo, que providenciava um link entre escola e as forças de caráter estrutural atuantes na sociedade. As perspectivas fenomenológica e interacionista, se bem explicavam o nível micro da escola, não consideravam de maneira conveniente a questão das instituições e do poder que constroem a vida social, os sujeitos e as organizações da sociedade. Bowles e Gintis (WHITTY, 1985) afirmaram que a crença liberal e social-democrática em prover a igualdade social era um mito. Na verdade, a escola, por meio da sua forma de trabalho, cria uma força de trabalho adaptada às necessidades do capitalismo. Eles justapõem escola e necessidades do capitalismo. A escola é um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Para eles, o currículo aberto e “escondido” cria hábitos, atitudes e valores necessários ao funcionamento da sociedade capitalista.

Esta teoria, que teve ampla difusão, foi objeto de críticas que apontaram o seu simplismo e grosseria em relacionar de forma muito mecânica o trabalho da escola e as necessidades da sociedade capitalista.

Para os que aceitaram esta perspectiva, restou a desilusão e o pessimismo em relação ao que ocorre no interior da escola e em relação às suas possibilidades de atuar para a mudança social, que, no princípio, havia inspirado os seguidores da Nova Sociologia da Educação.

As discussões que se seguiram trouxeram para o interior da sociologia da educação questões que antes não eram objeto de estudo: ideologia, cultura, ideias, sentimentos, desejos etc.

O currículo passou a ser visto de forma muito mais complexa, rica, como um instrumento capaz de produzir significados e formas de consciência. Currículo, sala de aula, processo de criação de significados, passaram a ser temas de novas pesquisas.

Eram os frutos da Nova Sociologia da Educação, agora, no final dos anos 70, esgotada teoricamente. Ela teve o mérito de trazer para dentro do mundo educacional o mundo interior das escolas, das subjetividades que em seu interior se movimentam e provocar uma grande discussão sobre as forças que atuam interna e externamente

sobre as instituições escolares. Na verdade, ficou claro que a escola também não pode ser compreendida sem os condicionamentos macroestruturais.

Nos anos 80 e seguintes, de acordo com Jeffrey C. Alexander (1987), um novo movimento teórico tomou corpo no interior das Ciências Sociais, que caminhou em várias direções, porém, com um abismo entre duas tendências. Por um lado, um movimento de síntese entre as várias correntes sociológicas anteriores (Bourdieu, Giddens, Habermas), por outro, o fortalecimento dos estudos culturais, que, somados aos influxos poderosos advindos de pensadores como Michel Foucault, Lyotard, Derrida, Baudrillard, entre outros, deram origem a um conjunto de proposições denominadas de pós-modernismo.

O pensamento pós-moderno não é uma abordagem homogênea, embora seja possível dela extrair um núcleo básico que lhe dá um mínimo de unidade. A contrariedade em relação às metanarrativas, a desconfiança em relação ao império da razão e ao que foi interpretado como absolutização do padrão cultural ocidental, a valorização das diferenças (quaisquer que sejam) e a relativização do conhecimento, nunca neutro, ligado a interesses de grupos, pessoas ou instituições, formam um quadro no qual as várias correntes pós-modernas podem se encontrar.

Neste contexto, o olhar sobre a escola e sobre o que ocorre em seu interior ganha um novo significado. De posse de novas categorias e no interior de um novo contexto teórico (fortalecido sobretudo pelo pensamento de Foucault), emerge um poderoso movimento/discurso no interior do campo educacional, denominado por autores como Rob Moore, Karl Maton, Johan Muller, Michael Young, entre outros, de *Voice Discourse*, ou Construtivismo Social. Poderoso politicamente, pelas forças que arregimentou e pela sua capacidade de promover e orientar reformas pedagógicas, e pelo grande apelo que teve no seio dos professores e junto a minorias as mais diversas.

De modo geral, o movimento tem uma estreita simpatia pelas teses principais da Nova Sociologia da Educação. Seu objetivo maior é tornar a escola uma agência de empoderamento dos setores populares e das minorias, no sentido de serem capazes de se expressar social e politicamente, com a finalidade de promover uma alteração nas relações de poder na sociedade e promover mudanças sociais.

A escola não é concebida como um local acima das relações sociais de poder. Nem o currículo. É um produto histórico que reflete as relações de força num dado período e local. O conhecimento nunca é produto apenas de uma ciência desinteressada. Ele reflete os padrões e os interesses de grupos sociais, enquanto silencia outros. O conhecimento, notadamente o que é trabalhado tradicionalmente na sala de aula, constitui uma violência simbólica em relação às crianças oriundas da classe trabalhadora ou de minorias. Daí que, como entendeu Bernstein da sua primeira experiência de professor, a escola trabalha com códigos que são ininteligíveis para os que não são provenientes das classes médias e dos demais estratos sociais superiores. Ou como notou Bourdieu (1998), mesmo para os elementos das classes populares que galgam maior escolaridade, o crivo da seleção também considera maneiras e comportamentos

que não são originais das classes que se acham à vontade no interior da escola. O habitus não é o mesmo.

Esses pontos de vista são tributários de uma concepção epistemológica que, na sua essência, pode ser considerada relativista. O conhecimento não seria neutro. Ele estaria ligado ao poder. Neste ponto, as sugestões exaradas de Foucault se encaixam muito bem com as perspectivas do movimento. O conhecimento não passaria de um tipo de discurso que na sua origem estaria ligado à vontade de saber, que silencia ou rarefaz certas vozes presentes na sociedade.

Assim, seria preciso desmistificar a escola. Negar o que ela tem sido e o que se tem pregado sobre o que ela deve ser. Ela seria uma agência de poder e de violência simbólica aos setores sociais não dominantes.

Para Young (2008), Maton (2010), Moore (2004), Muller (2000), entre outros, é compreensível que essa abordagem tenha se tornado forte no campo educacional. Para os setores marginalizados, ou que se sentem marginalizados, ela se torna um instrumento de luta, pois sinaliza a possibilidade de a escola, o currículo e o conhecimento serem a sua voz, refletirem seus interesses e serem canais de empoderamento.

Um caso citado e analisado por Young (2008) e Muller (2000) é muito paradigmático. Trata-se do que ocorreu na África do Sul na transição do apartheid para o pós-apartheid.

Na transição, predominou a ideia, já muito forte no interior dos movimentos que congregavam os educadores no período anterior à queda do apartheid, do caráter excludente da escola antiga e de tudo o que lhe dizia respeito. Com a chegada ao poder de Mandela, a mudança de procedimentos, de metodologia e objetivos foi implementada.

Passados alguns anos de trabalho, chegou-se à conclusão de que muito ainda restava por fazer, e muito do que havia sido feito não havia apresentado os resultados almejados. Foi chamada uma comissão de avaliação do percurso e das razões dos percalços. Na comissão estava Michael Young, que havia servido como uma espécie de assessor educacional das reformas implantadas. Suas conclusões são por demais esclarecedoras e motivou uma profunda mudança em sua maneira de encarar o processo educacional em si e os seus suportes (sejam políticos ou epistemológicos).

Para ele, foram cometidos erros no processo de implantação das reformas. Houve confusão demasiada entre as instâncias política e analítica. O ambiente era por demais ideologizado, e o momento da análise não teve força e espaço próprio suficiente para resguardar sua especificidade. Isso levou à condenação em bloco do sistema educacional e das instituições científicas do antigo regime, que, a despeito da sua inserção num regime excludente e das suas muitas mazelas, tinham méritos que não podiam ser desconsiderados.

Para o autor, a especificidade das esferas tem de ser preservada: a da luta política com o seu *modus operandi* e a da institucionalidade da educação. Uma não pode ser reduzida à outra. Ele chega a fazer o seu *mea culpa* por ter feito essa relação



num livro escrito em 1977 com Geoff Whitty.

O “social construtivismo”, que presidiu grande parte das reformas educacionais do ocidente, notadamente na África do Sul, teve como consequência da sua postura epistemológica a desvalorização do currículo baseado no conhecimento e a desqualificação de teóricos do conhecimento que eram identificados com o apartheid em razão da sua posição favorável ao currículo baseado em conhecimentos organizados de forma diferente do que estava sendo proposto.

Não havia na época instituições suficientes em quantidade e suficientemente qualificadas para bancar um dos maiores objetivos da nova proposta educacional: a qualificação de trabalhadores.

Havia uma cultura de confrontação que negava a necessidade de processos de reforma, que são demorados, e exigem um tempo de maturação, necessitando de um certo “conservadorismo pedagógico” que se traduz na necessidade da produção e aquisição de conhecimento, sem a qual a redução das desigualdades fica comprometida.

Young conclui a avaliação da sua experiência na África do Sul num contexto social e político marcado pela hiperpolitização e expressa que:

1. Teoria e política têm origem em setores diferentes e necessitam ser tratadas em seus próprios termos, sem que isso implique ruptura.
2. É importante distinguir os aspectos analítico e visionário das teorias.
3. Há problemas quando as teorias são politizadas.
4. As metas educacionais têm uma especificidade própria. A prática política é de outra natureza. É preciso considerar essa separação e a forma como se relacionam.

Finalmente, o autor faz uma comparação entre o que ocorreu na África do Sul e o processo de evolução pelo qual passou a discussão na Inglaterra desde os anos 50. Ressalta que na Inglaterra a influência de teóricos nas políticas públicas de educação implementadas pelos governos é bem menos acentuada do que em países como a África do Sul.

Apesar de contextos muito diferentes, em ambos, segundo Young, há uma similaridade: a fragilização da questão do conhecimento em si, da sua especificidade, que foi deixada em segundo plano, em razão da influência de questões políticas por demais exasperadas.

Muller (2000) desenvolve uma ampla análise do que ocorreu na África do Sul. Ele é professor na Universidade do Cabo e acompanhou de perto a transição. Chegou a conclusões parecidas às de Young, que podem ser rapidamente resumidas assim:

1. Houve colapso da distinção entre atividades cognitivas e estratégicas, de longo e curto prazo, respectivamente.
2. A preocupação com justiça social não levou em consideração a questão do desenvolvimento econômico.

3. Apareceram tensões entre crítica e reconstrução do Estado e da sociedade. Agentes de ambos os lados consolidaram suas posições, sem pontes a ligá-los.

Para o autor, ficou claro que o trabalho intelectual é historicamente variável. O papel dos intelectuais é reconfigurado em certas circunstâncias históricas. O campo da reconstrução do Estado cria demandas que não aparecem na crítica. O pensamento corre o risco de se tornar prisioneiro de demandas estratégicas e tarefas práticas, com impacto na reconfiguração do campo intelectual. Enquanto uns se apegam à tarefa da reconstrução, outros se voltam para o campo da crítica.

### 3 | O REALISMO SOCIAL

Em oposição à força das propostas do Social Construtivismo e tendo como base os *insights* oriundos das propostas de Basil Bernstein, tomou forma uma postura teórica que acabou sendo denominado pelos seus seguidores de Realismo Social. O cerne desta proposta teórica está assentado na questão epistemológica, que se fundamenta no pensamento de Durkheim.

Durkheim teve como objetivo transformar a Sociologia numa ciência. Para isso, empreendeu uma árdua luta contra o que chamava de psicologismo, que caía facilmente no subjetivismo, e contra o pragmatismo, que transformava o útil em critério de verdade. A verdade é constringente. É externa e deve ser apreendida por um meticuloso trabalho de pesquisa. Daí o caráter do seu livro metodológico, *As regras do método sociológico*, que desce a detalhes dos procedimentos necessários ao pesquisador para conhecer a verdade.

A verdade científica não é a realização de pessoas individualmente. É um empreendimento coletivo. Ela difere do senso-comum, que nada mais é que uma resposta dada às situações diárias da vida. Ela é um conjunto de conceitos, não passíveis de observação (a realidade do conceito não é observável), que permite transpor situações concretas. Sem conceitos não é possível interrogar a realidade. Eles tiveram origem nas formas de pensamento das religiões primitivas, origem do pensamento abstrato. Ao contrário do que pensava, por exemplo, Levy-Bruhl, para Durkheim há uma ruptura entre pensamento científico (originado das formas de pensar das religiões primitivas) e o senso-comum.

Para Durkheim, todas as sociedades se acham divididas entre as esferas do sagrado e do profano. O pensamento científico é uma evolução das formas de pensamento religioso, onde primeiro apareceu o conceito.

Ele é frequentemente criticado por não considerar as hierarquias e o poder na sociedade, pela imagem de sociedade ancorada no organicismo biologista e pelo caráter funcionalista dos seus conceitos. Foi apontado como conservador pelas teorias que enxergam o conflito como a chave-mestra da sociedade, notadamente pelos marxistas, por Foucault e pelos pensadores pós-modernos.

Já no início do século XX, Weber, partidário de uma visão de sociedade focada na ação social, evidenciava suas diferenças em relação a Durkheim. Não aceitava a sua ênfase no caráter totalizante da sociedade e da consciência coletiva e nem via como possível transformar um objeto de estudo em fato social tratado como coisa.

Por todo esse conjunto de fatores, a despeito de ser um clássico, o seu pensamento provocava suspeitas.

Foi se inspirando na epistemologia de Durkheim, sobretudo na sua oposição ao Pragmatismo e ao psicologismo, na visão da externalidade da verdade, na exigência de procedimentos metodológicos rigorosos, na luta para resguardar o caráter científico da sociologia, na ênfase na necessidade de criação de conceitos como forma de interrogar e apreender a realidade, no caráter social da ciência, que se constituiu o que foi chamado de “realismo social”.

Realismo pelas características acima apontadas. Social para não cair numa concepção superada do conhecimento como dado para sempre, absoluto, acima das contingências da evolução da sociedade e da história.

Todos os adeptos do Realismo Social concordam com o Construtivismo na sua crítica ao conhecimento entendido como um dado absolutizado. Ele na verdade é um produto social, e, muitas vezes, está ligado a interesses e poder na sociedade. Mas não há relação necessária e automática entre conhecimento e poder social.

Da mesma forma, a escola e o currículo, se são produtos sociais, e o Realismo Social aceita com facilidade essa tese, não podem ser facilmente entendidos como “aparelhos ideológicos do Estado”, nem como funcionais às necessidades do capitalismo e tampouco como local onde circulam certas vozes em detrimento de outras.

Como se pode perceber, a questão do conhecimento entra no núcleo destas concepções e destas disputas. A forma como é concebido atua no sentido de agir de uma ou outra forma na escola, na forma de conceber, organizar e trabalhar o currículo.

Daí a necessidade de considerar a questão epistemológica, pois ela é um elemento fundante das concepções e ações no seio das instituições educacionais.

Essas concepções, nascidas no seio da Sociologia e da Sociologia da Educação em especial, circulam socialmente, provocam movimentos e podem se tornar políticas públicas, como ocorreu nos EUA, Inglaterra e França nos anos 50, 60, e mesmo mais recentemente. Como ocorreu na África do Sul na transição para a sociedade pós-apartheid e nas reformas educacionais postas em prática no Brasil nos anos 90.

Como disse Bernstein certa vez, é necessário partir da análise da *relation to* para a análise da *relation within*, sem que seja necessário separá-las. É que ele via um abismo entre ambas na análise do mundo da educação. Por *relation within* ele entendia a necessidade de focar a escola por dentro, o que ocorre em seu interior, ao contrário de *relation to* que enfatiza os condicionantes externos do processo educativo.

## 4 | CONCLUSÃO

O que ocorre no interior da escola está essencialmente relacionado a concepções políticas e epistemológicas. As primeiras não podem e não devem obscurecer as segundas, pois a escola trabalha com questões ligadas ao conhecimento, embora não se reduza a elas, que tem na sua fundação a reflexão epistemológica.

A redescoberta da epistemologia durkheimiana, na esteira dos trabalhos de Bernstein, Young, Maton, Moore, Muller, entre outros, da aferição das suas potencialidades e perigos, devem suscitar uma reflexão no interior da escola e do campo educacional como um todo. Ainda hoje são autores praticamente desconhecidos nos cursos de pedagogia e quase ausentes das discussões sobre questões educacionais. Ao final, poderão contribuir para elucidar, ou ao menos ajudar a clarear a temática tão importante do trabalho educacional que tem no currículo o seu ponto nodal.

O “Realismo Social” pode não ser a panaceia para os problemas da escola, do currículo e dos desafios gigantescos que os países têm pela frente na questão educacional. Mas pode provocar um debate prenhe de potencialidades ao desafiar concepções de teoria e prática que estão consagradas no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 4, junho de 1984.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Revised edition. Boston Way, Lanhan, Maryland 20706: Rowman & Littlefield Publisher, INC, USA, 2000.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Tradução de Carlos Alberto Lamback. Brasília: Editora universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli, Sílvia de Almeida Prado, Sônia Miceli e Wilson Campos Vieira. 5ª Ed., São Paulo: editora Perspectiva, 1998.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 4ª ed., São Paulo: edições Melhoramentos, 1955.

FILLOUX, Jean-Claude. Emile Durkheim (1858-1917). **International Bureau of Education**, vol. 23, nº 1/2, 1993, Paris, Unesco, pp. 303-320.

HALSEY, A. H. et all. **Education: culture, economy, society**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**. Tradução de Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

MATON, Karl. MOORE, Rob. **Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind**. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2010.

MOORE, Rob. **Education and society: issues and explanations in the sociology of education**. Polity press, Cambridge cb2 1ur, UK/350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em aberto**, Brasília, ano 9, abril-junho de 1990.

MULLER, Johan. **Reclaiming knowledge**: social theory, curriculum and education policy. London/ New York: Routledge, Falmer, Taylor & Francis Group, 2000.

SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein (1924-2000). **International Bureau of Education**, vol XXXI, nº 4, December 2001, Paris, Unesco, pp. 687-703.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de pesquisa**, nº 120, pp. 15-49, novembro de 2003.

VASCONCELOS, Maria Drosila. A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol 24, nº 83, pp. 553-573, agosto de 2003.

YOUNG, Michael F. D. **Bringing knowledge back in**: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group, 2008.

\_\_\_\_\_. **The curriculum of the future**: from the new sociology of education to a critical theory of learning. London/New York: Routledge, Falmer, Taylor & Francis Group, 1998.

WHITT, Geoff. **Sociology and school knowledge**: curriculum theory, research and politics. London/ New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1985.



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-096-4



9 788572 470964