

Adelmar Santos de Araújo
Augustus Marinho Bilac
Valtuir Moreira da Silva
Organizadores

Educação,
contexto
político e
demandas
escolares

**Educação,
Contexto Político e
Demandas Escolares**



Pedro & João
editores

**Adelmar Santos de Araújo
Augustus Marinho Bilac
Valtuir Moreira da Silva
(Organizadores)**

**Educação,
Contexto Político e
Demandas Escolares**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adelmar Santos de Araújo; Augustus Marinho Bilac; Valtuir Moreira da Silva [Orgs.]

Educação, contexto político e demandas escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 145p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1115-2 [Impresso]
978-65-265-1116-9 [Digital]

1. Educação. 2. Contexto político brasileiro. 3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Valtuir Moreira da Silva	
O CAMINHO PEDAGÓGICO NO BRASIL E A CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL	11
Adelmar Santos de Araújo	
TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE À LUZ DA CONCEPÇÃO PIAGETIANA	41
Wânia Maria de Oliveira Rolim	
EVASÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA FACULDADE ITOP NO PERÍODO DE 2010 A 2020	59
Magno Tavares Lima dos Santos Doriane Braga Nunes Bilac	
A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS: ENFRETAMENTOS E COMPLEXIDADES	93
Augustus Marinho Bilac	
CULTURA, INTERAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO ESCOLAR: UMA ANÁLISE TEÓRICA	101
Wânia Maria de Oliveira Rolim	

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TIC's) APLICADAS À
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, CONTRIBUIÇÕES E
APRENDIZAGENS**

119

Raimundo Nonato Nascimento Junior

133

EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Adelmar Santos de Araújo

Madalena Pereira da Silva

APRESENTAÇÃO

Valtuir Moreira da Silva

E-mail: valtuir13@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1894664063185289>

O que dizer da obra *educação, contexto político e demandas escolares*? Talvez a resposta essencial deve ser encontrada pelo leitor em sua jornada do conhecimento produzido por um grupo de professores/pesquisadores/trabalhadores da educação que se esforçam para ensinar-e-aprender no chão da escola, bem como, procurando apresentar um olhar bastante importante sobre a educação.

Quando afirmei que são esforços, reafirmo tal assertiva, haja vista que, mesmo diante dos desafios cotidianos da lide escolar, ainda encontraram tempo para nos provocar em uma densa e necessária reflexão do contexto político que se torna mediador da educação e suas várias demandas. Assim, os escritos que são apresentados vão ao encontro de inúmeras realidades vividas no contexto escolar de nosso país.

Os artigos que compõem este livro estão dispostos em temas/objetos livres, compondo um processo de se colocar na diversidade para compreender essa diversidade educacional que temos em nosso Brasil. É um verdadeiro mutirão intelectual para pensar teorias, experiências e realidades da educação nacional.

O encontro inicial será para pensar o caminho pedagógico da educação no Brasil e sua relação direta com a crise do capitalismo, estratégia do capital para se manter e reproduzir. Uma importante leitura do processo educacional brasileiro e suas vicissitudes. Ademar Santos de Araújo consegue fazer uma importante síntese e ainda nos provocar para entender que esse caminho pedagógico é parte do processo de dominação do capital sobre os sujeitos.

Na sequência dos artigos, vamos encontrar uma leitura proveitosa sobre a teoria de Piaget buscando relacionar com o processo da aprendizagem, construído a partir da teoria do desenvolvimento. Wânia Maria de Oliveira Rolim consegue perfazer um caminho de ajudar o leitor conhecer a teoria piagetiana e seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem. Uma leitura que nos possibilitará perceber que o processo de ensino-aprendizagem é parte da sociabilidade dos humanos.

Um outro artigo em seguida traz um debate atualíssimo sobre a evasão escolar, com um estudo empírico do curso superior de Ciências Contábeis no Instituto Tocantinense de Pós Graduação – ITOP. De uma realidade que parece distante de muitas outras experiências educativas no Brasil, iremos perceber que os dados e análises são fundamentais para que entendamos o que vivemos na realidade educacional nacional, ajudando a entender o cenário do processo de evasão nos diversos níveis de ensino. Magno Tavares Lima dos Santos e Doriane Braga Nunes Bilac trazem para o centro do debate a evasão escolar e suas condicionantes sociais, políticas e culturais. Um debate que se diz contemporâneo na educacional brasileira como um todo.

No caminhar da coletividade da escritura, o artigo de Augustus Marinho Bilac, traz para o centro do debate o discurso sobre a sexualidade que são apresentadas nos livros didáticos. Um tema que se faz necessário em meio ao discurso extremista de que sexualidade não pode ser tema da educação. Assim, com o artigo vamos encontrar algumas reflexões que nos possibilitam voltar para pensar qual importante tratar da sexualidade na sala de aula, não somente como parte de esclarecer sobre doenças sexualmente transmissíveis, mas como um tema que deve e precisa ser apresentado nos livros didáticos e assumindo com muita propriedade e responsabilidade pelos produtores da educação nacional.

A educação como um processo da cultura está sendo refletida por Wânia Maria de Oliveira Rolim, quando somos provocados

para pensar como a categoria – cultura – se tornar essencial para se fazer apreender no ensino escolar como um todo. A análise apresentada se apropria dos conhecimentos propostos por Vygotsky entendendo que o processo ensino-aprendizagem é parte da vida interacional dos educandos. Daí a importância da linguagem como uma expressão do processo cultural que pode facilitar no processo ensino-aprendizagem. Um esforço importante de fazer compreender que a cultura é parte integrante dos humanos, que se constitui deste a criança.

Em seguida o leitor terá uma leitura importante sobre a tecnologias da informação e comunicação (TICs) e suas influências no processo ensino-aprendizagem. Importante reflexão para se compreender as nuances das tecnologias da informação que se faz chegar ou não no processo educativo. Vamos encontrar no artigo uma leitura importante para conhecermos como as TICs são importantes para a educação, porém, seja necessário entender que todas as transformações tecnológicas estão relacionadas com o sistema capitalista que nos explora e nos envolve. Assim, seja importante o estudo e compreensão das tecnologias da informação e comunicação aplicadas no processo ensino-aprendizagem, é o que vamos encontrar no artigo escrito por Raimundo Nonato Nascimento Junior.

No artigo de Ademar Santos de Araújo e Madalena Pereira da Silva vamos encontrar com um pensar sobre a educação e o processo de humanização. Retomam o debate e importância de trazer à tona em nossas reflexões da categoria cultural, entendendo que na educação o cultural se faz na formação dos indivíduos. Portanto, para os autores a educação não é um universo desolado, mas está carregado de práticas e experiências sociais que se fazem nas vivências e relações humanas. Daí, como afirmam que existe um caráter social da educação, como um processo de reconhecimento dos humanos que somos todos nós. Importante aporte de Carlos Rodrigues Brandão para ajudar o leitor nesta

compreensão da educação como um processo que se constitui como um processo cultural.

Enfim, *educação, contexto político e demandas escolares*, se torna uma leitura essencial para professores, pesquisadores e estudantes que desejam conhecer a educação como parte integrante do contexto político brasileiro. Um esforço de ideias diferentes que se aproximam, criando uma identidade como demonstrado na obra *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, obra organizada por Tomaz Tadeu da Silva (2014). Uma obra que apresenta temas diferentes para reconhecer a importância do processo de ensino-aprendizagem nas diferenças e com os diferentes, buscando um processo de alteridade sempre.

O CAMINHO PEDAGÓGICO NO BRASIL E A CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL¹

Adelmar Santos de Araújo

e-mail: historiaecultura2011@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7590033988475420>

Introdução

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) foram os fundadores do Materialismo Histórico e Dialético. Em contraposição aos socialistas utópicos, fundaram o socialismo científico. Esses, a exemplo daqueles, não foram estudiosos da educação ou da pedagogia especificamente. Contudo, ao longo do conjunto de sua obra, defendem a emergência do “homem novo”, criticam a insuficiência da instrução popular, caso de Engels na *Formação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, ressalta que a educação é estreitamente dependente da classe dominante, denunciam que a escola é um instrumento ideológico que exprime os interesses socioeconômicos da classe no poder. O “modelo pedagógico” de Marx e Engels introduziu duas propostas revolucionárias na pedagogia contemporânea: a “referência ao trabalho produtivo”² e a “afirmação de uma constante relação

¹ Texto originalmente publicado na Revista CIÊNCIA & LUTA DE CLASSES, Rio de Janeiro, Ano VIII, v. 6, n. 9, jan-jul 2023, p. 1-21.

² “A escola deve fortalecer e aprofundar as predisposições sociais despertadas na criança, revelar para ela que o trabalho é a base da sociedade humana, ensinar-lhe a alegria do trabalho produtivo e criativo, fazê-la sentir-se como parte da sociedade, um membro útil” (KRUPSKAYA, 2017, p. 72). Sobre essa questão ver também ARAÚJO, Adelmar Santos de; SILVA, Madalena Pereira da. Educação Comunista e Escola Socialista na Pedagogia de N. K. Krupskaya. REVISTA CIÊNCIA & LUTA DE CLASSES, v. 5, p. 1-19, 2021, 5ª seção do texto: Educação e trabalho produtivo, p. 12-17.

entre educação e sociedade”. Além disso, cabe citar a experiência da Comuna de Paris, que por meio do decreto de 2 de abril de 1871, defendia que a instrução religiosa fosse proibida nas escolas, defendia ainda a mesma instrução para todas as crianças no mesmo nível de ensino, fossem ricas ou pobres, procurou realizar a fusão do estudo com o trabalho produtivo, garantia para as mulheres o mesmo acesso à instrução previsto para os homens, além da gratuidade do ensino.

Observa-se a presença direta da educação jesuítica no Brasil por quase três séculos e que as ideias religiosas ainda persistem³ em importantes autores progressistas, inclusive Paulo Freire, que “expressa a condensação entre a pedagogia tradicional e o escolanovismo inspirada na vertente dialética de Dewey” (Bevilaqua, 2011, p. 233).

O presente artigo tem como objetivo discutir possibilidades de repensar a caminhada pedagógica no Brasil a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Com base em Bevilaqua (2011), (2015), (2017) questionou-se: que caminho pedagógico deve ser proposto à educação no Brasil? Qual o objetivo da escola?

O texto está dividido em quatro seções precedidas por esta introdução, seguida de breves considerações sobre a educação no Brasil: da Colônia à República, ancoradas nos trabalhos de Romanelli (2013), Saviani (2013), dentre outros autores; entre a primeira e a nova LDB, Vieira e Farias (2011); Bevilaqua: “Crise, paradigma e pedagogia no Brasil” (Bevilaqua, 2011); Crise Orgânica do Capital e Educação (Bevilaqua, 2017) que antecedem as considerações finais e referências.

³ Ver Paiva (2015, p. 202): “Malgrado a multiplicidade de teorias que influenciaram de uma forma ou de outra a trajetória da educação brasileira nos séculos XIX e XX, com extensão até os dias de hoje, durante os três primeiros séculos da colonização o processo educativo seguiu praticamente inalterado”.

Breves considerações sobre a educação no Brasil: da Colônia à República

A educação colonial no Brasil é compreendida em quatro etapas: a) a fase heroica, de 1549 a 1570. Nesse período ocorre a chegada dos primeiros jesuítas e a morte do padre Manuel da Nóbrega, respectivamente; b) a fase da *Ratio Studiorum*, de 1599 a 1759; c) a fase pombalina, de 1759 a 1808; d) a fase joanina, de 1808 a 1822 (Saviani, 2013, p. 31-32).

Ao discorrer sobre a evolução do ensino no Brasil, Romanelli lembra que a família patriarcal tem representado o sistema de poder desde os tempos da Colônia, cuja base econômica se estabelecia no trabalho escravo, na grande propriedade e na monocultura. Os detentores do poder político e econômico não abriram mão de deter, também, os bens culturais importados da Europa. Dentre esses bens culturais importados, podemos citar os hábitos aristocráticos de vida ou hábitos da camada nobre da coroa portuguesa. “E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus” (Romanelli, 2013, p. 33).

De acordo com Saviani (2013, p. 26), o Brasil entrou no chamado mundo ocidental por meio de um processo que envolveu, de forma articulada, “a colonização, a educação e a catequese”. A escola dos padres jesuítas era, predominantemente, de usufruto de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho. Contudo, nem todos os filhos da classe dominante podiam estudar, como era o caso das mulheres e dos primogênitos. A esses era permitido apenas uma rudimentar educação escolar que lhes dessem condições de assumir a direção do clã e dos negócios da família no futuro. Ou seja, mesmo entre as classes dominantes, era limitado o grupo de pessoas destinado à educação escolar.

Em função dos objetivos práticos da ação dos jesuítas, que era recrutar fiéis, homens brancos em geral (exceto mulheres) e

indígenas passaram a receber educação escolar. Por meio da catequese, foram criadas escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. Os filhos dos colonos recebiam a mesma educação que os jesuítas davam às crianças indígenas. Boa parte dos homens brancos que recebia educação média continuou nos colégios preparatórios para o sacerdócio. Os estudantes que não tinham interesse em seguir carreira eclesiástica encaminharam-se, principalmente, para a Universidade de Coimbra. Ao retornar à Colônia, esses jovens deviam exibir seus diplomas de homens letrados, prontos para exercer seu mandonismo.

É nesse contexto de colonização desvinculada da acumulação capitalista (em Portugal), e com forte articulação da nobreza com a igreja católica, que se processam as primeiras ações educativas na colônia brasileira. Isso permite compreender, entre outras coisas, a estreita simbiose da educação com a catequese, que foi utilizada como estratégia ideológica que buscava acentuar as semelhanças e apagar as diferenças, num processo de aculturação e de dominação cultural baseado nas práticas institucionalizadas (escola) e não institucionalizadas (o exemplo) (Bevilaqua, 2011, p. 177).

A partir de 1759, esse quadro de significativa influência dos padres católicos passaria a mudar quando da expulsão dos jesuítas capitaneada pelo Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo, declaradamente anticlerical.

A extinção da Companhia de Jesus⁴ se deu por meio da bula papal *Dominus ac Redemptor*, de 21 de julho de 1773, na qual o

⁴ “A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa católica fundada em 15 de agosto de 1534 por Inácio de Loyola e seis colegas, então estudantes em Paris. Inácio desejava ter uma experiência religiosa, então ele e seus companheiros fizeram votos religiosos e se colocaram à disposição do papa Paulo III. O mesmo papa aprovou a ordem em 1540, e a partir de então eles tiveram uma expansão bastante rápida: com menos de um século de fundação, os jesuítas – como passaram a ser

Papa Clemente XIV aboliu a Companhia de Jesus da Igreja Católica Romana, das nações europeias e seus domínios coloniais. Mas até se concretizar, de fato, a extinção, houve muita pressão política por parte dos reis ibéricos sobre os pontífices (Leal, 2017). O antecessor de Clemente XIV, o Papa Clemente XIII, já havia pedido clemência ao Rei Dom José para a manutenção da Ordem no reino lusitano.

Mas a pressão sobre a Companhia de Jesus se recrudescia cada vez mais, como foi o caso do Conde de Oeiras, o Marquês de Pombal, por parte de Portugal, que teve participação ativa no decreto que expulsaria os jesuítas do território português em 1759. Entre outras, o decreto mencionava as seguintes razões: resistência jesuíta ao tratado sobre os limites de Portugal e Espanha; recusa de entregar à autoridade civil que possuíam nas aldeias indígenas que administravam no Brasil; atividades comerciais proibidas a clérigos (Leal, 2017, p. 27).

Contudo, o quadro educacional da Colônia vai sobreviver mesmo após a expulsão dos jesuítas. Para se ter uma ideia, entre a expulsão dos jesuítas e as primeiras providências para substituição dos educadores e sistema jesuítico transcorreram-se 13 anos. Os antigos colégios e seminários (para formação de leigos) jesuítas haviam formado a “massa de tios padres e capelães de engenhos”. Além das funções religiosas, os formados e dirigidos pelos jesuítas exerceram a função de mestre-escola e foram também os continuadores de sua ação pedagógica. “Compuseram também o

chamados – já estavam praticamente em todos os territórios então conhecidos. Mesmo que atuassem em atividades religiosas, como quaisquer outros padres, os jesuítas se destacaram especialmente em dois campos: na educação e nas missões estrangeiras. Por terem um admirável sistema de organização interna, e por obedecer a uma disciplina quase militar, eles foram essenciais na defesa e propagação dos ideais católicos no período da Contrarreforma, além de terem atuado diretamente no projeto colonial das monarquias portuguesa e espanhola”. <https://www.fflch.usp.br/110879>. Acesso em 07/01/2024.

maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina”⁵ (Romanelli, 2013, p. 37). Esses professores mantiveram-se orientados pelos métodos pedagógicos jesuítas, com usos literários e religiosos, apelo à autoridade e disciplina estreita “concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos” (Sodré *apud* Romanelli, 2013, p. 37).

Romanelli lembra que no século XIX, o Brasil passou por mudanças em sua estratificação social, na qual se observa uma maior complexidade em relação ao século XVIII; com os anos que sucedem ao auge da mineração, intensifica-se a presença de uma classe intermediária, ou pequena burguesia, constituída por artesãos, pequenos comerciantes, sobretudo em áreas urbanas. Essa pequena burguesia manteve uma ativa participação na vida social, participação política e conseguiu atender a muitos dos anseios da nova realidade em que o País vivia. Essa classe intermediária se empoderou e se afirmou como classe, sobretudo porque tinha na educação escolarizada um importante instrumento de ascensão social. Se por um lado a pequena burguesia estava ligada à classe dominante e dela dependia, por outro, ela se vinculava aos ideais liberais burgueses dominantes na Europa.

⁵ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal empreendeu um conjunto de reformas iniciadas com a missão de reconstruir Lisboa, após o terremoto de 1755. Vitorioso, Pombal conseguiu implementar reformas em várias áreas do estado português. O meio intelectual em Portugal no século XVIII admitia debates intensos sobre questões fundamentais ligadas à filosofia e à educação. Isso favorecia reformas administrativas e contribuía com o fortalecimento do Estado monárquico por meio de uma tendência política da época conhecida como “despotismo esclarecido”. Os jesuítas foram expulsos fundamentalmente das colônias portuguesas. “A ação político-pedagógica do Marquês de Pombal, entre outros aspectos, assinalava como necessidade histórica do Estado assumir para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis” (Boto, 2017, p. 37).

Nesse contexto histórico, ao que parece, o que mais se intensificava, à medida que o tempo passava, eram as contradições. E, assim, se constituiu o Brasil. Romanelli destaca que a presença do príncipe regente Dom João VI no Brasil por 12 anos trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época: foram criados os primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia; houve a criação da Biblioteca Nacional, com um acervo inicial de 60 mil volumes, vindos da Biblioteca do Palácio da Ajuda em Portugal; houve a criação do Museu Real; e o Jardim Botânico, dentre outros. Segundo a autora, com Dom João iniciava-se um processo de autonomia que desembocaria na independência política. A elite aristocrática e nobre teve exclusividade no processo educacional, haja vista o cuidado todo especial que tiveram com o ensino superior em detrimento dos demais níveis de ensino.

Contudo, a independência política não acarretou em imediata modificação no quadro situacional do ensino. Predominou um tipo de educação voltado para as elites. E, assim, os formados, os letrados, desempenharam papel importante na administração da nova ordem política. A escola “representada, sobretudo pelas novas faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em S. Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 – passou a desempenhar papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções” (Romanelli, 2013, p. 39-40).

Com o Ato Adicional de 1834 legitimou-se a dualidade de sistemas, de maneira que o poder central se limitou a promover e regulamentar a educação no Município Neutro (Rio de Janeiro) e a educação superior em todo o Império, enquanto as províncias foram encarregadas de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições.

O ensino secundário cumpriu um papel propedêutico, ou seja, preparatório para o ingresso no ensino superior. E, em função da estrutura socioeconômica em que o País vivia, onde havia aversão a qualquer tipo de trabalho manual (*coisa de escravo*), o ingresso no

ensino superior era *coisa de elite*, e, claro, isso contribuiu para o atraso cultural das escolas brasileiras, sobretudo, nas províncias onde a falta de recursos inviabilizou a criação e organização de uma rede escolar.

A Constituição da República de 1891 manteve a dualidade de ensino ao instituir o sistema federativo de governo, sendo que à União cabia criar e controlar a instrução superior em todo o País, além de criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal; os estados, por sua vez, ficaram incumbidos de criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que compreendia à época as escolas normais para moças e escolas técnicas para rapazes.

Essa dualidade do sistema educacional brasileiro está relacionada à própria sociedade escravocrata, e, de certa forma, à continuidade da questão centralização *versus* descentralização do poder. De acordo com Romanelli (2013, p. 43), “a vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal [...] não interferisse de modo algum na autonomia dos direitos de autonomia reservados aos Estados”. Essa política “diplomática”, na qual nem os estados nem a União interferiam na organização do seu sistema de ensino, pode ser considerada como um bom pretexto que acabou por desorganizar o sistema educacional brasileiro, se é que se pode falar no singular.

Na tentativa de solucionar tais problemas, a Primeira República tentou várias reformas educacionais, tais como:

✓ A Reforma Benjamin Constant tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, inserindo-se disciplinas científicas e consagrando o ensino seriado; defendia a criação do Centro de aperfeiçoamento do magistério e “impulsor das reformas”, denominado *Pedagogium*. A Reforma B.C. não chegou a ser posta em prática, exceto em alguns pontos;

✓ Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, no Governo de Marechal Hermes da Fonseca, em 1911. Essa Reforma adotava a liberdade e a

desoficialização do ensino no país; pela Lei, o governo dispensava a cobrança de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que possibilitava a criação de universidades pela iniciativa privada.

✓ a Reforma Carlos Maximiliano representou uma contramarcha, pois reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o ingresso nas escolas superiores;

✓ a Reforma Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernardes, em 1925, representou a última tentativa do período para regulamentar o ensino, “tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e herança do Império”.

Entretanto, todas essas reformas não passaram, segundo Romanelli (2013, p. 44) de “tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação”.

Após a Revolução de 1930, com a criação do MEC, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, quando se pensou que os impulsos modernizantes alavancariam a educação brasileira, o Estado Novo (1937-1945) varguista viria para completar o quadro de retrocessos. Nesse contexto, destacam-se as Leis Orgânicas do Ensino ou as Reformas Capanema. Essas reformas “tratam de reafirmar e, principalmente, naturalizar as diferenças sociais ao destinar o ensino secundário às elites e o ensino profissional às massas” (Vieira; Farias, 2011, p. 119). Por meio do Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, organizou-se o ensino industrial; o Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, fundou o SENAI; o Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; o Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, reformou o ensino comercial. Em 1946, após a queda de Getúlio Vargas (fim do Estado Novo) e já com Raul Leitão da Cunha a frente

do Ministério da Educação, houve mais uma sequência de reformas: a Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei N. 8.529, de 2 de janeiro de 1946; o Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino normal; os Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, criaram o SENAC; o Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, organizou o ensino agrícola.

Com as reformas Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira LDB, em 1961 (Vieira; Farias, 2011, p. 120).

Entre a primeira e a nova LDB.

Ao discutir a política educacional no Brasil, Saviani (2011, p. 34) afirma que “a década de 1960 foi fértil em experimentação educativa. Consolidaram-se os colégios de aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências”. Contudo, o golpe civil militar iniciado em 1º de abril de 1964 reorientaria todo o ensino no país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada em 1961, Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essa lei levou 13 anos para ser promulgada. Essa demora toda teria sido em decorrência de longos debates fortuitos? Vieira e Farias (2011) pontuam que dois fatores prolongaram o caminho de tramitação da primeira LDB: um fator teria sido a displicência do legislador; o outro foram as marchas e contramarchas do conflito entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado.

A partir de 1964, segundo Comparato (1987), com a fundação do “Estado Novíssimo”, a política centralizadora foi reforçada. Tal reforço se deu sob duas razões: de ordem ideológica e de ordem financeira. Em termos ideológicos, a ditadura civil-militar de 1964 tinha por base a “Doutrina de Segurança Nacional”, que responsabilizava o cidadão à resistência contra ameaças externas

(comunistas) e infiltração subversiva. Não faltaram mecanismos de controle, como é o caso do Serviço Nacional de Informação (SNI). Nesta mesma linha, “ressurgiu a ideia de um ensino de moral e civismo na escola secundária”. Recentemente, durante o governo Bolsonaro, essa postura político-educacional veio novamente à tona, sobretudo quando ainda em campanha o vice-presidente, o General Hamilton Mourão afirmou à Folha de São Paulo: “a gente defende o resgate de valores, não só da disciplina, mas valores da nacionalidade que ficaram perdidos no caminho e que não foram inculcados na cabeça da criança e do jovem. O amor à verdade, lealdade, responsabilidade”⁶. As razões de ordem financeira estão relacionadas ao fato de o Ministério da Educação e Cultura ter firmado acordos, desde o início do novo regime, de cooperação financeira com a agência estadunidense incumbida de auxiliar os países subdesenvolvidos em matéria de educação (United States Agency for International Development). “Os acordos MEC-USAID abrangeram todos os graus de ensino, inclusive o profissional” (Comparato, 1987, 104). E, certamente, esses acordos não foram gratuitos...

Vieira e Farias mencionam outros autores para lembrar que o foco principal do regime militar foram as “grandes reformas”, tais como: a) reforma universitária introduzida pela Lei N^o 5.540/68 propunha racionalidade técnica para atender a demanda nacional; b) reforma do ensino de 1^o e 2^o graus, pela Lei N^o 5.692/71 prometia formação técnico profissional por meio do ensino médio, 2^o grau. “Tal alternativa permitia que muitos jovens em busca de qualificação profissional se contentassem com a formação de nível médio” (Vieira; Farias, 2011, p. 161).

O processo de abertura política se consolidou entre os anos de 1978 e 1979. Por meio da emenda constitucional N^o 11, artigo 3^o, o presidente Ernesto Geisel, em 13 de outubro de 1978, revoga o Ato Institucional N^o 5, o AI-5. O sucessor de Geisel na linha

⁶<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/bolsonaro-quer-resgatar-educacao-moral-e-civica-no-curriculo-das-escolas.shtml>. Acesso em 07/01/2024.

presidencial foi o general João Baptista Figueiredo que recebeu a missão de manter a base parlamentar que possibilitasse aos militares elegerem o próximo presidente. Visando alcançar esse objetivo, o governo conseguiu garantir que a antiga Arena, agora com a sigla PDS, Partido Democrático Social, se mantivesse praticamente intacta, enquanto a oposição se fragmentou em vários partidos: PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), PP (Partido Progressista), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), PDT (Partido Democrático Trabalhista) e PT (Partido dos Trabalhadores). O regime aos poucos sedia espaço para, em seu lugar, surgir uma “democracia de massa” (sic) (Del Priory; Venâncio, 2010).

Todavia, o retorno à democracia no Brasil não se deu por meio de mera concessão dos militares e seu arcabouço ideológico-burocrático. Pelo contrário, houve luta em diversos setores da sociedade brasileira, com destaque para os movimentos sociais, as greves do ABC paulista, passando pelas “*Diretas Já!*” e uma série de outras lutas pelo direito a uma cidadania plena (Vieira; Farias, 2011).

A oposição chega ao poder em 1985. Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral nas eleições de 1984, sendo candidato pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), mas não conseguiu tomar posse; adoeceu e morreu e, em seu lugar, assumiu o vice de sua chapa, o maranhense José Sarney do Partido Democrático Social (PDS). “O novo presidente dá início a uma política de contenção, ou, pelo menos, de tentativa de contenção da inflação -, que em 1989, chega a atingir índice anual superior a 1.000%” (Del Priore; Venâncio, 2010, p. 289). Planos econômicos, como o plano Cruzado, se sucedem sem resultado efetivamente positivo, o que leva a aumentar as frustrações em relação ao presidente não só por parte da população, mas também por parte do Congresso Nacional. Durante o mandato de Sarney, a imprensa registrava diariamente aumentos abusivos nos preços e corrupção quase generalizada. Contudo, o resultado das lutas em prol da democracia e da cidadania aos poucos aparecia como esperança

para o povo brasileiro. Em 1988, foi promulgada a nova Constituição, *democrática e cidadã*, e em 1989, pela primeira vez na história brasileira, a maioria da população escolheria seu dirigente máximo. O presidente eleito naquele ano, Fernando Collor de Mello fora *impeachmentado* em 1992 acusado de corrupção e tráfico de influências. “No intervalo de 15 anos (1985-2000), o Brasil é palco de mudanças em sua ordem econômica, política, social e cultural [...] Grande parte delas deve ser atribuída ao movimento de globalização” (Vieira; Farias, 2011, p. 173).

Em relação à política educacional no Brasil, as autoras esboçam esse período como um intervalo que vai da indefinição à explicação. Elas tratam de cinco governos: Sarney, Collor, Itamar e FHC (primeiro e segundo mandato): 1) Governo José Sarney: em termos de administração educacional o período de 1985-1990 pode ser resumido:

Clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três vetores da Nova República, que nesse aspecto só se distinguiu dos governos militares por juntar-lhes uma bombástica retórica (“Tudo pelo Social”) e pela prática da cooptação dos dissidentes, bem como pela preocupação em não poupar na troca de ‘benefícios’ governamentais por apoio político (Vieira; Farias, 2011, p. 192).

Ou,

Com certeza, na área de formulação de políticas educacionais nada se inovou no período de transição em relação aos processos que caracterizaram tanto o período populista quanto o autoritário. Conseguiu-se pelo contrário, e não por acaso, uma interessante mescla de populismo com autoritarismo, através de um processo que, ao pretender ser democrático contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e pela fragmentação [...] desta forma, de uma fase tecnocrática de formulação de planos, passou-se à pulverização dos recursos travestida de descentralização (Kuenzer apud Vieira; Farias, 2011, p. 192).

Enfim, caracteriza-se o governo Sarney pela “indefinição de rumos” em matéria de educação; 2) Governo Fernando Collor de Mello: a política educacional nesse governo não se enquadra entre as prioridades. Mas, em termos de intenções, materializaram-se no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Os educadores não depositaram muitas esperanças nesse plano; nem mesmo o presidente tinha clareza do que se tratava quando anunciou o programa na imprensa. Veja o entendimento do especialista .

A tônica dos primeiros 180 dias do governo Collor foi a degladição entre os donos das escolas privadas e o MEC. Não se fez nada pela escola pública, que não recebe recursos ao mesmo tempo em que a escola particular está cada vez mais desincentivada a continuar funcionando (Arroyo apud Vieira; Farias, 2011, p. 195);

3) Governo Itamar Franco: esse governo se diz interessado em retomar a definição de política educacional. Para tanto, se iniciam os debates em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o qual se desdobra em planos decenais de educação organizados por estados e municípios. Outro momento importante é a realização da Conferência de Educação para Todos (1994). “Ainda que com o governo Itamar se identifique uma ‘tentativa de retomada’ dos rumos da política educacional no âmbito federal, [...] é no governo seguinte que este movimento vai se explicitar” (Fieira; Farias, 2011, p. 198); 4) Governo Fernando Henrique Cardoso (1º e 2º mandatos): esse governo apresenta as primeiras ideias referentes à educação quando no tempo do então candidato Fernando Henrique Cardoso na forma de documento de campanha, *Mãos à obra*, em 1994. Em 1995, elabora um Planejamento político-estratégico, 1995/1998, um esboço do que viria ser a política educacional do período.

É somente em 1996, contudo, que se pode falar de uma efetiva ‘explicação de rumos’ da política educacional [...] Poucos meses

depois são aprovados outros instrumentos de reforma: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (Vieira; Farias, 2011, p.199-200).

FHC ainda ampliou o Sistema Nacional de Avaliação, criado em 1990. Em 1996, foi realizado pela primeira vez o Exame Nacional de Cursos (Provão). Nesse exame avaliavam-se os formandos de cursos de graduação da educação superior. A partir de 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passa a ser aplicado para alunos do ensino médio, visando medir seus conhecimentos e oferecer estratégia de alternativa ao exame vestibular. Em meio a tudo isso, desencadeou-se uma reforma curricular no ensino fundamental por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Saviani distingue a política educacional ao longo do século XX em três momentos: o primeiro vai de 1890 a 1931; o segundo vai de 1931 a 1961; o terceiro vai de 1961 a 2001. De acordo com o autor, no primeiro período os estados protagonizaram (conduzidos pelo ideário iluminista republicano) com a oferta de escolas primárias, ficando à União o ensino secundário e superior; no segundo período, o protagonismo foi da União na regulamentação do ensino em todo o país, “de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador”; no terceiro período, unificou-se a “regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista” (Saviani, 2011, p. 29).

Se no primeiro período compreendido entre 1890 a 1931 a concepção educacional predominante foi o iluminismo republicano e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo esse terceiro período foi dominado pela *concepção produtivista de educação*, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a “teoria do

capital humano”. É à luz dessa concepção que as medidas de política educacional foram formuladas e implementadas.

Dentre as medidas instituídas pela nova LDB que requeriam regulamentação ou aprovação de lei específica, destaca-se o Plano Nacional de Educação pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especificamente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional. O novo Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei n. 10.172, de 09/01/2001. Podemos, pois, considerar que, com esse ato, se completa o ciclo da política educacional brasileira no século XX. Infelizmente, mesmos avanços tímidos, como a progressiva ampliação dos recursos destinados à educação de modo a chegar, após anos, a 7% do PIB, foram vetados pelo Presidente da República (Saviani, 2011, p. 37-38). Grifos do autor

Com o advento da Constituição de 1988, da Nova LDB, de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) com suas 20 metas, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, destacamos também:

a) educação inclusiva. O capítulo terceiro, artigo 205 da Constituição, entre outros documentos reguladores e organizadores da educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, reafirmam o propósito da educação “em que se afirma que todas as pessoas com deficiência têm direito à educação formal e a inserção no mundo do trabalho. Percebe-se, nesses documentos, que a educação escolar se pretende universal e visa formar cidadãos e trabalhadores” (Carloni; Santos e Reis, 2018, p. 41);

b) escola e questão étnico-racial. O Governo Federal sancionou em março de 2003 a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio;

Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2003). Essas determinações resgatam historicamente a importância das populações negras e indígenas na construção e formação da sociedade brasileira. Criou em 12 de março de 2003 a Seppier – Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. Dessa maneira, enfatiza a urgência de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada, transversal e com a efetiva participação dos diversos setores da sociedade (Brasil, 2004).

Apesar de sua importância e do que as políticas de inclusão e da questão étnico-racial representam para a educação brasileira: um grande avanço político, social, legal; não se pode descuidar, pois entre as elites sobram os que discordam dessas “políticas e direitos e farão, sempre que possível, tudo para garantir os interesses do capital e empurrar as conquistas sociais ao retrocesso, inclusive há inúmeras tentativas de derrubar essa legislação” (Araújo, 2022, p. 21). Além do mais, vale lembrar o contexto em que tais políticas emergem no Brasil. A crise econômica e política da década de 1980 se estende e se desdobra até os anos 1990.

O fim do regime militar, em 1985, acontece num momento de aumento da dívida externa e inflação exacerbada. Estratégias de estabilidade econômica substituem os planos de desenvolvimento de desenvolvimento que sustentavam a política de crescimento econômico; são criados programas de ajuste estrutural monitorados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Marília Fonseca, em meio ao abalo administrativo, a proposta de planejamento participativo contida no III Plano Setorial, para o período de 1980-1985, que estabelecia o diálogo com entidades acadêmicas e representativas, pessoal técnico das secretarias estaduais e municipais de educação, foi rejeitada antes de completar um ano de experiência.

Nesse momento, o Banco Mundial afirmou-se como principal entidade internacional de cooperação técnica e financeira para a educação. Articulado com a Unesco, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial foi um dos principais patrocinadores da Conferência Internacional de Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, da qual resultou a *Declaração Mundial de Educação para Todos*. O documento estabeleceu políticas e metas para a educação mundial (Fonseca, 2013, p. 91).

Na década de 1990, o Brasil e boa parte dos países latino-americanos, lidava com a crise instalada na década anterior. O governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) iniciou as transformações estruturais do Estado, para que o país fosse inserido na nova ordem global. As tentativas de gerir a crise se dão de acordo com os ditames da ordem neoliberal. Segundo Bevilaqua (2015), em momentos de crises é possível que as classes dominantes dos países subdesenvolvidos aspirem papel protagonista, inclusive se apoiando nas classes exploradas. Para esse autor,

a crise do capitalismo atual é resultante do acúmulo de contradições que se manifestam mundialmente de forma gradual e por rupturas súbitas, logo, constitui uma crise orgânica do capital na produção, na ciência e na educação, transformando a categoria paradigma em veículo de transcendência de uma esfera à outra da sociedade, da produção à ciência, da ciência à educação, atribuindo à pedagogia o instrumento de sua reversão da educação à ciência e da ciência à produção (Bevilaqua, 2015, p. 311)

Bevilaqua: “Crise, paradigma e pedagogia no Brasil”

De acordo com Aluisio Pampolha Bevilaqua, a discussão acerca de crise, paradigma e pedagogia no Brasil se concentra em três autores atuais: Moacir Gadotti (2010), Demerval Saviani (2008) e Gaudêncio Frigotto (1989). O primeiro concilia o discurso pós-moderno e a teoria crítica, por meio da Pedagogia do Oprimido, de

Paulo Freire; o segundo é defensor da concepção pedagógica histórico-crítica, unindo Gramsci e Vygotsky; e, o terceiro, sustenta a tese da Produtividade da Escola Improdutiva (1989) e “reafirma em polêmica eclética, contra o pós-modernismo e o ‘dogmatismo’, em seu trabalho *A Educação e a Crise do Capitalismo Real*” (Bevilaqua, 2011, p. 224).

O escopo do trabalho de Gadotti é problematizar as novas referências e tendências da pedagogia no século XXI, situadas na noção de pós-modernidade. As transformações tecnológicas e políticas localizam a crise de paradigmas e a fundamentação das categorias do discurso pós-moderno.

Sua formulação sugere a unidade conceitual entre as categorias filosófico-pedagógicas do discurso pós-moderno com as da pedagogia tradicional (eclesiástica), a pedagogia escolanovista e a pedagogia do oprimido de Freire. Para o autor, categorias como: projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e alteridade, fundadas na concepção holonômica, não são novas na reflexão filosófico pedagógica, logo, verossímeis a um novo paradigma educacional unitário no século XXI (Bevilaqua, 2011, p. 224).

Isso fundaria a Pedagogia da Unidade, inspirada em Paulo Freire. Em *Educação e a Crise do Capitalismo Real* (2010), Frigotto sustenta que a crise do capitalismo real é, na essência, a crise do estado do bem estar social. A teoria do capital humano de Schultz (1973) e as teorias de Schaff (1990), Offe (1984) e Kurt (1992) teriam se apresentado como contradição, o que constituiria, de acordo com Bevilaqua (2011, p. 225), “tão somente a transfiguração continuísta da concepção produtivista, acentuando ainda mais a mercantilização da educação e, sobretudo, o emprego da pedagogia dos ‘homens de negócio’”.

Quanto à tese “A produtividade da Escola Improdutiva” (1988) sua elaboração, em resumo, deriva de uma dedução lógica na dialética dos conceitos de Hegel. Supõe-se, por um lado, que a tese produtivista da educação, transfigurada nos anos de 1960 em Teoria do Capital

Humano, de Schutz, que demonstrou o valor da educação para a economia e seu caráter basilar e decisivo para a mesma; por outro, que a tese da educação improdutiva de Salm, que resultou da sucessão crítica das escolas de pensamento reprodutivista ao produtivismo, como crítica da crítica, assinalando o caráter reprodutivista da concepção “reprodutivista”. “Na dialética dos conceitos, para a teoria do capital humano, bem como seus críticos, a escola é simplesmente produtiva; para Salm é simplesmente improdutiva, para Frigotto, a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva” (Bevilaqua, 2011, p. 226).

Saviani (2008) sustenta a noção de uma “pedagogia histórico-crítica”, baseado em Gramsci e Vygotsky, e na interpretação do desenvolvimento do pensamento pedagógico no Brasil, amparado na tese de Suchodolski (1978) que restringe a compreensão da diferença essencial entre as teorias pedagógicas ao dualismo, “essencialismo e ao existencialismo”. Certamente, trata-se de uma formulação que precisa da análise crítica e comparativa.

Em “A Pedagogia no Brasil História e Teoria”, Saviani (2008) retoma alguns de seus trabalhos anteriores, classificando-os em três unidades lógicas pertinentes ao escopo didático: na primeira unidade, tem-se uma definição histórica do conceito de pedagogia (tanto nominalista quanto teórico), sintetizando historicamente a introdução da disciplina e do curso de formação de professores no Brasil, quanto ao conteúdo que define como matriz reprodutivista; na segunda unidade, relaciona as correntes pedagógicas originárias do iluminismo recriando o percurso da história pedagógica no país, à luz do trabalho de Suchodolski (1978), restringindo o problema pedagógico à antinomia entre o método essencialista e existencialista, contendo a concepção reprodutivista da educação, reconfigurada em teoria do Capital Humano, indicando a solução na formulação de um método histórico-crítico, fundado na dialética; e na última unidade do livro, contém um glossário conceitual de Pedagogia, e das teorias pedagógicas presentes na

educação brasileira (Bevilaqua, 2011). São apontadas, em linhas gerais, as seguintes definições conceituais:

a) a educação é entendida como “mediação no seio da prática social global e que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”; b) “não nega a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade, nem nega este último para captar a essência do processo histórico, como fazem contrapostamente as pedagogias da essência e da existência, fundadas respectivamente no humanismo tradicional e moderno da filosofia de educação”; c) a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente [...] O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (Bevilaqua, 2011, p. 228).

A fundamentação histórica da tese de Saviani, segundo Bevilaqua é problemática. Contudo, pondera o autor, “a questão maior” é o fundamento filosófico, “pois as relações entre a pedagogia eclesiástica e a pedagogia de Dewey se sintetizam por assimilação, mesmo sob os termos reducionistas de Suchodolski, entre essencialismo e existencialismo” (Bevilaqua, 2011, p. 230). Ao constatar que as ideias escolanovistas constituíram-se em novo arcabouço da “pedagogia nacional contra a pedagogia tradicional eclesiástica”, Bevilaqua questiona por que até hoje a pedagogia tradicional não fora superada no Brasil.

Bevilaqua conclui que o problema das ideias pedagógicas de Dewey não se localiza apenas na mudança substancial de suas ideias aplicadas numa conjuntura e realidade histórica distinta, ou seja, da particularidade histórica do sistema educacional brasileiro. É necessário observar atentamente o que está relacionado às próprias ideias do sistema educacional deste filósofo. A aplicação direta de um determinado modelo educacional, político, ou cultural em uma realidade histórica particular, incorre em erro. Uma coisa é apreender métodos e metodologias, se munir do instrumental teórico metodológico, adaptar o conhecimento à realidade

nacional, levando em conta as particularidades históricas. No entanto, a abstração do liberal John Dewey, dada a sua importante contribuição em termos de idealização, planejamento libertário, “justiça e humanidade, não é capaz de perceber que todo o idealismo rousseauiano, como a dialética hegeliana, não se sustentam diante de uma sociedade de classes, que se organiza para exploração do homem pelo homem” (Bevilaqua, 2011, p. 232).

Crise Orgânica do Capital e Educação

A Crise Orgânica do Capital pode ser compreendida, de acordo com Bevilaqua (2020, p. 189), como crise da “composição do valor, que resultou do esforço das oligarquias de aplicação da ciência e educação à produção e ao consumo sociais, alterando a composição orgânica do capital (substituição do homem pela máquina)”.

Marx, brilhantemente, há mais de um século e meio, havia identificado esta tendência da substituição do homem pela máquina no modo de produção capitalista, e baseado neste fato, que se faz notório na alta composição orgânica do capital atualmente, previu com precisão a nova contradição presente no paradigma de mensuração do valor, o tempo de trabalho, entre o tempo necessário e o tempo livre da sociedade (Bevilaqua, 2015, p. 393).

À medida que a crise se agrava e se desenvolve num processo de conjuntura nacional e internacional é mediada por estratégias exasperadas das oligarquias financeiras para superá-la, em contradição com as estratégias e lutas dos trabalhadores e povos oprimidos contra o capital.

À medida que o capitalismo se desenvolve, a ciência e a educação são aplicadas ao processo de produção e circulação de maneira que deixam de cumprir um papel de “força auxiliar” e tornam-se energia fundamental do desenvolvimento das forças produtivas, sendo fatores determinantes para a capacidade produtiva dos capitais individuais e, conseqüentemente, para a

competição dos monopólios, bem como para a produção social como um todo.

A falência do paradigma de valor da economia se expressa por sua vez na crise de paradigma da economia política transferindo-se a ciência, esta última, transfere por sua vez a crise para a educação mediante os paradigmas subsumidos ao capital presentes nas formulações pedagógicas, abatendo-se por toda a sociedade e sistema de valores da mesma. A impossibilidade de superar o quadro tomando as causas por consequência não permite visualizar a crise que vive os EUA, União Europeia e Japão, como o devir histórico e limites dos paradigmas que dominam a realidade. Seguir este caminho é uma tremenda tolice (Bevilaqua, 2011, p. 254-255).

De acordo com o autor, a crise que se apresenta é decorrente do acúmulo gradual de rupturas bruscas. Portanto, trata-se de uma “crise orgânica do capital na produção, na ciência e na educação”, convertendo a categoria paradigma em condutor de “transcendência da mesma - da produção à ciência e da ciência à educação e a categoria pedagogia em instrumento da sua própria reversão, da educação para ciência e para produção” (Bevilaqua, 2011, p. 256-257).

Ainda segundo esse autor, a educação, assim como a ciência, tem a possibilidade de ser objeto de produção de mais-valia, porém seu “verdadeiro valor” jamais será mensurado em tempo social, visto que agrupa um tempo histórico desmedido na constituição do “intelecto geral” e no “desenvolvimento do conhecimento social geral da humanidade, com suas continuidades, descontinuidades, rupturas, saltos e regressões” (Bevilaqua, 2015, p. 404).

A educação, mesmo encadeada pela ciência cativa do capital e a produção, tem possibilidade de superar seu despedaçamento e demandar sua unidade congênita com a ciência, da mesma forma que o operário, que produz seu próprio produto como capital que o explora e subsume, deve exigir sua unidade com sua “própria objetivação como trabalho”. Tanto num caso quanto no outro, superar a

contradição implica numa “luta direta pela revolução social”. A crise de paradigma da educação não está dissociada da crise de paradigma da ciência; uma e outra estão imbricadas na própria crise da “relação capital em sua organicidade e composição-valor”.

Nestes termos, a educação deve seguir o caminho histórico das grandes revoluções no conhecimento: a formação de núcleos experimentais de formação e formulação pedagógica estratégica, que resista às investidas do capital de destruição da escola e da universidade como o espaço de domínio público [...] e repensar a pedagogia sob o paradigma do tempo livre como objetivo estratégico de uma sociedade de igualdade e justiça comum, a pedagogia revolucionária, em que o papel da educação, em sua unidade de ensino/aprendizagem e pesquisa/interação, seja o pleno domínio social do conhecimento geral ou do intelecto geral (Bevilaqua, 2015, p. 404).

Assim, conclui o autor que a crise

é o toque de alvorada da ciência e por sua vez da educação; os trabalhadores, a verdade prática das mesmas; libertando o trabalho do capital, liberta-se a humanidade do trabalho imediato, para viver o mundo do paradigma do tempo livre como riqueza social, vislumbrado desde humanistas e utopistas, mas de fato possível no socialismo, enquanto ciência e educação revolucionárias como predisseram Marx e Engels. O Brasil para mudar o seu devir histórico, sob os paradigmas que dominam a sociedade em geral, a ciência e a educação, necessita repensar seu caminho pedagógico como meio e finalidade da educação. (Bevilaqua, 2015, p. 405).

Considerações finais

Que caminho pedagógico deve ser proposto à educação no Brasil? Certamente, esta não é uma questão cuja resolução se dê tão facilmente por algumas razões. Em primeiro lugar, conhecer o processo de formação social brasileira, bem como as bases

econômicas inseridas num contexto mais amplo ajuda na compreensão da realidade atual. Em segundo lugar, a partir do conhecimento da realidade concreta é possível construir uma pedagogia e projetar uma escola capaz de elaborar metas educativas que correspondam às necessidades da realidade vivida.

Em distintos contextos históricos, ocorrem diferentes movimentações em torno da educação no sentido de atender aos anseios das classes dominantes, sem levar em considerações os legítimos processos educacionais desenvolvidos em determinados territórios e povos. Por exemplo, logo que chegaram ao Brasil, os jesuítas preocuparam-se em estabelecer escolas e começaram a ensinar a ler, escrever e contar de maneira que aprender as letras e ensinamentos jesuíticos significaria aos indígenas estarem dispostos a aderir plenamente à cultura portuguesa; os jesuítas e sua educação legitimaram as ações dos colonizadores europeus, de modo que os portugueses, à medida que dominavam novas terras, ignoravam que as populações locais já possuíam uma forma de transmitir seus conhecimentos aos mais novos. Isso também vale quanto aos africanos que foram trazidos para o Novo Mundo.

Observa-se que o planejamento educacional brasileiro se estabeleceu entre o pragmatismo econômico e as demandas da sociedade civil organizada. Nas duas primeiras décadas do Brasil republicano ocorreram reformas educacionais importantes para o amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional. Entre os antecedentes do Plano Nacional de Educação (PNE), foram importantes os movimentos em prol da instituição de planos de educação no país: o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que propôs um Plano de Reconstrução Educacional ao identificarem a ausência de um plano geral; a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, em seu parágrafo 2º e Art. 92, já enfatizava que o Plano de Educação viria como “instrumento de execução de fundos” nos mais diferentes níveis de ensino. Mas, com a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, o planejamento educacional passou ao

controle dos burocratas da área econômica do Ministério do Planejamento. Isso modificou a denominação dos planos de educação que passaram a ser denominados de “Planos Setoriais de Educação e Cultura” (PSEC). Só mais tarde, em 2001, em função dos embates entre projetos político-educacionais foi aprovado o PNE, com a Lei Nº 10.172/01, e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ou seja, o PNE percorreu um percurso histórico no qual assumiu distintas nomenclaturas e concepções de racionalidades.

Numa sociedade de classes antagônicas, a luta pela educação passa, necessariamente, pela luta por uma nova sociedade, vice-versa. O sistema capitalista em seu processo incorpora ao seu escopo o desenvolvimento da ciência e da educação, de modo que identificar crise na educação significa fazê-lo de maneira relacionada à crise na ciência e na própria organicidade do capital. Nesse sentido, as formulações de Bevilaqua, Frigotto e Gadotti, sobretudo os dois primeiros, se aproximam a partir da relação da educação com a economia ou da reprodução do capital e implicações na educação. Contudo, destaco aqui a recente contribuição de Bevilaqua: *A crise orgânica do capital: o valor, a ciência e a educação*. Nessa obra, ao analisar os efeitos da crise orgânica do capital na educação, o autor explica que a investigação acerca da situação da educação hoje impõe-se identificar quais paradigmas dominam a atual crise estrutural do capitalismo.

A crise na educação é motivo de pesquisas e debates em órgãos e instituições internacionais desde o início da atual crise econômica em 2008, tornando supérfluas as tentativas de escamotear suas causas em explicações ideológicas ou subjetivas; a crise da educação é apresentada claramente como consequência da crise econômica. Porém, as constatações acerca da precária condição dos professores e da infraestrutura, a falta de investimento, interesse ou capacidade dos discentes, apontam a fatores externos sem avaliar o momento interno da educação de sua própria negação pelo seu conteúdo pedagógico dissociado da realidade social. O processo de crise exige a reestruturação de nova base de acumulação para o capital e, assim como a ciência é responsável por fornecer uma nova base técnica pela

acumulação em mudanças tecnológicas e aceleração dessas mudanças; é exigida uma educação diferente daquela existente, um salto qualitativo que dê respostas a uma sociedade que tem como força impulsora e finalidade a acumulação, que se encontra estagnada. A incapacidade de responder a essa situação revela uma crise de paradigmas dentro da educação (Bevilaqua, 2015, p. 331).

Por fim, vale dizer: não precisamos esperar por forças que resolvam os problemas brasileiros a partir de receituários externos. Conhecer a realidade da educação em nosso país está intimamente relacionado à necessidade de pesquisas e debates acadêmicos, de forma reflexiva e crítica. Isso necessita investimentos de recursos materiais, econômicos, sociais, culturais e humanos.

Referências

- ARAÚJO, Ademar Santos de; Breve incursão na história do Brasil para pensar educação e relações étnico-raciais. **Rev. Em favor da igualdade racial**. Rio Branco –Acre, v. 5, n.1, p.20-31, jan-abr. 2022.
- BEVILAQUA, A Pampolha. **A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação**: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI. Fortaleza: Inverta/ UFC, 2011.
- _____. **A Crise Orgânica do Capital**: o valor, a ciência e a educação. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015.
- _____. **A Crise Orgânica do Capital**: o valor, a ciência e a educação. Rio de Janeiro: Inverta, 2017.
- BEVILAQUA, Aluisio P., FRIGOTTO, Gaudêncio, JESUS, Bianka, BEVILAQUA, Julia M. P. e ROCHA, Rafael (org.). **Perspectivas para conjuntura de Crise Orgânica do Capital nacional e internacional**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP: Inverta, 2020.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola.** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira,** Brasília, 2004.

BRASIL. **Programa Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2ddofaa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em 20 de junho de 2018.

BONIOTTO, Maria Luisa da Silva; BONIOTTO, Fernanda Maysa; FAUSTINO, Rosângela Célia. Reflexões acerca do fenômeno preconceito nas relações étnico-raciais na sociedade capitalista. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21977_11060.pdf. Acesso em 18 de julho de 2018.

CARLONI, Paola Regina; SANTOS E REIS, Fernando Figueiredo dos. O trabalho enquanto possibilidade: as contradições entre a adaptação para o mercado e a humanização pelo reconhecimento no trabalho. In: CARLONI, Paola Regina; FREIRE, Arnaldo Cardos; ANDRADE, Tatiana Carilly Oliveira. **Inclusão, educação e sociedade.** Goiânia: Mundial Gráfica, 2018, p.50-52.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Planos nacionais de educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Orgs.).

Política e planejamento educacional no Brasil do século

21. Brasília-DF: Liber Livro, 2013, p. 25-33.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schuman. São Paulo: Boitempo, 2010.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GUSMÃO, N. M. M. (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Editora Biruta, 2003.

LEAL, Francisco. **Papa Francisco, o jesuíta sob o olhar dos cristãos leigos e leigas no coração da Trindade**. Goiânia: Espaço Acadêmico Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>. Acesso em 29 de julho de 2018.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**, 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

OLIVEIRA, João Danilo Batista de; BATISTA, Carina Pimentel Souza. O PNE 2014-2024 e o desafio da implantação de um sistema educacional inclusivo. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1956-1973, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7337/7114>. Acesso em 07 de julho de 2018.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista** (UFMG), v. 31, p. 201-222,

2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv>. Acesso em 07/01/2024.

QUEIROZ, Suely R. Reis de. **A abolição da escravidão**, 3ed., (Coleção Tudo é história), São Paulo: Brasiliense, 1986. <http://www.suapesquis.com/datascomemorativas/dia-consciencia-negra.htm>, acesso em 17/11/2010.

<http://www.novaescola.com.br>. Consciência negra ontem e hoje. Acesso em 04/04/2014

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**, 39 ed., Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.

SAVIANI. Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III – século XX. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 29-38.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 4 ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil** – Introdução histórica, 3 ed., Brasília: Liber Livro, 2011.

TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE À LUZ DA CONCEPÇÃO PIAGETIANA

Wânia Maria de Oliveira Rolim

e-mail: mariawania77@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8180855447976743>

Introdução

O presente estudo tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre as contribuições dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem à luz da teoria piagetiana e suas implicações metodológicas na prática pedagógica. Jean William Fritz Piaget (1896-1980), renomado biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, desenvolveu a teoria da epistemologia genética no século XX, concentrando-se no desenvolvimento cognitivo e buscando desvendar o processo de aquisição do conhecimento científico. A epistemologia genética explora as dinâmicas entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento.

Segundo Piaget, o sujeito constrói seu conhecimento a partir de uma vontade inata, e essa aquisição de conhecimento depende tanto das estruturas cognitivas do indivíduo quanto da interação com o meio. O equilíbrio entre assimilação e acomodação, culminando na adaptação, desempenha papel essencial nesse processo. Além disso, o desenvolvimento é influenciado por fatores como as estruturas orgânicas hereditárias e as experiências vivenciadas pela criança, abrangendo tanto aspectos psicossociais quanto aprendizado espontâneo.

O desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi

ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha: e é isso essencialmente que leva tempo (PIAGET, 1978, p. 211).

O processo de desenvolvimento humano ocorre em meio às interações sociais e ao amadurecimento da criança, que constrói seu aprendizado por meio da interação mediada pela ação. Piaget identificou estágios distintos nesse processo, que são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e período formal, com a linguagem atuando de maneira relevante na construção das estruturas cognitivas. Para entender melhor a linguagem, ele empregou o método clínico de observação, resultando em diagnósticos detalhados sobre como as crianças pensam, falam e raciocinam.

Com base nessas considerações, indaga-se: o que realmente se deseja ao estudar os conceitos piagetianos na área da educação? Para responder a esse questionamento, explora-se, neste estudo, a epistemologia genética, os estágios do desenvolvimento cognitivo e as aplicações pedagógicas da teoria piagetiana na educação. Busca-se, assim, destacar a importância desses conceitos para a educação contemporânea, de modo a compreender os recursos necessários para promover experiências que fomentem o pensamento e o desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Epistemologia genética: teoria do desenvolvimento cognitivo

Piaget deixou uma marca profunda em vários campos do conhecimento, incluindo a Epistemologia, Biologia, Filosofia, Psicologia e Sociologia. Inicialmente, seu foco estava direcionado para o estudo do conhecimento em si, mas ele logo percebeu a necessidade de investigar a gênese desse conhecimento, o que o conduziu a uma exploração mais aprofundada do desenvolvimento infantil. Como observou Treviso (2013, p. 19):

A evidência de que este autor dedicou-se ao estudo das relações sociais pode ser confirmada pela sua carreira acadêmica: entre 1925 e 1929, Piaget dava aulas de Filosofia, Psicologia e lecionava Sociologia em Neuchâtel. De 1932 a 1952, portanto, ao longo de duas décadas, dedicou-se à disciplina de Sociologia na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Genebra.

Goulart (2003) explica que a pesquisa de Piaget estava intrinsecamente associada ao modelo psicogenético. Nos anos de 1923 e 1924, ele utilizou seus próprios filhos como fontes principais de observação para compreender a relação entre o pensamento e a linguagem. A partir de 1932, direcionou sua atenção para o julgamento moral, a linguagem e o desenvolvimento cognitivo. No entanto, foi em 1940 que seu interesse pela cognição assumiu um foco ainda mais proeminente. Piaget estava profundamente envolvido na pesquisa científica.

Os métodos piagetianos de investigação diferem daqueles que eram – e ainda são usualmente empregados por outras correntes de pesquisadores. Ao invés de medir a capacidade intelectual das crianças por meio de testes padronizados, muito comuns na Psicologia, Piaget recorreu a um procedimento que ficou conhecido como abordagem clínica; uma entrevista livre em que o pesquisador busca averiguar os fundamentos e processos relativos à capacidade cognitiva de seus sujeitos experimentais (Cunha, 2008, p. 3).

Nascido em Neuchâtel, Suíça, em 1896, Piaget dedicou sua carreira científica à psicologia genética do conhecimento. Com abordagens puramente filosóficas, ele concentrou-se na experimentação científica, tornando-se um pesquisador do desenvolvimento cognitivo infantil. Após anos de estudo do psiquismo infantil, concluiu que a criança se desenvolve por meio de sua própria ação, contribuindo, assim, para a construção de seu mundo interno, que está em constante interação com o mundo externo (Cunha, 2008).

A ação ocorre quando a criança explora o mundo ao seu redor, estabelecendo conexões com seu mundo mental e desenvolvendo seu próprio modelo de compreensão. Essa interação com o ambiente aprimora esquemas cognitivos mais simples, dando origem a esquemas mais complexos. De acordo com a teoria construtivista, o desenvolvimento é resultado da interação entre o sujeito e o ambiente, com o progresso cognitivo explicado pelos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação.

Goulart (2003) define esses conceitos da seguinte forma: a assimilação ocorre quando a criança recebe informações sobre um novo objeto ou algo que já conhece; a acomodação envolve a compreensão e a adaptação dessas informações, permitindo corrigir ou modificar o conhecimento prévio; por fim, a adaptação se dá quando a criança atinge um equilíbrio após aprender a lidar com as novas informações.

Ao longo de seus estudos com crianças, Piaget desenvolveu o conceito de epistemologia genética, com foco nas fases do desenvolvimento cognitivo ao longo da vida. Sua jornada foi marcada por uma mudança do enfoque empírico para um viés mais genético, mas seu interesse profundo pela Epistemologia permaneceu constante, influenciando significativamente sua pesquisa científica. Seu trabalho, centrado no autoconhecimento, deixou um legado duradouro nas áreas da psicologia e educação, impactando a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil de maneira profunda e transformadora.

A epistemologia pode ser categorizada em três grupos: reflexão sobre as ciências, crítica das ciências e reflexão das ciências. A epistemologia genética concentra-se na gênese, ou seja, na origem do conhecimento. Como ressalta Fávero (2005, p. 97), “[...] uma epistemologia genética, isto é, epistemologia que dê conta de estudar a gênese, a origem do conhecimento”. A explicação dessa epistemologia reside na lógica e no saber, sendo frequentemente denominada de teoria do conhecimento, que se desenvolve em etapas.

A primeira etapa envolve a busca pelo conhecimento científico, visto como mais confiável. A segunda diz respeito à expansão do conhecimento, à sua adaptação a novas situações e à geração de significados mais complexos. Essa abordagem investigativa se concentra no conhecimento resultante do desenvolvimento natural da criança, analisando as relações entre o sujeito e os objetos em cada estágio do processo.

É importante destacar que o método de pesquisa de Piaget passou por aprimoramentos ao longo do tempo, visando aprofundar a compreensão em torno do objeto estudado. As investigações começaram com foco no pensamento verbal e na observação. Posteriormente, Piaget expandiu seu escopo para incluir esquemas sensório-motores, imitação, representação e pensamento simbólico, evoluindo das intuições iniciais para conclusões embasadas em modelos comprovados.

Após analisar o psiquismo infantil por muitos anos, Piaget constatou que “[...] cada criança, ao longo do processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo” (Goulart, 2003, p. 14). Esse desenvolvimento é impulsionado pela ação da criança, uma construção interna que corresponde ao mundo exterior. A ação ocorre quando a criança explora o ambiente ao seu redor, estabelecendo conexões com seu mundo mental e elaborando seu próprio modelo cognitivo. À medida que interage com o ambiente e com outras pessoas, os esquemas cognitivos mais simples se aprimoram e formam esquemas mais complexos. Goulart (2003) destaca que o desenvolvimento e a aprendizagem são resultados da atividade conjunta entre o indivíduo e o ambiente, explicada pelos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação.

Por meio da interação, ocorre a socialização, que envolve a dimensão social da construção da inteligência, tanto na interação com objetos quanto na interação com outras pessoas, bem como na cooperação. Piaget (1978) enfatiza que a interação do sujeito com o meio social não é o único fator determinante do desenvolvimento.

Ele argumenta que o desenvolvimento do indivíduo resulta tanto da herança genética quanto do crescimento mental individual.

Taille, Oliveira e Dantas (2016) salientam que esse processo de desenvolvimento ocorre por meio de relações sociais e maturação orgânica. Na visão de Piaget, um ser social atinge um nível mais elevado de aprendizado quando é capaz de se relacionar com os outros de maneira equilibrada. Nesse contexto, os indivíduos são capazes de pensar de maneira coordenada, seguindo ações semelhantes.

Para Piaget (1978), a interação social ocorre quando um sujeito se relaciona com outros indivíduos. Essa interação entre dois sujeitos leva a modificações na estrutura real deles, sendo fundamentalmente conduzida pelas ações. As relações de cooperação representam um nível mais avançado de interação, permitindo a troca de experiências e pontos de vista entre eles. A cooperação é uma ação compartilhada que promove novas ações e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da objetividade, conduzindo o sujeito à subjetividade.

A construção do aprendizado é uma tomada de consciência que se dá na interação mediada pela ação. De acordo com Piaget (1978), a aprendizagem é baseada no processo de equilíbrio, assimilação e acomodação de novos esquemas de conhecimento. O ser humano desenvolve estruturas cognitivas que passam por mudanças ao longo de diferentes estágios de desenvolvimento, que são o estágio sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o período formal.

O período do desenvolvimento cognitivo

A teoria piagetiana tem como objetivo principal elucidar como a aprendizagem se desenvolve. Piaget (1978) argumenta que o processo de aprendizagem está intrinsecamente ligado ao processo de desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo é uma condição necessária para a

aprendizagem, e ambos são processos fundamentais e inseparáveis. O avanço do conhecimento ocorre de maneira espontânea no decorrer desse desenvolvimento.

Piaget concentrou-se principalmente no campo do desenvolvimento cognitivo ao longo de seus estudos. Ele argumenta que o desenvolvimento das funções cognitivas ocorre em estágios ou períodos distintos, cada um com características definidas, preparando o indivíduo para a próxima fase.

É importante notar que o ritmo de desenvolvimento pode variar entre indivíduos, dependendo de fatores biológicos, hereditários e estímulos fornecidos à criança. Além disso, os erros cometidos durante essas fases são importantes no processo de aprendizagem. Assim, os quatro principais estágios do desenvolvimento são: o estágio sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o período formal.

No estágio sensório-motor, que abrange desde o nascimento até os 2 anos, a criança adquire conhecimento por meio de ações motoras, explorando o mundo e interagindo com objetos para construir sua compreensão. Nessa fase, a linguagem é predominantemente imitativa, e a criança explora e interage com seu ambiente. Esse estágio é dividido em seis subestágios, que incluem desde reflexos iniciais até a internalização gradual dos esquemas cognitivos.

Esse estágio é dividido em seis subestágios ou etapas. Piaget (1978) descreve a primeira etapa como "reflexos". Esses reflexos são respostas automáticas e involuntárias a estímulos do ambiente; consistem em blocos de construção iniciais do conhecimento da criança. Em seguida, a criança desenvolve os "primeiros hábitos", como sugar, que são ações motoras simples que ela repete regularmente. A "coordenação da visão" é outra etapa desse estágio, e está relacionada à habilidade da criança em manipular objetos visualmente, explorando seu ambiente. A etapa seguinte, "sem pesquisa de objetos ausentes", indica que a criança ainda não é capaz de compreender a existência de objetos que não estão à vista.

Ao avançar para a "coordenação de esquemas secundários", ela começa a buscar objetos desconhecidos, mostrando um desenvolvimento crescente em sua capacidade de explorar o ambiente. A "diferenciação de esquemas" é outra etapa importante, em que a criança descobre novos meios de abordar situações e objetos, expandindo sua compreensão. Nesse ponto, ela também demonstra a capacidade de resolver alguns problemas por meio da interrupção da ação e da compreensão repentina, sinalizando um avanço em sua capacidade de raciocínio e adaptação.

Essas etapas do estágio sensório-motor representam a progressão gradual da criança na construção de sua compreensão do mundo, começando com reflexos simples e culminando na internalização de esquemas mais complexos e na capacidade de resolver problemas de maneira mais sofisticada.

O segundo estágio é o pré-operatório, que se estende dos 2 anos até aproximadamente os 7 anos de idade. Nesse estágio, observa-se o desenvolvimento da imaginação, o aprimoramento das habilidades motoras finas, o crescimento da linguagem e uma crescente capacidade de representação simbólica. Durante essa fase, as crianças direcionam suas ações para a imitação, representação e frequentemente questionam o "porquê" das coisas ao seu redor (Goulart, 2003).

É importante notar que o egocentrismo, uma característica afetivo-intelectual, também se manifesta em momentos específicos durante o estágio pré-operatório. Isso significa que as crianças podem ter dificuldade em compreender o ponto de vista dos outros e tendem a ver o mundo principalmente a partir de sua própria perspectiva. Seu pensamento é baseado em imagens concretas e representações da realidade, o que significa que eles podem ter dificuldade em compreender conceitos abstratos ou hipotéticos (Goulart, 2003).

Nessa fase, as crianças estão explorando ativamente o mundo ao seu redor e estão começando a usar a linguagem de forma mais expressiva para comunicar suas ideias e perguntas. O

desenvolvimento da capacidade de representação simbólica é um marco importante, pois abre caminho para uma compreensão mais complexa do mundo e do pensamento

O terceiro estágio é o estágio operatório concreto, que tem início por volta dos 7 anos. Nesse estágio, as crianças desenvolvem a capacidade de realizar operações mentais elementares, que são reversíveis e recíprocas. Isso marca o desenvolvimento do pensamento lógico e racional, habilidades que não são adquiridas biologicamente, e sim por meio da interação ativa com o ambiente.

Durante essa fase, a criança começa a modificar sua maneira de perceber o mundo e suas ações se tornam mais interiorizadas e organizadas. Isso permite que ela recrie ideias de maneira mais coerente e realize operações mentais mais complexas. Conforme observado por Piaget (1978, p. 239), essa etapa é caracterizada por uma série de estruturas em desenvolvimento que podem ser examinadas de perto e analisadas em sua forma.

No estágio operatório concreto, as crianças demonstram a capacidade de pensar de maneira mais sistemática e lógica sobre problemas do mundo real. Elas podem realizar operações mentais, como classificação, seriação e conservação, que são fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento mais estruturado e lógico. Esse estágio marca uma transição importante na cognição infantil, preparando o terreno para estágios subsequentes de desenvolvimento mais abstrato (Goulart, 2003).

A quarta etapa, como acrescentado por Goulart (2003), é o período formal, que abrange a adolescência, dos 11 aos 15 anos. Nessa fase, os indivíduos desenvolvem a capacidade de distinguir entre o real e o possível. O indivíduo demonstra habilidades avançadas, como a capacidade de prever soluções para problemas, realizar experimentações e analisar questões com base em hipóteses. Embora tenha a capacidade de raciocínio lógico, pode não a utilizar o tempo todo, mas tem a capacidade de fazê-lo quando necessário.

Esse período é marcado pela transformação do pensamento concreto em pensamento abstrato. Os adolescentes são capazes de refletir sobre eventos futuros, formular teorias sobre diversos assuntos e considerar conceitos mais abstratos e complexos. É importante ressaltar que, durante essa fase, o egocentrismo começa a diminuir, tornando os indivíduos mais receptivos a novas ideias e estágios de desenvolvimento (Goulart, 2003).

A adolescência, como o período formal, é um estágio crucial de transição em que os indivíduos começam a desenvolver habilidades cognitivas mais sofisticadas e a se preparar para enfrentar desafios intelectuais mais complexos. É uma fase de crescimento intelectual e emocional que prepara os adolescentes para a vida adulta.

Em todas essas etapas, o processo de equilíbrio desempenha um papel fundamental. Ele é caracterizado pela capacidade de reversibilidade e permite a transição suave entre os estágios de desenvolvimento. É relevante destacar que, embora as idades nas quais essas etapas ocorrem possam variar de uma sociedade para outra, a ordem sequencial dos estágios é constante, seguindo uma sequência específica, como observado por Piaget (1978).

No contexto dessas etapas, a evolução da linguagem e do pensamento da criança desempenha papel importante e está presente em todos os estágios do desenvolvimento. Inicialmente, Piaget não considerava a linguagem como um meio de comunicação social, pois acreditava que as crianças falavam consigo mesmas. Isso diferenciava a linguagem infantil da linguagem adulta e, por conseguinte, o pensamento egocêntrico do pensamento socializado.

Essa interligação entre a evolução da linguagem e o desenvolvimento cognitivo é um aspecto fundamental da teoria piagetiana, pois destaca a representatividade da linguagem na forma como as crianças constroem seu entendimento do mundo ao seu redor e como essa compreensão evolui ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento.

Após suas primeiras pesquisas centradas nas interações sociais e na socialização linguística, Piaget voltou sua atenção para o

esquema sensório-motor. Nessa perspectiva, ele identificou a transição do egocentrismo infantil para o pensamento lógico, que está intrinsecamente ligado à linguagem socializada. Essa transição ocorre porque os conceitos são compartilhados em grupos sociais e a compreensão deles é construída em conjunto por meio da linguagem. O desenvolvimento do pensamento envolve, assim, fatores sociais e culturais, que desempenham papéis essenciais na explicação das interações entre as realidades e as estruturas biológicas, psicológicas e sociais.

Para Piaget, a linguagem faz parte do ambiente físico da criança, e no estágio sensório-motor, ela não é utilizada para expressar sons linguísticos com eficácia. À medida que a criança progride para o estágio pré-operatório, as manifestações simbólicas começam a surgir na forma de gestos, o que aumenta seu contato com a realidade, estando o pensamento baseado em imagens, de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Em seu livro "A Linguagem e o Pensamento da Criança", Piaget (1959) faz uma distinção entre linguagem egocêntrica e linguagem socializada. A linguagem egocêntrica é caracterizada pelo foco da criança em si mesma, sem levar em consideração o ponto de vista do interlocutor. Nessa fase, a criança tende a repetir ações como uma forma de identificação com o objeto imitado. Por sua vez, a linguagem socializada marca o momento em que a criança começa a distinguir informações adequadas, exercendo um pensamento mais crítico e trocando ideias com outras pessoas. O processo de socialização pode levá-la a um nível mais avançado de linguagem, dependendo das interações com adultos ou outras crianças, bem como do grau de intervenção do adulto nesse processo. Conforme observado por Piaget (1959, p. 95):

[...] o processo de socialização realmente varia segundo se trate de relações com adultos ou com crianças, é evidente que os índices estatísticos, e particularmente a percentagem de linguagem socializada, variarão não apenas em função da criança, mas também, e em grande parte, em função do adulto.

O método de observação abrange dois planos, o inferior e o superior. O plano inferior ocorre nos primeiros anos, quando a criança opera tudo o que pode satisfazê-la. O plano superior refere-se à subjetividade e aos desejos. Neste último plano, a criança adquire, gradualmente, por meio do meio social, a linguagem e os conceitos lógicos da realidade.

Fica claro, portanto, que o egocentrismo desempenha uma função relevante, pois se diferencia do pensamento socializado. É importante ressaltar que a linguagem está presente em todas as etapas do desenvolvimento cognitivo.

Aplicações pedagógicas da teoria piagetiana

Camargo (1997) destaca que Piaget, ao focar seu interesse na epistemologia genética e no sujeito epistêmico, proporcionou contribuições significativas para a educação, demonstrando como a pedagogia está intrinsecamente relacionada à concepção epistemológica adotada. Para aplicar essa abordagem epistemológica em sala de aula, é fundamental compreender o objeto de estudo, sua relação com as ações do sujeito e que tipo de ação é requerido. Piaget acredita que a ação é cognitiva, e, posteriormente, atividades práticas manuais são incorporadas, o que representa um desafio para os educadores, que frequentemente não compreendem como utilizar essas atividades sem provocar respostas imediatas nas crianças.

Outra dificuldade enfrentada pelos educadores está relacionada ao método ativo, que, segundo Piaget, envolve “[...] a confusão entre aspectos figurativo e operativo. O aspecto figurativo diz respeito às percepções ou imagens mentais presentes no sujeito, frente a uma demonstração” (Camargo, 1997, p. 33). Representações figurativas são consideradas métodos intuitivos porque se concentram em deduções de resultados, o que pode dificultar a capacidade da criança em resolver problemas e desenvolver atividades operatórias.

Ao utilizar materiais de ensino, é imprescindível proporcionar às crianças a oportunidade de manipular os objetos por si mesmas, em vez de seguir rigidamente os métodos de manipulação determinados pelo educador. Isso ajuda a desenvolver as habilidades operativas em vez de reforçar as representações figurativas.

Portanto, ao empregar materiais didáticos, é essencial compreender como esses materiais podem ser utilizados para alcançar um conhecimento apropriado. Piaget desenvolveu vários conceitos relacionados ao desenvolvimento lógico para explicar melhor suas experiências com a relação entre o sujeito e o objeto. Isso inclui observações sobre operações lógicas, que evoluem de simples para complexas, abordando a estruturação do espaço, a distância, o tempo, a velocidade, os números, a conservação de volumes espaciais, os jogos e outros aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo.

Furth (1997) enfatiza que a teoria de Piaget estabelece uma relação intrínseca entre aprendizado e desenvolvimento. Piaget argumenta que a inteligência se desenvolve à medida que a criança age ativamente em seu ambiente, mas o desenvolvimento intelectual é inato ao ser humano e ocorre em qualquer ambiente. Essa “inteligência desenvolve de dentro para fora” (Furth, 1997, p. 118), sem a necessidade de recompensas externas para estimular esse desenvolvimento. A aprendizagem, por outro lado, deve ocorrer em um ambiente específico, relacionado ao objeto de estudo, de maneiras variadas e por meio de uma abstração física.

Nesse sentido, é preciso que o professor estimule o desenvolvimento de forma natural, respeitando o ritmo individual de cada criança. O acompanhamento do progresso intelectual de um sujeito até alcançar um estágio específico significa que a aprendizagem ocorreu sem esforço excessivo. A maturação desempenha papel importante nesse processo, pois é uma condição necessária, embora não seja suficiente para desencadear novas possibilidades de desenvolvimento. Como mencionado por Cunha

(2008, p. 13), nos diferentes períodos de desenvolvimento, “a tarefa do professor inclui organizar atividades que viabilizem o progresso intelectual de seus alunos nas diferentes etapas da escolarização”.

O professor, nesse contexto, cumpre função importante ao trabalhar com esses conceitos. Sua responsabilidade não está em avaliar o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, e sim em examinar as ideias que o educando possui em relação ao objeto de estudo e como ele está aplicando essas ideias. Furth (1997) destaca que Piaget se opõe à ideia de que os instrumentos de cognição e as formas de inteligência humana são adquiridos exclusivamente do meio. “Ele sustenta que a inteligência humana se deriva do funcionamento de suas estruturas interiores, obedecendo a um processo de equilíbrio por abstrações formais. Mas o funcionamento dessas estruturas não ocorre num vácuo” (Furth, 1997, p. 126).

De fato, o funcionamento dessas estruturas ocorre de maneira concreta em um ambiente físico e social específico, influenciado pela motivação e pelas atitudes das pessoas. Seguindo a teoria de Piaget, a metodologia educacional enfoca o ensino autônomo e cooperativo, com pequenos grupos de crianças no mesmo nível de desenvolvimento mental. Essa abordagem é centrada na ação do aluno, destacando-se pela colaboração mútua e pelo desafio à inteligência das crianças. O desafio do método reside em estimular o pensamento das crianças, valorizando suas respostas individuais em vez de impor respostas preestabelecidas (Goulart, 2003).

Na escola, o papel do professor é organizar as atividades dos alunos em diferentes estágios de desenvolvimento. Dessa forma, exige-se desse profissional um compromisso com a pesquisa e o estudo relacionado a uma metodologia específica a ser implementada no ambiente escolar. Entende-se que um ambiente bem estruturado oferece oportunidades para adquirir conhecimento, enquanto um ambiente desorganizado pode levar os alunos a decorar e repetir informações. Como destacado por Cunha (2008, p. 14):

Se o professor não empregar procedimentos didáticos adequados às limitações do pensamento, o processo de ensinar e aprender restringe-se à verbalização, à audição e à reprodução de conteúdos. Os limites são sempre dados pelo desenvolvimento da criança, que nesse momento só é capaz de operar com realidades representadas desde que estas estejam ancoradas em referenciais concretos.

Piaget (1959) também discute outras aplicações pedagógicas para alcançar o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento, incluindo a promoção da curiosidade científica e do pensamento crítico. Esse desenvolvimento se dá de forma mais eficaz quando o sujeito é ativo em contextos sociais diversos, tendo a oportunidade de interagir com outros indivíduos. Além disso, o trabalho musical é considerado por Piaget uma forma de desenvolver o pensamento, permitindo que as crianças expressem suas personalidades à medida que se desenvolvem (Goulart, 2003).

Em suma, é fundamental que o professor incentive o trabalho com exercícios desafiadores ao pensamento das crianças, permitindo que elas realizem experiências e cheguem às suas próprias conclusões, intervindo apenas quando necessário. E ainda, é essencial que compreenda as particularidades do desenvolvimento psicológico de cada indivíduo e utilize métodos ativos para construir o conhecimento, de modo que cada um possa aplicá-lo na vida cotidiana.

Considerações finais

As contribuições da teoria piagetiana para o campo da educação são inegáveis. Piaget forneceu *insights* valiosos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, destacando a importância da ação, da interação com o ambiente e do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação no processo de aprendizagem. Sua abordagem ressalta que o desenvolvimento intelectual não ocorre de maneira uniforme, e sim em estágios bem definidos, cada um com suas características e desafios específicos.

No contexto pedagógico, essa teoria destaca a necessidade de os educadores compreenderem profundamente o estágio de desenvolvimento de seus alunos. Isso implica reconhecer que a aprendizagem é mais eficaz quando se alinha com o nível de desenvolvimento cognitivo de cada criança. Portanto, o professor precisa desempenhar o papel de facilitador, oferecendo atividades desafiadoras e oportunidades para que os alunos explorem e construam ativamente seu conhecimento.

Além disso, a abordagem piagetiana enfatiza a importância do pensamento crítico, da curiosidade científica e da resolução de problemas como componentes fundamentais da educação. Os professores são incentivados a criar ambientes de aprendizagem que promovam a colaboração entre os alunos, permitindo que eles interajam e construam conhecimento juntos.

É essencial destacar que a teoria piagetiana não é uma abordagem rígida e inflexível, podendo ser adaptada às necessidades individuais e aos contextos educacionais. Dessa forma, entende-se que seja necessário que os professores estejam abertos para ajustarem suas práticas de ensino com base no progresso intelectual de seus alunos, respeitando os ritmos individuais e incentivando o pensamento autônomo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a teoria de Piaget desempenha papel relevante na educação contemporânea, contribuindo para o entendimento sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem cognitivamente. Ao incorporar os princípios dessa abordagem nas práticas pedagógicas, os professores podem promover um ensino mais significativo, preparando as crianças para enfrentarem os desafios do mundo com autonomia, pensamento crítico e criatividade.

Referências

CAMARGO, Ricardo Leite. **Desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar**. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/index.html>. Acesso em: 31 jul. 2022.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Psicologia da educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e Conhecimento**: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. Brasília: UNB, 2005.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Tradução: Donaldson M. Garschagem. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: experiências básicas para a utilização pelo professor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução: Manoel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética. Tradução: Nathanael Caixeiro, Zilda Daer e Celia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Rio de Janeiro: Summus, 2016.

TREVISIO, Vanessa Cristina. **As relações sociais para Jean Piaget**: implicações para a educação escolar. 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/64a557e4-d54d-45b5-a3a3-af7f8ff3602b>. Acesso em: 30 jul. 2022.

EVASÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA FACULDADE ITOP NO PERÍODO DE 2010 A 2020

Magno Tavares Lima dos Santos

e-mail: magnetavares99@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1540661342133322>

Doriane Braga Nunes Bilac

e-mail: doribilac@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7643848873641993>

1. Introdução

A evasão e o fracasso estudantil são questões presentes na Educação. Tais fenômenos, conforme Kampf (2017) merecem atenção em todos os segmentos de ensino e modalidades, especialmente nos países com menores índices educacionais de acesso e qualidade, com vistas a discutir estratégias para permanência e êxito dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas.

Segundo Santana et al (1996), a evasão nas instituições de ensino é um dos maiores e mais preocupantes desafios do Sistema Educacional, pois é fator de desequilíbrio, desarmonia e desajustes dos objetivos educacionais pretendidos.

Conforme Garcia-Ros; Perez-Gonzalez citado por Prestes *et al.* (2011), “atualmente, a expansão do ensino superior ampliou a visibilidade da evasão e os problemas decorrentes, propiciando mais estudos sobre os possíveis motivos causadores do fenômeno, centrados nas condições acadêmicas, pessoais e sociais dos estudantes.”

Tendo em vista a importância de se estudar sobre a evasão no ensino, para uma melhoria e auxiliar o cursando a não fazer o encerramento de um sonho e capital perdido, bem como para a

instituição, em perdas de receitas e redução dos investimentos nas instalações, questiona-se: O que vem causando a evasão no curso de Ciências Contábeis na Faculdade ITOP (Instituto Tocantinense de Pós Graduação)?

Esse estudo teve como objetivo identificar as causas da evasão do corpo discente no curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP no período de 2010 até 2020, objetivando: descrever a evasão no ensino superior; caracterizar o curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP e levantar no ano de 2020 o quantitativo de acadêmicos que abandonaram o curso de Ciências Contábeis na Faculdade ITOP.

Ingressar em uma faculdade é sinônimo de muitas mudanças. Novos amigos, liberdade e início da vida profissional são alguns dos momentos que compõem esse universo. Mas também, no decorrer deste processo, várias situações ocorrem, não sendo possível a permanência na faculdade por problemas econômicos, familiares, sociais, entre outros aspectos.

Partindo do pressuposto levantado por Fritsch; Rocha; Vitelli (2015) é considerado evasão no Ensino Superior, o ingresso e a não conclusão de um curso de graduação por desistência. Para os autores, trata-se de um processo de exclusão determinando fatores e variáveis internas e externas às Instituições de Ensino Superior (IES). Então, sobre o fenômeno da evasão acadêmica, pode-se reforçar que vem recebendo uma série de definições, tais como: a não integração do indivíduo na universidade; baixo compromisso pessoal do próprio acadêmico; baixo compromisso da instituição de ensino para com os alunos; indivíduos que se matriculam, mas se quer iniciam o curso; candidatos que não se identificam com o curso; alunos que abandonam formalmente o curso após o terem iniciado; desempenho acadêmico insuficiente; indivíduos que optam pela troca de curso ou de instituição de ensino.

Já os levantamentos realizados por Freire (1987) de que o ser humano é um ser incompleto, em formação constante, deve-se levar em conta que o (a) aluno (a), em todo nível de escolaridade e

esfera institucional – seja pública, particular ou Educação à Distância (EaD) - precisa ter o desejo de inquietude, de não se deixar moldar, negativamente, diante das adversidades diárias.

Optou-se por este projeto de pesquisa devido à inquietude do autor do projeto, em identificar as causas da evasão do corpo discente no curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP no período de 2010 a 2020, após observar o grande quantitativo de tal fenômeno, quando muito se fala e se discute sobre a importância dos estudos na vida das pessoas, bem como contribuir com pesquisas inerentes ao tema.

Este trabalho de pesquisa está composto da Introdução, contendo a importância de se estudar sobre a evasão no ensino superior; do Referencial Teórico; da Metodologia, dos Resultados obtidos e por fim, das Considerações Finais.

2. Referencial teórico

2.1 Evasão no ensino superior: Conceito

O conceito de evasão escolar, seja ela nos anos iniciais ou na fase adulta, pode nos parecer à primeira vista bem sucinto, sendo explicado como a saída do aluno do curso antes da conclusão daquele ensino, bem como a não obtenção do diploma. No entanto, os conceitos que envolvem evasão escolar podem mudar de acordo com o autor/pesquisador, conforme o estudo que está sendo conduzido ou a abordagem utilizada para se calcular a evasão escolar, enfim, levando a resultados bem diversos.

Para Fritsch *et al.* (2015) é considerada evasão no Ensino Superior, o ingresso e a não conclusão de um curso de graduação por desistência. Para os autores, trata-se de um processo de exclusão determinando fatores e variáveis internas e externas às IES.

Polydoro (2000) apud Fialho (2014, p. 12) diz que a evasão pode ser temporária ou definitiva:

Temos dois aspectos sob os quais a evasão pode ser analisada, a evasão temporária e a evasão definitiva. Na primeira, o aluno sai parcialmente do curso, mas com a intenção de voltar logo após a solução do problema. Neste espaço de tempo, entre o abandono, a solução do problema e a volta para o curso, tem-se uma grande probabilidade de o aluno não retornar para o curso no qual ingressou. Na evasão definitiva, o aluno se evade e não pretende voltar.

Diante o exposto, é nítido que o autor/pesquisador fica impossibilitado de definir se a evasão do discente é temporária ou definitiva, uma vez que não há dados individualizados para analisar cada aluno separadamente.

Como já explanado anteriormente, devido a grande diversidade de conceitos sobre evasão escolar, um estudo feito pela Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas Universidades públicas brasileiras (SESu/MEC - ANDIFES – ABRUEM) (MEC, 1997), afirma que a seleção do conceito mais adequado de evasão deve ser feito em função do objetivo pretendido no estudo a ser realizado:

São apresentados os conceitos de evasão de curso (desligamento apenas do curso, sem desvinculo com a instituição); evasão da instituição (desligamento da instituição na qual está matriculado); evasão do sistema (abandono do ensino superior) (MEC, 1997, p. 3).

Ao compreender o conceito de evasão escolar, por meio de várias referências bibliográficas promovidas por diversas pesquisas, bem como a problemática em si, torna-se ainda mais relevante conhecer, através das circunstâncias e situações, as inúmeras variáveis que levam os alunos a evadirem e perceber quando eles estão mais propensos a saírem do curso, levando-se em conta que muitas evasões podem ser revertidas, no sentido de se promover ações para mudar tal realidade, visto ser este um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino.

Entende-se que essa problemática é uma tarefa intensa e que requer comprometimento de todos os membros da comunidade

acadêmica - Conselho Superior, reitores, diretores, coordenadores, professores - havendo eficientes processos que visem a permanência dos alunos.

Indiscutivelmente, a educação forma cidadãos, que por meio dela, uma nação se integra culturalmente. A mesma é um direito do ser humano. Porém, antes que um indivíduo possa gozar do “privilégio” da instrução, ele precisa assegurar suas necessidades mais básicas, como a moradia, alimentação, saúde e emprego.

Franco (2016, p. 20) em sua dissertação de Mestrado, afirma:

Devem existir condições mínimas para que o indivíduo possa ser instruído, ou então não passará de uma tentativa, sem garantia alguma de se lograr êxito. Em outras palavras, o ser humano precisa ter garantidos direitos fundamentais que, se ordenados por relevância, devem constar primeiro que a educação. Na mesma linha de raciocínio, a educação superior para ser plenamente alcançada necessita de estudantes bem formados no ensino fundamental.

Com o objetivo de avançar na compreensão do fenômeno, principalmente no que diz respeito aos diversos fatores sociais e econômicos, constata-se no artigo de Veloso; Maciel (2015, p. 37) em que analisam as políticas públicas de fomento ao acesso e permanência na educação superior no Brasil no período de 2000 a 2012, que:

o avanço no acesso de diversos grupos sociais na educação superior e retrocesso, levando em consideração a predominância de acesso no ensino superior privado e no setor público e a expansão de vagas acontece acompanhada de poucas ações de permanência dos discentes.

Reportando-se nos estudos de Gargantini (2017, p. 1), em sua pesquisa sobre evasão escolar, constatou que no Brasil:

Nos cursos do setor privado, a desistência é, em média, 24%. Enquanto que no setor público as desistências giram em torno de

15%. Porém, cursos como os de engenharia, matemática, física, entre outros da área das exatas, costumam ter grande evasão por conta do desestímulo ligado às dificuldades do curso. Isso porque os alunos não conseguem acompanhar as disciplinas difíceis do primeiro ano, como Cálculo, e em muitos casos reprovam, o que os desestimula a continuar.

Fica nítido na pesquisa, que a porcentagem de desistentes varia também de acordo com o tipo de graduação, além de que as instituições de ensino públicas registram menos desistência que as privadas, visto que, geralmente os alunos das universidades públicas fizeram ensino médio em escolas particulares, então estão bem mais preparados para o nível do curso.

Em uma matéria do Jornal Cruzeiro do Sul, publicada na internet, intitulada “Desistência nas Universidades Chega a 40%”, a estudiosa Jacinto (2015) informa que os cursos com mais vagas de desistentes são os que têm menor procura durante o processo seletivo:

Nos cursos com baixa demanda, os índices de desistência chegam a 30%; nas universidades particulares estima-se que pode ultrapassar 70%. Estes números tornam-se ainda mais graves se levarmos em conta que são poucos brasileiros que ingressão no nível superior, apenas 17,6% dos jovens até 24 anos.

Nas bibliografias direcionadas ao tema, constatou-se uma diversidade de escritores, autores e pesquisadores preocupados em discutir, conhecer, divulgar e propor ações sobre a evasão na graduação no Brasil, visto que tem sido uma problemática que vem ganhando destaque, como os estudos de Andriola (2003), no qual aborda importantes considerações pontuando que “altas taxas de evasão indicam, dentre outros fatores, que os estudantes estão acessando o ensino superior sem clareza do que os espera”. A mesma autora, em 2009, pontua que mesmo na existência de indicadores sobre o tema, ainda são poucos trabalhados, gerando uma diminuta compreensão deste fenômeno.

Ainda sobre as diferentes perspectivas da evasão no ensino superior e em seus mais diferentes aspectos, Gaioso (2005) admite que o desejo da graduação no ensino superior está intimamente ligado ao desejo de melhoria da qualidade de vida e estabilidade financeira, o que leva o aluno muitas vezes a escolher um curso superior sem conhecer seu campo de atuação previamente, o que acaba ocasionando índices consideráveis de evasão.

Isso ocorre porque na maioria das vezes, algumas profissões estão “defasadas” ou porque o mercado de trabalho está “saturado”, resultando na desmotivação e conseqüentemente, na desistência do aluno junto ao curso, uma vez que este só percebe tal realidade, após sua entrada no curso de graduação.

Em meio a gama de fatores que envolvem este problema, Adachi (2009) aponta que cursos com menor prestígio social e que geralmente possuem exigências mais brandas para o acesso, tendem a ter um público discente de nível socioeconômico e cultural predominantemente baixo, o que acaba gerando índices mais elevados de evasão.

2.2 Perda social com a evasão

A problemática da evasão no ensino superior é de cunho social abrangente na área educacional, pois é um tema onde, pesquisadores e estudiosos procuram soluções e compreensão de suas causas para que se possa diminuir ou realmente acabar com a evasão. É notório a grande quantidade de estudos/pesquisas que fazem referência ao tema da evasão de alunos em cursos de graduação, seja ela pública, particular, presencial ou EaD, tanto no âmbito nacional quanto internacional, representando uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos.

Torna-se, primeiramente, recorrer ao que de fato representaria o objetivo da Educação Superior. De acordo com o artigo 43, da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), as finalidades da Educação Superior são:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, [...]; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...]; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, [...]; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, [...]; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015 (Brasil, 1996, n. 1).

É notório que a referida Lei confere igualdade, pois o conteúdo da mesma atribui à universidade um papel destacado no processo civilizatório, na direção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e desenvolvida. Tendo isso em vista, quaisquer outros fenômenos universitários, como a evasão, por exemplo, deveriam ser submetidos com prudência, com seriedade, levando em consideração ao que se pretende obter, no que se refere e se destina o sistema de ensino superior.

Toma-se por pressuposto que as políticas de combate à evasão, assim como quaisquer outras políticas públicas, devem partir de um diagnóstico, ou de uma apreciação (Howlett; Ramesh; Perl, 2013) na qual se consideram os dados e as evidências acerca do problema social.

Nos estudos de Diniz; Almeida (2005), as preocupações iniciais dos estudantes reportaram-se, principalmente, ao bem-estar pessoal e ao estabelecimento de novas relações, dimensões da satisfação consigo e com os outros. Essas dimensões e o equilíbrio

emocional representam as áreas problemáticas da integração social dos discentes.

Conforme pesquisa de Gargantini (2017, p. 1), estima-se que mundialmente o desperdício com a evasão resulta num imensurável prejuízo indireto na economia e na autoestima dos indivíduos, pois os mesmos “criam um círculo vicioso, abandonam a educação ou até a rejeitam, sentem-se perdedores, o mercado os desvaloriza, o conhecimento não é passado a frente, a economia e a sociedade perdem e, ao final, a civilização estanca uma boa parcela da sua evolução”. Este fenômeno nos faz questionar o sistema educacional em nível mundial, pois ainda de acordo Gargantini (2017, p. 2), a evasão nos EUA é a maior entre os países industrializados:

Os EUA, maior centro universitário e de conhecimento do mundo, que detém mais da metade dos cientistas do planeta, surpreendentemente possui altíssimas taxas de evasão escolar. Harvard analisou dados de uma pesquisa da Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). De acordo com essa análise, os Estados Unidos são o país com o maior índice de evasão acadêmica dentre os países industrializados... revelando que apenas 56% dos estudantes completam os 6 anos do curso universitário, que lhes dá o bacharelado.

No Brasil, um dos institutos considerado referência no tratamento da evasão no ensino superior brasileiro é o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, tendo suas atividades voltadas para a geração e divulgação de conhecimento, através de pesquisas e cursos desenvolvidos pelo seu corpo de gestores e consultores associados.

Em uma de suas pesquisas realizada entre 2011 a 2015 e divulgada na internet no artigo intitulado Dez Ações + 1 Para Baixar A Evasão No Ensino Superior (2017), ao analisar os dados da evasão no ensino superior brasileiro, o referido Instituto sustenta que, “[...] no geral, não houve muitas alterações nos últimos dez anos, isto é,

não vencemos a luta contra a evasão. Continuamos na faixa dos vinte e poucos por cento ao ano, o que é muito”. Também relata que “[...] no Brasil, as taxas de evasão vêm se mantendo aproximadamente constantes ao longo dos últimos 15 anos, com pequenas variações de ano para ano, ficando aproximadamente em 22%, menor para o setor público e maior para o privado”.

Com isso, é possível mensurar a perda social que a evasão representa, o grande desperdício de recursos dos alunos que acabam por abandonar o curso depois de pagarem mensalidades por alguns anos, podendo ainda considerar, principalmente para o setor privado, a perda das receitas de mensalidades ao longo do ano, a perda do investimento realizado para atrair o estudante para a instituição, bem como apresentar resultados negativos por meio desse indicador nas avaliações dos órgãos de fiscalização governamentais e aos diferentes rankings acadêmicos.

O desempenho econômico do Brasil depende da formação educacional, que só assim poderá ter pessoas qualificadas e capacitadas em todos os setores econômicos, que são pontos importantes para o desenvolvimento humano tanto no setor industrial, no científico e no empresarial, visto que a educação é o início de tudo, do saber, da busca de uma profissão, mas se faltar apoio, se não existir um olhar para esta demanda, os alunos se desviam e todos saem perdendo.

2.3 Curso de ciências contábeis da Faculdade ITOP

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2021 – 2025 (PDI), a Faculdade ITOP foi criada a partir de um projeto de inserção social com o objetivo de ofertar ensino privado com mensalidade a preços populares e de qualidade. A instituição oportunizou que várias pessoas que estavam fora da sala de aula, principalmente por não terem condições financeiras de arcar com mensalidades altas, poder fazer um curso superior. Esse aspecto possibilitou que os processos seletivos da Faculdade ITOP fossem

um dos mais concorridos nos cursos oferecidos e entre as instituições privadas.

A Faculdade ITOP iniciou suas atividades em fevereiro de 2006, onde foi firmado parceria com a Faculdade Albert Einstein de Brasília-DF, por meio de um Convênio Educacional para ofertar cursos de Pós-graduação. No mesmo ano a Faculdade ITOP, implantou seu programa de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de especialização com 10 cursos, formando uma grande parcela de profissionais do estado do Tocantins e de outros estados, preparando profissionais a promoverem o crescimento intelectual dos seus devidos locais de origem, especialmente do Tocantins e minimizando as demandas que existiam no mercado de trabalho (ITOP, 2019, p. 8).

Dando continuidade em seu projeto, naquele mesmo ano, o ITOP firmou parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e iniciou suas atividades nas estruturas daquele órgão. Em 2007, já com um grande número de alunos, o referido Instituto constitui uma nova empresa chamada Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda., que teve como mantida a Faculdade ITOP, sigla que já estava forte no estado devido aos cursos de Pós-graduação ofertada e já relatada anteriormente. No mesmo ano, inseriu, junto ao MEC, os projetos para Credenciamento da instituição e Autorização dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia e Letras.

Ainda sobre a implantação e desenvolvimento da faculdade, a mesma, bem como o Centro Avançado de Ensino ITOP são mantidos pelo Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa LTDA, com finalidade lucrativa, com sede e foro na cidade de Palmas (TO), inscrito no CNPJ do Ministério da Fazenda sob o nº. 07.919.717/0001-80 (ITOP, 2019, p. 9).

Como toda instituição/órgão/empresa em expansão, sabe-se da necessidade e importância de estratégias para sua administração e sucesso, como por exemplo, a criação da Missão, Visão e Valores.

Assim também é a Faculdade ITOP, que ainda em seu início, implantou esses três pilares, a saber:

MISSÃO: construção de competências que agreguem valor profissional, promovendo o desenvolvimento de cidadãos capazes de transformar o Brasil a partir de suas regiões, através de ações educacionais pautadas na ética e na excelência do ensino, pesquisa e extensão; VISÃO: ser uma Instituição de Ensino Superior de Excelência em Ensino, Pesquisa e Extensão, visando estar entre as melhores Instituições de Ensino Superior do Brasil, gerando valor para os alunos, colaboradores, mantenedores e sociedade; VALORES: Foco no aluno; Valorização de colaboradores; Honestidade; Comprometimento; Foco em resultado; Responsabilidade Social (ITOP, 2019, p. 22).

O Instituto Tocantinense possui em sua estrutura hierárquica, ainda de acordo seu Estatuto, a seguinte composição: Presidente da Mantenedora (Diretor Geral da Faculdade ITOP), Diretoria Geral, Coordenação dos cursos de graduação, Diretoria do ISE ITOP, Coordenadoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Diretoria Administrativo/Financeira, Coordenadoria de Informática, Secretaria Geral e Bibliotecária (ITOP, 2019).

Após este breve relato histórico da instituição, é visível sua trajetória, desafios e conquistas no estado do Tocantins, na qual toda a sociedade só veio a ganhar, mais especificamente a população da capital Palmas. E uma dessas últimas conquistas, foi a regularização do Colégio ITOP (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e a regularização do Instituto Tocantinense para Centro Universitário, sendo que este último, no que tange uma instituição de ensino superior pluricurriculares,

se caracteriza pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar”. (ITOP, 2019, p. 4-5).

Dentro desta gama de ensino pluricurricular, destaca-se o curso de Ciências Contábeis. O mesmo foi Autorizado pela Portaria nº 1.017 de 04 de dezembro de 2008, sendo publicado no DOU em 08 de dezembro do mesmo ano, na SEÇÃO 1, página 9; o Reconhecimento do curso se dá por meio da Portaria 273, em 14 de dezembro de 2012. Em 24 de agosto de 2017, a Portaria nº 935, divulga no DOU, SEÇÃO 1, página 19, a Renovação de Reconhecimento do curso; e finalizando estes Atos Regulatórios do curso presencial de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP, a Portaria nº 208 de 07 de julho de 2020, novamente faz a Renovação de Reconhecimento do curso (ITOP, 2018, p. 9).

Com base nas novas exigências de profissionalização, ocasionadas pelas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, o Curso Superior em Ciências Contábeis adota uma proposta de formação de profissionais com postura gerencial, mediante a produção e disseminação de conhecimentos nas áreas específicas de mensuração contábil e de modelos de gestão econômica, financeira e operacional. O curso tem como objetivo:

[...] formar bacharéis para atuação no vasto campo de aplicação da Contabilidade. Profissionais dotados de conhecimentos de contabilidade geral e aplicados, capazes de assumir a responsabilidade dos serviços contábeis em médias e grandes empresas, atuantes no mercado regional, nacional, MERCOSUL e internacional bem como em órgãos nas três esferas da Administração Públicas privadas e públicas, organizando e dirigindo os respectivos departamentos, executando e/ou supervisionando esses serviços, inclusive os serviços afins à área contábil, e por eles se responsabilizando. Essas habilidades devem formar um profissional com um perfil empreendedor e intra-empendedor, atento às potencialidades econômicas regionais, propiciando, além de sua auto realização, o desenvolvimento econômico da sociedade no qual está inserido (ITOP, 2018, p. 16).

Ao longo da vida, o ser humano passa por transições, na qual uma das principais que geralmente ocorrem na fase jovem, é vista

como o início da procura pelo seu desígnio profissional (Santos 2005). É nesse cenário que começam às cobranças externas e internas para a escolha da futura profissão (Peleias; Nunes, 2015). Neste contexto e afunilando para o curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP, sabendo que o mercado de trabalho exige profissionais dotados de conhecimentos teóricos e experiências capazes de corresponder a uma diversificação de qualidades em suas áreas de atuação, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) consta que:

Ensinar contabilidade, de forma prática e consistente, para um público cada vez mais heterogêneo é o desafio do curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP. A Faculdade ITOP, além de transmitir conteúdos atualizados e coerentes com o novo contexto, prepara esses profissionais a atuarem em mercados dinâmicos, complexos e mutantes. Serviços inovadores devem ser lançados no mercado em tempo recorde, devido ao ritmo acelerado das mudanças (ITOP, 2018, p. 27).

Então, diante desta proposta desafiadora do PPC de ciências contábeis, bem como da Missão, Visão e Valores da Faculdade ITOP, já elucidado neste trabalho, surgiu a preocupação deste acadêmico/pesquisador em investigar as causas da evasão do referido curso, pois percebeu-se a necessidade de buscar um melhor entendimento acerca dos diversos fatores envolvidos nessa decisão, e ainda, oferecer informações que servirão para subsidiar futuras ações da faculdade, no sentido de contribuir para a permanência dos mesmos na vida acadêmica e, conseqüentemente, aumentar seu faturamento.

3. Metodologia

O primeiro passo para a realização dessa pesquisa foi o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a

pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. (Gil, 2002, p. 30).

No que se refere à classificação científica, quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva e explicativa, pois se buscou descrever e explicar quais foram os fatores mais relevantes que influenciaram no estudo abordado.

Esse levantamento foi feito utilizando dois tipos de dados: primários e secundários. A fonte primária foram aqueles provenientes das respostas que os alunos evadidos apresentaram quando responderam o questionário da pesquisa. Os de fontes secundárias dizem respeito às obras já disponibilizadas na mídia impressa e virtual (Marconi; Lakatos; 2009, p. 43).

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram aqueles necessários para a extração, agrupamento e estruturação dos dados. Com relação à coleta de dados, para investigação das causas da evasão dos acadêmicos nos anos de 2010 a 2020, foi utilizado o questionário com perguntas fechadas, que de acordo com Marconi; Lakatos (2009, p. 203) é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas [...]”.

O universo da pesquisa totalizou 120 alunos. Desse total 37 responderam ao questionário aplicado.

Os dados foram coletados na amostra de 37 alunos que evadiram, nos anos de 2010 a 2020 do curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP. A coleta aconteceu no mês de outubro/2021 pela aplicação do questionário aos sujeitos pesquisados. Foram realizadas as seguintes etapas:

1º- Obtenção e extração dos números totais de estudantes que se matricularam e evadiram nos anos de 2010 a 2020 (todos referente ao curso superior de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP);

2º - Com a obtenção do quantitativo de alunos evadidos, realizou-se a pesquisa de campo para a aplicação do questionário

junto a esses alunos, por via telefone (ligação e/ou WhatsApp) e por envio ao e-mail do ex-aluno;

3º - Organização e averiguação dos dados coletados por meio de interpretação analítica, fundamentado em referenciais teóricos;

4º - Apresentação das informações para fins de comparação, por meio de gráficos, com o objetivo de tabular os dados, na medida em que foram coletados, facilitando a análise e discussão dos resultados (novembro e dezembro/2021).

Outras ferramentas também foram necessárias nas etapas de agrupamento e estruturação dos dados, bem como na apresentação dos resultados. Para essas tarefas foram utilizadas ferramentas para construção dos gráficos do pacote *Office* e Excel da *Microsoft*.

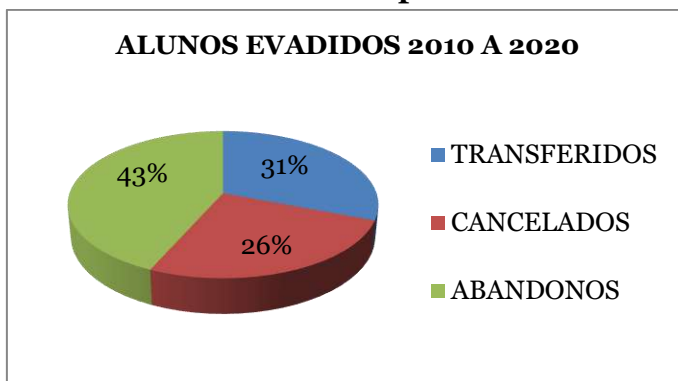
4. Resultados

Para dar conta dos objetivos apontados, bem como chegar aos resultados desta pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas aos alunos matriculados e evadidos da Faculdade ITOP entre os anos de 2010 a 2020, no qual serão demonstrados por meio de gráficos. Vale destacar que é considerado aluno evadido, aqueles com status (no sistema da Secretaria da Faculdade ITOP) de ALUNO TRANSFERIDO, ALUNO CANCELADO e ALUNO ABANDONO.

4.1 Dados institucionais e universo da pesquisa

Dentre os anos de 2010 a 2020, os números desses status, após pesquisa junto a Faculdade foram: 37 (trinta e sete) para alunos “transferidos” (31%); 31 (trinta e um) para “cancelados” (26%) e 52 (cinquenta e dois) para “abandono” (43%), chegando a um total de 120 (cento e vinte) alunos evadidos dentre os anos já mencionados:

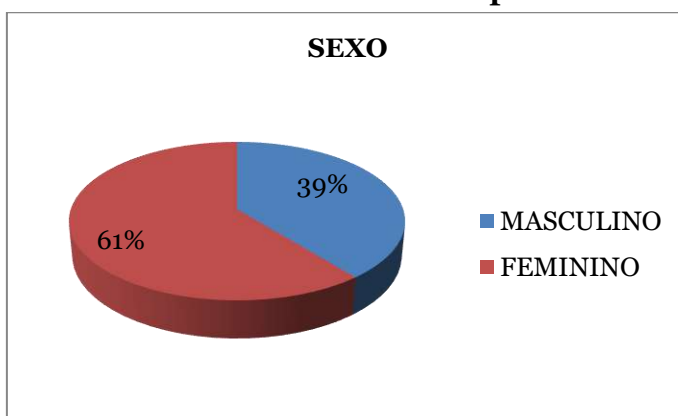
Gráfico 1. Alunos evadidos no período de 2010 a 2020



Fonte: Dados da Pesquisa: Secretaria da Faculdade ITOP (2021).

Outro dado que chama atenção, é que nesse universo de 120 (cento e vinte) alunos evadidos, 73 (setenta e três) refere-se ao sexo feminino (61%) e 47 (quarenta e sete) ao sexo masculino (39%), no qual fica nítido que a maior evasão no curso de Ciências Contábeis dentre os anos mencionados da referida faculdade é predominante do público feminino, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2. Alunos evadidos por sexo

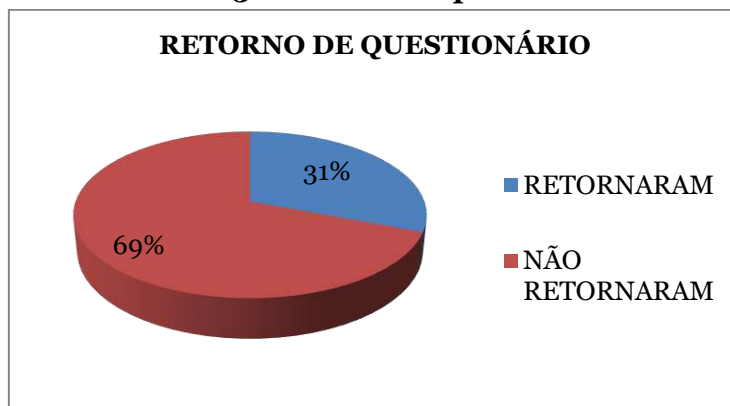


Fonte: Dados da Pesquisa: Secretaria da Faculdade ITOP (2021).

4.2 Respostas dos entrevistados selecionados

É de suma importância elencar que, dos 120 (cento e vinte) questionários enviados via e-mails, telefonemas e WhatsApp (o que corresponde 100%), somente 37 (trinta e sete) retornaram (31%) e 83 (oitenta e três) não houve retorno (69%), acusando e-mails incorretos, inválidos, devolvidos e/ou telefones não existentes:

Gráfico 3. Retorno de questionário



Fonte: Dados da Pesquisa: acadêmico/pesquisador (2021).

Destes 37 (trinta e sete) que retornaram a pesquisa (100%) e de acordo com o roteiro do questionário, temos os seguintes dados e análises, referente ao sexo:

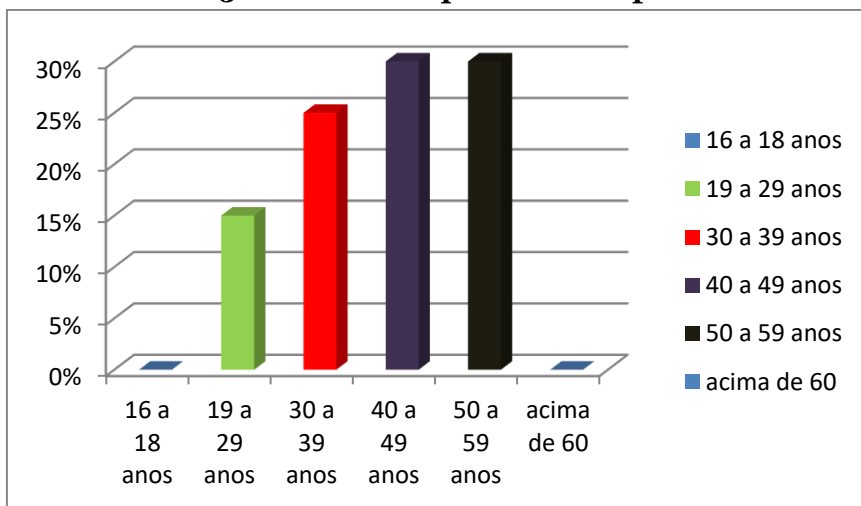
Gráfico 4. Retorno de questionário por sexo



Fonte: Dados da Pesquisa, (2021).

O gráfico nos mostra que o maior público que respondeu ao questionário refere-se ao sexo feminino, no qual também é visível que a evasão do curso foi maior entre este, como já mencionado anteriormente. Com isso, há a necessidade de futuros estudos/pesquisas em detectar a causa da evasão/abandono do curso de Ciências Contábeis entre este público.

Gráfico 5. Retorno do questionário por idade

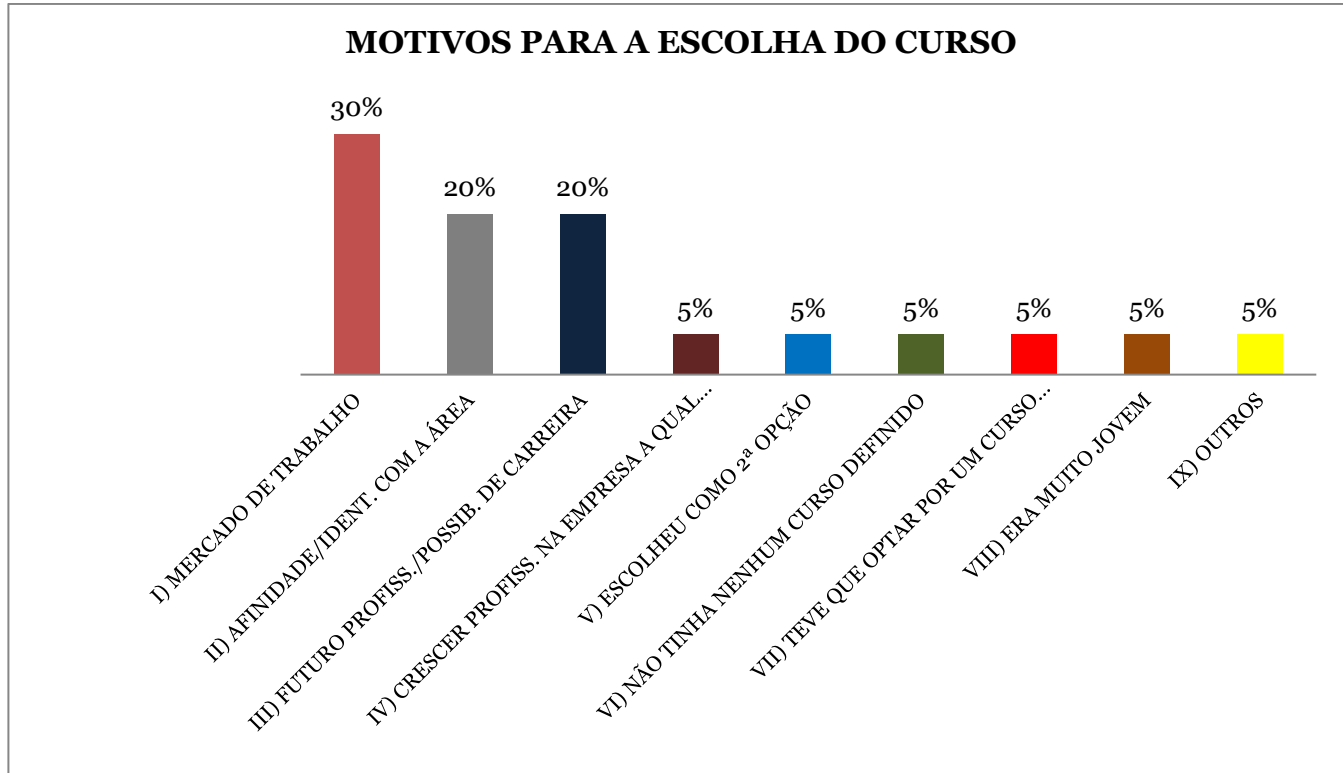


Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Neste quesito, é notório que os alunos evadidos com maior percentual, encontram-se na faixa etária entre 40 a 49 (quarenta a quarenta e nove) anos, bem como os de 50 a 59 (cinquenta a cinquenta e nove) anos, ambos com 30% de evasão; em 2º lugar, estão os de faixa etária entre 30 a 39 (trinta a trinta e nove) anos, com 25% de evasão; em 3º lugar, os de 19 a 29 (dezenove a vinte e nove) anos, com 15% de evasão; e os que não representaram nenhuma porcentagem (0%), foram os de 16 a 18 (dezesseis a dezoito) anos e os acima de 60 (sessenta) anos.

Vale ressaltar que estes dados (faixa etária) correspondem à idade em que o ex-aluno encontra-se no momento desta pesquisa e não, no período em que se matriculou e abandonou o curso, visto que o público alvo é diversificado, no que se refere aos anos pesquisados (2010 a 2020).

Gráfico 6. Motivos para a escolha do curso



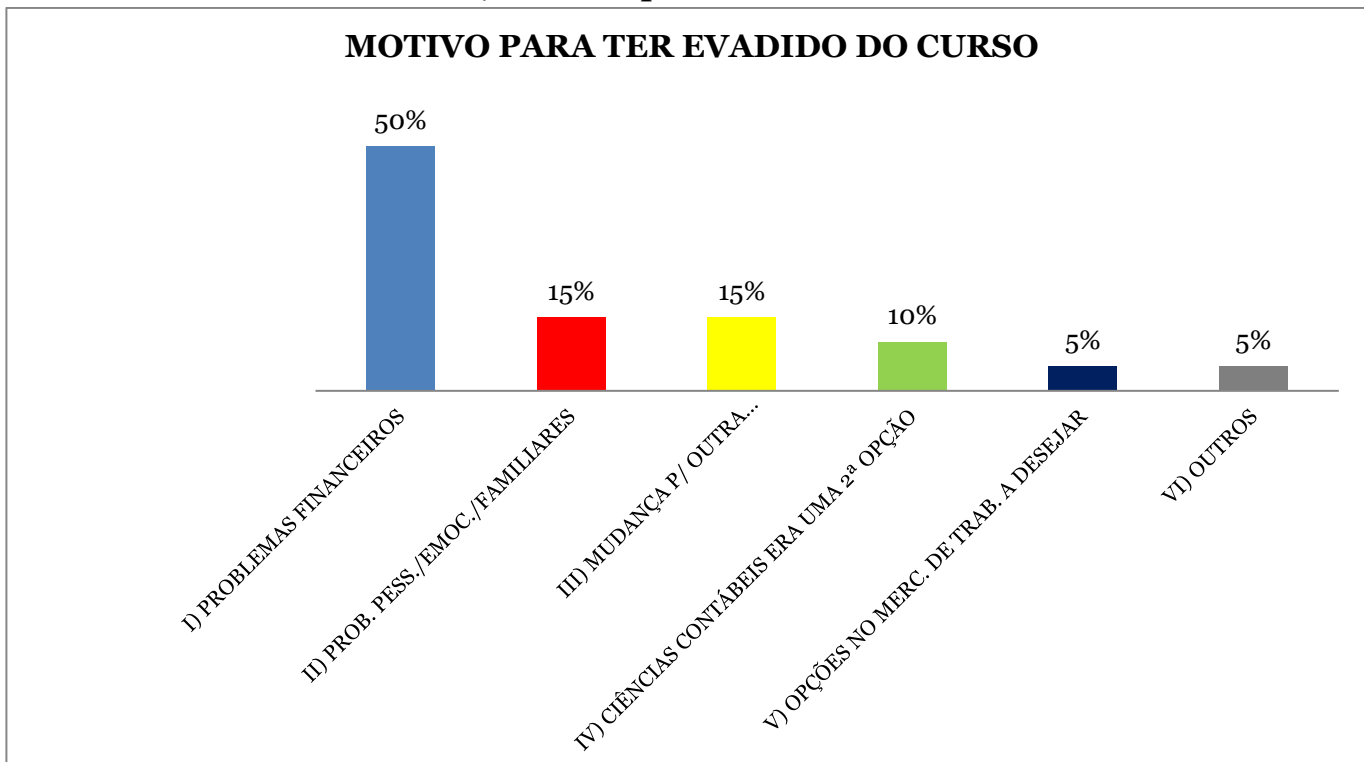
Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Neste quesito, é perceptível a diversidade de motivos que fizeram o/a candidato/a e agora ex-aluno/a, a escolher o curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP.

Dentre uma gama de 23 (vinte e três) opções elencadas no questionário para tal indagação, destacam-se: I) “mercado de trabalho: 30%; II) afinidade/identificação com a área: 20%; III) futuro profissional/possibilidades de carreira: 20%; IV) crescer profissionalmente na empresa a qual trabalhava: 05%; V) escolheu como 2ª opção: 05%; VI) não tinha nenhum curso definido: 05%; VII) teve que optar por um curso noturno, pois trabalhava: 05%; VIII) era muito jovem e acreditava que contábil seria algo com o qual iria se identificar: 05% e, IX) Outros: mensalidades mais baratas: 05%”. Esta última opção foi elencada como livre resposta dos pesquisados.

Compreendemos então que, a maioria dos candidatos que optaram pelo curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP teve como maior motivo o mercado de trabalho, vendo este como promissor.

Gráfico 7. Motivos para ter evadido do curso

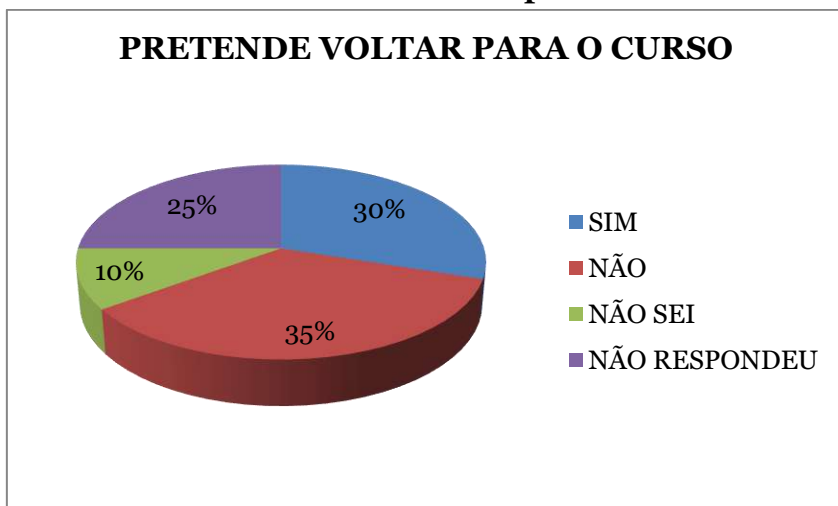


Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Neste campo, numa variável de 22 (vinte e duas) opções, os quesitos respondidos pelos alunos evadidos foram: I) “problemas financeiros: 50%; II) problemas pessoais/emocionais/familiares e não conseguiu ter bons rendimentos: 15%; III) mudança para outra Faculdade/Universidade: 15%; IV) Ciências Contábeis era uma 2ª opção: 10%; V) opções no mercado de trabalho muito a desejar: 05%; e, VI) Outros: não se identificou com o curso: 03%; buscando metodologia melhor e mais completa: 02%”. Estas duas últimas foram opções adicionadas pelos próprios pesquisados.

Observa-se então, que os motivos de terem evadido do curso, os problemas financeiros foram os que mais se destacaram, pois por mais que um estudante poupe seu dinheiro, constantemente pode se ver em dívidas ou com o cansaço de não sobrar dinheiro para lazer, algo que é benéfico para a saúde mental, bem como para demais despesas.

Gráfico 8. Pretende voltar para o curso?

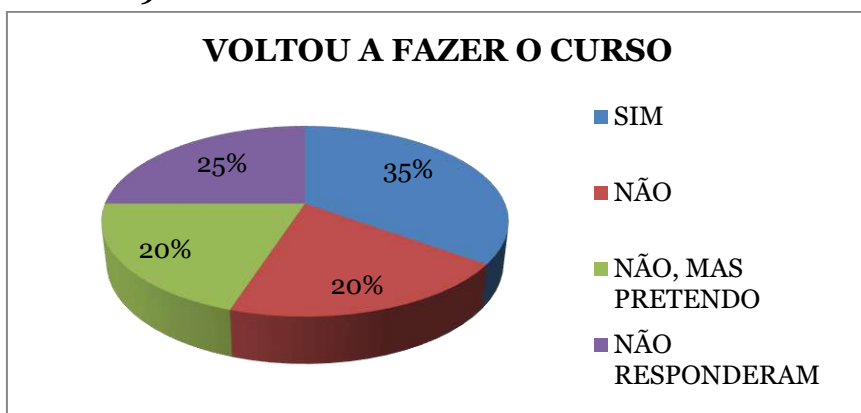


Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A pesquisa revelou que 30% (trinta) dos entrevistados pretendem voltar a fazer o curso, enquanto 35% (trinta e cinco) não pretendem e 10% (dez) não sabem afirmar. Interessante apontar

que houve um total de 25% (vinte e cinco) que não responderam a esta questão, o que nos permite afirmar que ainda existe uma lacuna entre candidatos *versus* ensino superior. Isso ocorre, justamente, quando eles não compreendem mais a razão se é válido ou não em continuar fazendo o curso. Afinal, escolher uma profissão é um processo difícil para muitos. E que, ao longo do curso, chegam a se perguntar se realmente fizeram a escolha certa.

Gráfico 9. Voltou a estudar contabilidade em outra IES?



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico acima, constatou-se que 20% (vinte) responderam que não voltaram; 35% (trinta e cinco) voltaram a fazer o curso de Ciências Contábeis em outra Faculdade/ Universidade; e 20% (vinte) que não voltaram, mas ainda pretendem voltar. Isso significa que estes alunos considerados como evadidos, tem a percepção de que o referido curso tem grande relevância para a realização profissional, pessoal e social.

Fazendo um comparativo com o gráfico anterior (7), no qual 25% (vinte e cinco) não responderam à questão se pretendiam voltar para o curso de Ciências Contábeis, nota-se que neste item também houve o mesmo percentual de 25% (vinte e cinco) que não opinaram, o que nos permite afirmar que é comum que os

candidatos à graduação se esqueçam de que os próximos anos de estudo definirão o tipo de carreira que eles terão em um futuro não muito distante.

Ainda em conformidade com um dos objetivos específicos, que é levantar no ano de 2020 o quantitativo de acadêmicos que abandonaram o curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP, constatou-se que, de 15 (quinze) matriculados, houve uma evasão de 05 (cinco) abandonos, ou seja, 33,33% de evasão.

Considerações finais

A evasão no ensino superior possui vários fatores socioculturais, históricos e econômicos, que faz parte do todo de uma Instituição, pois está inserida em uma comunidade local, que possui suas características, no qual a própria Faculdade/ Universidade não está pronta para desvendar os problemas existentes, pois a função da educação atual - seja ela em que período da vida for - não é apenas a de ensinar a ler e escrever, mas sim, tem a função de educar para a vida, de tentar formar cidadãos críticos, aptos para o mercado de trabalho.

Considera-se que o objetivo geral deste estudo foi satisfatoriamente atingido, mesmo com as dificuldades encontradas, como por exemplo, a grande quantidade de retorno de e-mails enviados, solicitando aos (as) ex-acadêmicos (as) que respondessem ao questionário; e ainda, a difícil localização destes via telefone e WhatsApp.

Ao caracterizar o curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP, é nítido sua importância para a sociedade do estado do Tocantins como um todo. Este possui um histórico pautado em desafios e persistências, tudo embasado nas Leis, Decretos, Portarias, Estatutos, Normas, Regimentos e Projeto Pedagógico do curso; documentos estes exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Isso demonstra que a Missão e Visão da Faculdade

ITOP condiz com o que a mesma preconiza, bem como o quanto é sério o curso de Ciências Contábeis da Instituição já mencionada.

De acordo com os estudos analisados, ao identificar as causas da evasão do corpo discente do curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP no período de 2010 até 2020, percebe-se que a problemática da evasão está elencada desde as sociais até as econômicas, sendo esse último o principal motivo da evasão. Mostrar ao estudante as possibilidades de parcelamento de mensalidade, bolsas de ensino e de pesquisas, negociações de dívidas com a instituição facilita a solução do problema financeiro.

Ao descrever a evasão no ensino superior, fica visível que tal realidade requer uma continuidade de estudos/pesquisas em relação ao tema, visto que ainda é elevado o número de candidatos que se matriculam e que abandonam (seja por qual motivo for) o curso superior. Então, o referido tema não se esgota neste e nem nos demais trabalhos inerentes ao assunto, mas sim, que passe a estimular cada vez mais, discussões no tocante ao assunto em questão e claro, trazendo resultados positivos para toda a sociedade acadêmica: corpo discente, corpo docente, reitorias, coordenadorias e diretoria.

Conclui-se então que diante dessa problemática é necessário, de acordo com a realidade de cada aluno ingressante, bem como da Instituição, criar métodos/ações para solucionar os problemas, como por exemplo, programas de acompanhamento dos novos estudantes; programas que envolvam, desde o início, o aluno calouro para que se possa identificar futura ameaça de evasão; priorizar o uso das novas tecnologias, como as mídias sociais, para um maior contato com os alunos que já se evadiram; enfim, propostas com prioridade no combate à evasão, não só deste, mas sim, de todos os cursos que englobam a Faculdade ITOP, uma vez que, embora bastante estudado, não tem sido combatido com a importância que representa para o desempenho acadêmico, financeiro e de imagem de uma instituição de ensino superior (IES).

Referências

- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.** 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2009.
- ANDRIOLA, W. B. **Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI).** Ensaio, Rio de Janeiro, v.11, n. 40, p. 332-347, 2003.
- ANDRIOLA, W. B. Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**, S/1, v. 7, n. 4, p. 343-356, 2009.
- BEUREN, Ilse Maria et al. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 195 p.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2021.
- BRASIL. SESu/MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras.** Outubro 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2021.
- DINIZ, A. M.; Almeida, L. S. Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): metodologia de construção e validação. **Análise Psicológica**, v. 23, n. 4, p. 461-476. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.562>. Acesso em: 27 set. 2021.

FRANCO, Luciano Correia. **Evasão nos cursos superiores da região norte e estudo comparativo para avaliação das IFES tocaninense.** / Palmas,TO, 138 f, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRITSCH, R.; ROCHA, C.; VITELLI, R. F. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n.38, p. 81-108, 2015.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** Universidade Católica de Brasília – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Brasília, 2005. (Relatório).

GARGANTINI, Thais. **Evasão nas universidades: a frustração de trilhões de dólares.** REVISTA RESIDENCIAIS/CAMPINAS, 2017. Disponível em: <<https://www.expoensino.com.br/post/evasão-nas-universidades>>. Acesso em: 24 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 175 p.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral.** São Paulo: Campus, 2013.

Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. **Dez Ações + 1 Para Baixar A Evasão No Ensino Superior.** Disponível em: <<http://institutolobo.org.br/paginas/institutolobo.php?v=1>>. Acesso em: 25 set. 2021.

ITOP. **Estatuto do Centro Universitário ITOP – UNITOP**, 2019. Disponível em: <https://www.faculdadeitop.edu.br/curso-4-ciencias-cont-beis>. Acesso em: 29 set. 2021.

ITOP. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP.** 2018. Disponível em: www.faculdade.itop.edu.br. Acesso em: 29 set. 2021.

ITOP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2021 a 2025)** ITOP, 2021. Disponível em: <https://www.itop.edu.br>.

faculdadeitop.edu.br/noticia-25-documentos-institucionais.

Acesso em: 29 set. 2021.

JACINTO, Daniela. **Desistência nas universidades**. 2015.

Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/612484/desistencia-nas-universidades-chega-a-40> 28/05/15.

Acesso em: 29 set. 2021.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira Kampff. **Educação à distância: a mediação docente como fator de permanência**.

Congresso CLABES VII, Córdoba, Argentina.

Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1562/2300>>. Acesso em: 15 set. 2021.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade.

Metodologia do trabalho científico. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PELEIAS, Ivam Ricardo; NUNES, Caroline do Amaral. Fatores que

influenciam a decisão de escolha pelo curso de ciências contábeis

por alunos de ies na cidade de são paulo. **Revista Gual**,

Florianópolis, v. 8, n. 3, p.184-203, set. 2015.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O Trancamento de**

Matrícula na Trajetória Acadêmica do Universitário:

condições de Saída e de Retorno à Instituição. 2000. 175 f.

Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação -

Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2000.

SANTANA, Arlene Pereira; PEROSSO, Jeny da Esperança Canela;

MACEDO, Kátia Lilianny Oliveira; FARIAS, Simone Paixão Durães

de. **Evasão escolar em escolas públicas municipais rurais**

localizadas em Montes Claros. Trabalho de Conclusão de

Curso. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros:

1996. 20 páginas.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O PAPEL DA FAMÍLIA E

DOS PARES NA ESCOLHA PROFISSIONAL. **Psicologia em**

Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p.57-66, jan./abr. 2005.

VELOSO, T. C. M. A., & MACIEL, C. E. (2015). Acesso e

permanência na educação superior – análise da legislação e

indicadores educacionais. **Revista Educação Em Questão**, Vol. 51 n. 37, pg. 224-250. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7178> Acesso: 03 out. 2021.

APÊNDICE(S)

Questionário sobre Evasão no curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP, aplicada aos alunos evadidos (2010 a 2020)

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Qual sua faixa etária quando evadiu do curso?

- () 16 à 18 anos () 19 à 29 () 30 à 39 () 40 à 49 () 50 à 59
() Acima de 60 anos

3. Motivos para escolha do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP (opção de marcar mais de uma alternativa, a qual se identifica):

- () Opção familiar
() Falta de opção
() Mercado de trabalho
() Afinidade/Identificação com a área
() Afinidade com os conteúdos/ementa
() Procurava um curso na área de Humanas
() Não tinha nenhum curso definido
() Oportunidade pra buscar algo que sempre quis estudar
() Influência de professores no ensino médio
() Futuro profissional / Possibilidades de carreira
() Achou que seria prazeroso trabalhar na área
() Perspectiva de uma profissão com um bom retorno financeiro
() Teve que optar por um curso noturno, pois trabalha
() Foi a opção que pareceu melhor

- Escolheu como 2ª opção
- Crescer profissionalmente na empresa a qual trabalha
- Achou a área interessante
- Foi o que a nota do ENEM permitia
- Não houve método de escolha
- Era muito jovem e acreditava que contábeis seria algo com o qual iria se identificar
- Já tinha se formado em outro curso, mas sempre teve contato com profissionais de contabilidade
- Queria algo que me identificasse e que abrisse portas tanto para concurso público quanto para trabalhar na área particular
- Outros: _____

4. Motivos para ter evadido do curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP:

- Disciplinas consideradas difíceis
- Exercícios em excesso, solicitados pelos professores
- Mudança para outra faculdade/universidade
- Mudança de curso
- Reprovou em alguma(s) disciplina(s)
- Problemas financeiros
- Problemas no curso/grade curricular
- Problemas pessoais/emocionais/familiares e não conseguiu ter bons rendimentos
- Problemas administrativos na Faculdade e não foi notificado
- Falta de companheirismo entre os colegas para se ajudar
- Falta de motivação pessoal/Falta de disciplina
- Dificuldade em conciliar o trabalho e estudar as matérias
- Dificuldade em se matricular nas disciplinas
- Distância da faculdade para a residência
- Opções do mercado de trabalho muito a desejar
- Dificuldade em elaborar o TCC

- O aluno calouro recebe pouca ajuda dos professores/
coordenadores
- Falta de conhecimento sobre o curso (entrou achando que seria
algo totalmente diferente)
- Ciências Contábeis era uma 2ª opção
- Entrar na faculdade/universidade vindo de escola pública sem
base estudantil
- Dificuldade para se matricular ou resolver outras questões com
a secretaria/setores da faculdade
- Outros: _____

**5. Pretende voltar para o curso de Ciências Contábeis (do
ITOP)?**

- Sim Não Não sei

**6. Voltou a fazer o curso de Ciências Contábeis em outra
Faculdade/Universidade?**

- Sim Não Não, mas pretendo

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS: ENFRETAMENTOS E COMPLEXIDADES

Augustus Marinho Bilac

e-mail: augustusbilac@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3001282034306253>

Introdução

À guisa de introdução, têm-se aqui algumas considerações a respeito das questões concernentes a gênero e sexualidades que são abordadas e pedagogicamente trabalhadas nos livros didáticos diante de situações cotidianas.

Este capítulo propõe estudar a respeito de uma temática apropriada e bastante complexa, pois trata-se a respeito de como é tratada a temática do gênero e sexualidade nos livros didáticos (LD) e como acontece nos espaços educacionais.

Entende-se que, para que haja uma promoção de educação democrática faz-se necessário pensar na escola como um *locus* rico em diversidade, devido o seu espaço ser composto de indivíduos em formação. Assim, há necessidade de haver estudos voltados para a discussão sobre as questões concernentes à sexualidade.

A respeito dos Livros Didáticos, muito embora motivadores de críticas, devido a erros e ideologias pautadas em paradigmas de simplificações e tradicionais, ainda constituem como recurso de grande importância e continuam sendo, principalmente nas redes públicas em todo o Brasil usado em larga escala.

Desse modo, a importância dessa ferramenta didática em todo território nacional ainda é necessária, mesmo pesquisas apontando que Os LDs são capazes de determinar o conteúdo a ser trabalhado

e como deve ser trabalhando e isso ingressa e empobrece as aulas que alguns professores que se limita a esses ditames.

Em relação à sexualidade que deve ser trabalhada em sala de aula, ainda é um tabú, ou assunto proibitivo e muito complexo para ser/não tratado na escola e como é comum esta temática causar medo e reprovação a muitos grupos sociais.

O MEC apresenta a temática de orientação sexual como tema transversal nos PCN (1997, p.121) e diz que é um “processo formal e sistematizado e que deve ser trabalhado dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõem uma intervenção por parte dos profissionais da educação”.

Louro (2004) chama atenção para as fronteiras de gênero e da própria sexualidade que têm sido rompidas e vistas sobre outros paradigmas, mas mesmo assim têm-se avançado muito pouco e têm-se respeitado menos ainda, sobre a posição de ambiguidade concernentes à identidade de gênero e/ ou sexuais que muitos indivíduos escolheram para viver.

A vista disso, trabalhar questões referentes à sexualidade com crianças e adolescentes exige-se revisão de conceitos, quebras de paradgmas, muita responsabilidade e paciência, devido o assunto ser complexo e até proibitivo em algumas culturas/grupos sociais.

Assim, há necessidade de quebra de paradigmas e muitos questionamentos que às vezes o professor deve ter a humildade de responder “eu não sei”. Devido a essas dificuldades e responsabilidade que o tema exige, muitas escolas preferem não trabalhar este assunto, deixando assim de cumprir o que está exposto nos PCNs com toda importância da transversalidade.

De maneira que, esse é um dos enfrentamentos, como quaisquer outros que envolvem pessoas e cultura e é complexo justamente porque está em contínua transformação.

Para Egypto (2003) mesmo com dificuldades, escassez de bons materiais e espaços para o debate a postura do professor deve ser sempre de acolhimento, abertura e da facilitação do debate, igualdade, independentemente do grupo a ser trabalhado.

Orientação Sexual nos PCN

O texto dos PCN defende a importância dos educadores reconhecerem “como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento” (Brasil, 1997).

O espaço escolar é pruri e isso aumenta muito a responsabilidade da educação e dos seus formadores no combate a todos os tipos de intolerância, ações, estereótipos e comportamentos segregadores. Nestes espaços de acordo com os PCNs a sexualidade se expressa de diferentes formas.

Desse modo, todas as áreas do conhecimento científico são desafiadas a levarem adiante trabalho/projeto interdisciplinar dentro da temática da orientação sexual como uma política definitiva da escola, e não em datas comemorativas ou em momentos específicos da matriz curricular (Brasil, 1997).

Tem-se aqui um respaldo legal, que é a inclusão do tema Orientação Sexual nos PCNs; o professor se sente respaldado tanto para criar ou dar continuidade com as recomendações já existentes. Portanto, faz-se necessário que todo o trabalho seja pautado na promoção de condutas preventivas, na responsabilidade e no respeito mútuo.

Assim, faz-se necessário que a temática da orientação sexual nos livros didático ultrapasse ou possa ir mais além da lógica e da simplicidade que tem sido trabalhado na maioria das escolas que se propõe a trabalhar fica apenas batendo na tecla dos riscos, nas doenças (DSTs), na violência, na morte e nunca no respeito mútuo das diferenças.

Sayão (1997, p. 113) aponta as responsabilidades da escola frente à abordagem da temática da sexualidade; mostra também as diferenças existentes entre a educação sexual que o adolescente recebe da sua família. Na escola eles vão ter um olhar alargado para as questões de diversidade de valores presentes na sociedade, sobre

cidadania e como formar opinião sobre tudo que está sendo direcionado e ofertado para eles.

Desse modo, faz-se necessário que a escola trabalhe os valores, que estão se perdendo a cada dia que passa, como por exemplo, a família, o respeito, a amizade e o que ele/ela desejam para suas vidas baseado nestes paradigmas. E, que também possam reconhecer os riscos, às vezes camuflados, que os induzem a adotar certo padrão de comportamento sexual.

Assim, é de fundamental importância que todo e qualquer debate ou projeto sobre orientação sexual nas escolas esteja pautado na proposta do PCN, ou seja, neste tripé: (Corpo: matriz de sexualidade; Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS). É importante registrar, também que estes eixos são ligados e dependentes uns dos outros, apenas separados com finalidades didáticas.

O Livro Didático, a Escola, e a Orientação Sexual

Os desafios educacionais no Brasil são muitos e conhecidos por todos, porém na atualidade parece que os mesmos têm sido intensificados e os livros didáticos não têm acompanhado a contento tais demandas.

Diante dessa realidade, como por exemplo, as questões concernentes à orientação sexual, os valores, a valorização da experiência de vida do aluno, o vínculo com a realidade imediata do educando, o que ele traz para a escola dentre outros. Lajolo (1996, p. 8) afirma que: “nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações”.

Assim, faz-se necessário que, enquanto o LD ainda continua sendo usado em larga escala, principalmente em escolas públicas em todo o país, é importante maior investimento por parte do poder público em outras ferramentas que venham auxiliar no fazer pedagógico, como também mais estudos que possam mostrar as deficiências existentes nos Livros Didáticos.

Nos anos 90, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) recebeu do Ministério da Educação alguns melhoramentos com a finalidade de melhorar o acesso, gratuidade e distribuição dos LDs em todas as escolas públicas brasileiras.

Foi a partir de 1995, também que o PNLD passou a utilizar de métodos avaliativos mais criteriosos dos livros a serem adquiridos e distribuídos pelo MEC, classificando-os em: “recomendados com ressalvas”, “recomendados”, e “recomendados com distinção”.

De modo que, a participação ativa e democrática do professor é de fundamental importância para esta seleção, diz Lajolo (1996, p.9). Faz-se necessário, também que haja articulação e qualificação das pessoas que vão cuidar da circulação ampla e da análise crítica do livro didático.

Em relação à orientação sexual, é algo inerente ao ser humano e está presente na vida de todos desde o seu nascimento à morte, assim ela vai acontecer de um jeito ou de outro, oxalá que a criança e o adolescente sejam bem orientados neste sentido. Desta maneira, todos são educados, mesmo que não percebam.

A escola tem se omitido de tratar desta temática mesmo sendo um assunto de grande relevância e constar nos PCN como tema transversal, ou seja, de poder transitar em todas disciplinas escolares. Será que a sexualidade não está nos espaços escolares? Está sim, portanto fica à margem dos interesses prioritários que a escola quer e realiza. Historicamente, a orientação sexual ficou sempre ao encargo da família, por preceitos morais, religiosos, culturais dentre outros, mas é perceptível que as famílias nem sempre se encontram preparadas para tal tarefa e, tão pouco têm controle dos meios, dos aportes de informação e dos estímulos que surgem de todos os lados. Assim, diante da omissão da escola e da família o jovem e o adolescente aprendem da pior e mais inadequada forma.

A vista disso, a escola ainda é um campo de promoção do conhecimento no qual se concretizam os aprendizados que irão formar os sujeitos em sua completude, ou seja, seus conhecimentos

de mundo, seus ideais sobre si mesmo e sobre os outros. Sendo assim, a escola sem sombra de dúvida, desempenha papel fundamental e deve sim trabalhar sistematicamente as questões que envolvem a sexualidade.

Considerações finais

Concluir qualquer assunto parece impossível ou pretensão, principalmente este eixo temático, “A Construção do Discurso sobre a Sexualidade nos Livros Didáticos: Enfretamentos e Complexidades”. É um assunto plural, complexo e que pode ter muitas interpretações.

Mas, mesmo assim cabem, de toda forma, algumas considerações. Assim, ao sistematizar alguns entendimentos sobre o tema escolhido, retoma-se ao assunto aos quais foram registradas na introdução deste estudo, procurando entender de maneira mais clara a respeito da sexualidade trabalhada nos LDs.

Entende-se que a sexualidade é um fenômeno da existência humana, desse modo, faz parte também da vida dos adolescentes; que devem conhecer o assunto com leveza e responsabilidade na escola como também no seio de sua família.

Após a leitura e trabalhar uma pequena parte da literatura sobre esta temática, evidenciou-se que, os livros didáticos selecionados ainda são carregados de preconceitos que os distanciam em muito da concepção dos direitos humanos e do respeito às diversidades. Desse modo, responsabiliza-se também a família, e não somente a escola e educadores como para promover o papel positivo que a sexualidade desempenha na vida das pessoas.

As ponderações discutidas aqui não tiveram a pretensão de aprofundar ou encerrar este assunto, devido a sua importância. Espera-se com isso, ter contribuído com mais entendimento e discussão sobre esta temática.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p. 575-585, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997. BRASIL.

EGYPTO, Antonio Carlos. **Orientação Sexual na Escola; um Projeto Apaixonante**. Cortez, São Paulo, 2003.

LAJOLO, M. **Livro didático e qualidade no ensino**. Em Aberto, Brasília, INEP, n.69, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>. Acesso em: 31/07/2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

ZABALA, A. ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CULTURA, INTERAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO ESCOLAR: UMA ANÁLISE TEÓRICA

Wânia Maria de Oliveira Rolim

e-mail: mariawania77@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8180855447976743>

Introdução

No presente texto, almeja-se explorar a concepção de cultura, examinando como a aprendizagem se desenvolve por meio dela. Nesse sentido, o objetivo é o de compreender como a cultura influencia o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Para alcançar essa compreensão, busca-se explorar o significado de cultura e sua relação com o desenvolvimento individual na sociedade, sendo essa uma abordagem iniciada por Marx e Engels, com base na concepção do materialismo histórico dialético.

Vygotsky, seguindo a dialética marxista, dedicou-se a aprofundar seus estudos sobre o ser humano e a sociedade, reconhecendo que o aprendizado ocorre por meio das interações entre os indivíduos, bem como da reflexão individual, culminando na internalização de funções psíquicas superiores. Sirgado (2000, p. 72) destaca que “uma ideia à qual Vigotski retorna repetidas vezes: o que, no plano social, é feito por indivíduos diferentes, no plano pessoal é feito pelo mesmo indivíduo”.

A presença da cultura no desenvolvimento infantil não pode ser subestimada, uma vez que desempenha papel fundamental de mediação no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse contexto, a linguagem serve como o meio primordial de comunicação entre os seres humanos. Portanto, é de suma importância que os educadores compreendam essa relação, a fim

de enriquecer a experiência de aprendizado do sujeito, por meio dos conteúdos.

Leontiev (2004) direcionou suas investigações com base no contexto do processo dialético marxista, ampliando a teoria histórico-cultural e defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano. Em sua teoria, o autor enfatiza a importância da aprendizagem e realiza uma reflexão profunda sobre o ser humano e a cultura, com o propósito de compreender os indivíduos e suas interações.

Os campos de estudo que serão explorados ao longo deste texto possibilitam ao professor uma compreensão mais profunda da cultura no âmbito da psicologia geral, como delineado por Vygotsky, ao mesmo tempo em que destacam como as pessoas desempenham papéis simultâneos de sujeitos e objetos nas relações sociais. Como afirmado por Vygotsky (2010), a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento. Essa proposição sugere que evolução individual ocorre por meio da interação social.

Diante dessas reflexões, fica claro que, nos estudos teóricos, a cultura é uma parte intrínseca do indivíduo e desempenha papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem. O professor, no contexto da sala de aula, mediante o ensino de conteúdos, pode enriquecer o conhecimento e a aprendizagem dos estudantes, valorizando o aspecto sociocultural de cada um, em âmbito familiar, escolar, social, político e/ou religioso.

Dado o crescente interesse em compreender a cultura, a interação social dos indivíduos na sociedade e sua relação com o cotidiano escolar, este artigo se propõe a explorar a conexão entre o desenvolvimento cultural e social, com base nas ideias de diversos pesquisadores sobre cultura. Para tanto, enfatiza-se a concepção de cultura, o desenvolvimento sociocultural e seu papel no contexto do ensino escolar.

Concepção de cultura

No século XVIII, o significado de cultura era frequentemente associado à ideia de civilização. Chauí (2008, p. 55) esclarece: “Sabemos que civilização se deriva de ideia de vida civil, portanto, de vida política e de regime político”. Nesse mesmo período, o Iluminismo começou a ser interpretado como um movimento de progresso, ressurgindo no século XIX, especialmente na antropologia, ganhando destaque no continente europeu, com o advento do modelo capitalista. No entanto, no mesmo século, a filosofia alemã introduziu a ruptura com a noção de progresso, trazendo uma nova perspectiva para o entendimento do mundo humano.

Em meados do século XX, houve uma transformação significativa na experiência humana, resultando em uma estrutura cultural única, amplamente moldada pelo capitalismo. Esse novo modelo de sociedade trouxe à tona interesses e desejos diversos e, mais especificamente, uma cultura burguesa dominante, levando à universalização da cultura. Mais adiante, conforme observa Chauí (2008), com a transição do capitalismo para o neoliberalismo, o Estado passou a promover a cultura como padrões de mercado.

Para compreendermos porque o Estado não pode ser produtor de cultura precisamos retomar a concepção filosófica e antropológica abrangente – a cultura como atividade social que institui um campo de símbolos e signos, de valores, comportamentos e práticas –, acrescentando, porém, que há campos culturais diferenciados no interior da sociedade, em decorrência da divisão social das classes e da pluralidade de grupos e movimentos sociais (Chauí, 2008, p. 64).

É essencial compreender o significado e a origem da cultura. Segundo a visão de Laraia (1986), alguns antropólogos afirmam que a cultura se originou da evolução cerebral, à medida que o sistema evolutivo dos primatas modificava o cérebro humano. No entanto, o ponto crucial é que, no momento em que o ser humano adquiriu a capacidade de criar símbolos e desenvolver consciência,

ele se diferenciou dos animais. Esses símbolos criados passaram a representar tipos específicos de cultura. Assim, pode-se afirmar que cultura não existe sem símbolos. Dessa forma, para compreender um símbolo, é necessário entender a cultura (e seus códigos) que o gerou. O referido autor complementa que explicar a cultura é compreender as variações nos comportamentos humanos, que surgem de diferentes ambientes físicos.

Importa ressaltar que, na cultura, não existe determinismo. Isto é, nada é determinado por ela, uma vez que o materialismo histórico dialético permite compreender o mundo em constante transformação. Nesse sentido, Laraia (1986) toma a divisão sexual do trabalho como exemplo, sendo essa estabelecida culturalmente na sociedade, e não definida pela função biológica. Todos os comportamentos dos indivíduos na sociedade derivam de aprendizado, em que as maneiras de agir são moldadas por diferentes formas de educação.

Leontiev (2004) fornece *insights* sobre o processo de transição do animal para o ser humano, que ocorre em diversos estágios. Primeiramente, há a preparação biológica, que envolve a adaptação dos órgãos humanos às condições de trabalho na sociedade. Isso resulta da necessidade de produção para a sobrevivência. Em seguida, entram em jogo as leis sócio-históricas, que conduzem o desenvolvimento da própria produção. Por fim, há a interação entre o biológico e o social na natureza humana, que passa por transformações. Chega-se, desse modo, à conclusão de que a construção de uma cultura não exige mudanças biológicas no ser humano. O referido autor enfatiza:

O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas (Leontiev, 2004, p. 282).

No entanto, se o biológico não determina o cultural, poder-se-ia afirmar que o fator geográfico desempenha esse papel? Laraia

(1986), em seu livro “Cultura: um conceito antropológico”, esclarece que diferentes ambientes geográficos geram diversidade cultural, dando origem a várias culturas. No entanto, o espaço geográfico por si só também não é o determinante final. A cultura estabelece seus próprios objetivos, e seu desenvolvimento está enraizado em sua própria história. O indivíduo se torna um produto desse contexto, moldado pela socialização. O autor explica:

Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as intervenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (Laraia, 1986, p. 45).

Com base nos conceitos apresentados por Laraia (1986), compreende-se que uma cultura consiste no produto de um processo histórico contínuo e, ao longo desse trajeto, entra em contato com outras culturas. O indivíduo não existe de forma isolada na sociedade, pois ele interage com diversas culturas. Isso leva à ratificação de que a cultura não é um sistema completamente fechado; sempre há interações com outras culturas, resultando na coexistência de várias culturas.

Veiga-Neto (2003, p. 7) esclarece que, por um longo período, a cultura foi considerada como única e universal: “Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade”. De acordo com o autor, a cultura costumava ser vista no passado como uma monocultura, isto é, uma única cultura.

O surgimento da concepção materialista dialética da cultura remonta a Karl Marx e Friedrich Engels, notadamente com o desenvolvimento do materialismo histórico dialético. Conforme destacado no livro “A ideologia alemã”: “O novo materialismo se desentranha da crítica ao materialismo de Feuerbach, cuja influência foi decisiva para que Marx e Engels dessem o passo da

superação radical da filosofia hegeliana” (Marx; Engels, 2001, p. XXXV). Na verdade, Marx e Engels podem ser vistos como hegelianos de oposição, uma vez que Marx se sentiu atraído pela dialética, desenvolvendo um pensamento materialista em contraposição ao idealismo de Feuerbach, que estava mais voltado para o humanismo naturista.

Marx desenvolveu sua filosofia dentro do contexto histórico do proletariado, provocando uma revolução na sociedade da época e enfatizando que o ser humano é intrinsecamente um ser social, que mantém um contato ativo com a natureza, a qual é transformada pelo próprio homem. Como ressaltado na referida obra, “Marx e Engels iniciaram profundo processo de reelaboração da dialética hegeliana, que resultara numa revolução filosófica: a integração do princípio da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução deste como materialismo dialético” (Marx; Engels, 2001, p. XIV). Esses filósofos tiveram uma visão progressista para o desenvolvimento da sociedade humana, introduzindo novos projetos sociais de luta que possibilitaram a transformação da sociedade da época.

Pode-se afirmar que o objeto de estudo de Marx e Engels (2001) é a sociedade burguesa, onde as relações entre os seres humanos são construídas de maneira recíproca, dando origem a uma complexa rede de processos sociais. Nesse contexto, Netto (2011) explora a relação entre o social e o cultural, baseando-se nos pensamentos dos autores mencionados:

Mas ela se insere na concepção que Marx e Engels já alcançaram neste período acerca a história, da sociedade e da cultura e que será desenvolvida e aprofundada nos anos seguintes. Para ambos, o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações (Netto, 2011, p. 31).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, os autores dessa linha adotam o conceito de cultura com base no materialismo histórico dialético, formulado inicialmente por Marx e Engels, a partir de uma leitura crítica da filosofia de Hegel, na segunda metade do século XIX.

Vygotsky e seus seguidores reformularam a teoria histórico-cultural com o objetivo de compreender o comportamento humano, incorporando o desenvolvimento histórico do indivíduo e o papel do pensamento e das funções cognitivas nesse processo. Nesse âmbito, o trabalho exerce primordial influência, atuando como mediador na transformação da natureza em cultura social, em consonância com a abordagem dialética. Martins e Rabatini (2011) destacam que, para Vygotsky, a cultura é o produto do trabalho humano, manifestando-se ao longo de todo o processo histórico.

Ainda de acordo com Vygotsky, a construção do indivíduo começa com a interação deste com o mundo e com outros indivíduos, culminando na construção do conhecimento humano. Rego (2014, p. 100) ressalta que, ao percorrer esse caminho, “consequimos, finalmente, explicitar como a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem”. É importante lembrar que toda essa ideia em torno do desenvolvimento psicológico está fundamentada no materialismo dialético.

Ao investigar a construção da cultura no contexto do materialismo histórico dialético, percebe-se que essa construção se dá por meio da transformação da natureza em cultura humana, sendo o trabalho o mediador fundamental nesse processo, moldando-a de acordo com as necessidades humanas. Rego (2014) enfatiza que na relação do ser humano com a natureza, o sujeito constrói e transforma tanto a si mesmo quanto a natureza, resultando na criação de novas condições para a sua existência.

Martins e Rabatini (2011, p. 348) corroboram essa perspectiva ao pontuarem que, “[...] na concepção vigotskiana, a cultura

objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem”. Assim, reforça-se a ideia de que, ao longo da história humana, a transformação é uma constante, manifestando-se na passagem da natureza para a cultura.

Para Vygotsky (2010), o poder da cultura é de suma importância para o desenvolvimento humano. Em seus estudos sobre a cultura, ele enfatiza a linguagem, o psiquismo e a formação das funções psicológicas superiores. A seguir, explora-se o desenvolvimento do aspecto sociocultural e sua influência no contexto do ensino escolar.

O desenvolvimento sociocultural na teoria histórico cultural de Vygotsky

Para compreender o que diferencia o ser humano de outros seres, Vygotsky empreendeu um estudo acerca do psiquismo animal. Ao analisar os animais, ele destacou que o trabalho, a linguagem e a consciência são características distintas dos seres humanos. Isso o levou a direcionar seus estudos para as funções psíquicas superiores. O psicólogo russo concentrou seus estudos na natureza social do psiquismo humano e no seu desenvolvimento cultural, destacando a interação sociocultural como ponto central no desenvolvimento humano.

Ao examinar as funções psíquicas superiores, torna-se evidente que a natureza social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural do indivíduo. É essencial salientar que, para Vygotsky (1995), o desenvolvimento humano começa desde o nascimento, à medida que o indivíduo entra em contato com o mundo e se relaciona com a cultura por meio de instrumentos físicos e simbólicos.

Vygotsky (1995), em sua obra “Historia del desarrollo del las funciones psíquicas superiores”, aborda o processo de desenvolvimento psíquico na infância, destacando que o

desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem início nessa fase. Ele argumenta que as bases genéticas e biológicas e as formas de comportamento cultural básico podem ser identificadas na infância, embora o desenvolvimento biológico dependa do amadurecimento da criança. Segundo esse psicólogo, as funções psicológicas superiores se formam ao longo do tempo, tanto do ponto de vista biológico quanto do desenvolvimento de processos psicológicos superiores, tendo sua origem na dimensão sociocultural.

Com relação à evolução histórica da humanidade e à evolução biológica, Vygotsky (1995) destaca a diferença entre elas no que diz respeito ao desenvolvimento comportamental. Ele argumenta que ambas representam processos mais amplos de história e evolução. No entanto, é importante notar que, em todo o processo de desenvolvimento, não ocorrem mudanças no aspecto biológico:

A diferença principal e determinante entre esse processo e o evolutivo é a circunstância de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre sem que o tipo biológico do homem seja modificado, enquanto a mudança no tipo biológico é a base do desenvolvimento do tipo evolutivo. Como é sabido, e como já foi apontado em mais de uma ocasião, este é o traço que marca a diferença geral no desenvolvimento histórico do ser humano (Vygotsky, 1995, p. 31, tradução nossa).

De acordo com Rego (2014), os adultos buscam desde cedo incorporar as crianças na cultura, atribuindo significados ao longo da história, e à medida que o tempo passa, esses significados são assimilados. A autora complementa afirmando: “Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade” (REGO, 2014, p. 61). Portanto, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente por signos e pela interação entre as pessoas, à medida que, ao longo

do tempo, elas internalizam as ações realizadas, aprendendo a organizar seus próprios processos mentais.

Em suas pesquisas, Vygotsky não se preocupou em elucidar a origem do desenvolvimento das funções psíquicas infantis, optando por integrá-las às funções psíquicas superiores de forma geral, o que é chamado de psicologia geral; mais especificamente, de psicologia social. Sua intenção era superar a abordagem da psicologia tradicional, apresentando uma teoria histórico-cultural que contradiz as ideias formadas pelos comportamentos culturalmente moldados pela psicologia tradicional. É interessante notar que em sua proposta, ele não enfatizou o sentimento relacionado à vontade infantil, e sim à necessidade. Martins e Rabatini (2011, p. 351) reforçam essa distinção, expressando-se da seguinte forma:

Com vista à superação do frágil tratamento dispensado pela psicologia tradicional aos comportamentos complexos culturalmente formados, fundamentalmente voluntários e arbitrados, é que Vygotsky introduziu a necessidade de distinção entre as funções psicológicas superiores, responsáveis por tais comportamentos, e as funções psicológicas elementares.

A formação da sociedade humana ocorre por meio do trabalho, que consiste em ação que transforma o homem e a natureza, unindo-os em um processo que cria tanto a cultura quanto a história humana. O trabalho é responsável por desenvolver atividades coletivas, desencadeando relações sociais nas quais o homem cria e utiliza instrumentos para moldar a natureza. Esses instrumentos servem como mediadores entre o homem e a sociedade, incluindo os signos, que desempenham papel fundamental na atividade psicológica.

De acordo com Oliveira (1997), os signos consistem em ferramentas que atuam e auxiliam nos processos psicológicos, e não nas ações concretas, como fazem os instrumentos. A autora também observa que os seres humanos têm utilizado os signos em

diversas situações, como auxiliar em tarefas que exigem memória e atenção na relação entre o homem e o mundo. Eles desempenham importante papel na história, atuando como intermediários entre instrumentos externos e ações internas. Vygotsky chama esse processo de internalização, crucial para as relações sociais entre indivíduos, bem como para o desenvolvimento de processos mentais superiores.

Nesse contexto, é importante destacar que as funções psicológicas superiores atuam como mediadoras entre o indivíduo e o mundo, nunca de forma isolada, mas compartilhadas dentro dos grupos sociais. Essa interação social é possibilitada pela linguagem, que promove o desenvolvimento da comunicação e da interação social. Durante essa interação, ocorre a internalização das culturas estabelecidas pelos grupos sociais, passando de um nível interpsicológico, representado pelo grupo social, para um nível intrapsicológico, representado pelo indivíduo.

Embora Vygotsky não tenha aprofundado sua pesquisa no campo do social e não tenha conduzido estudos específicos sobre a cultura, é essencial considerar o significado desses termos em sua visão. Sirgado (2000) ressalta que a dimensão social está intrinsecamente ligada à relação, abrangendo tudo o que envolve a organização dos indivíduos, a estrutura genética (ou o biológico) e o caráter histórico, proveniente de todas as estruturas sociais estabelecidas por leis históricas. Essa interconexão define o aspecto social da humanidade, sendo que o social precede o cultural, e a cultura não surgiria sem a sociabilidade.

No contexto da relação entre o homem e a natureza, os seres humanos buscam diversas formas de concretizar essa interação. Para Vygotsky, conforme destacado por Sirgado (2000), a cultura é o próprio ser social, abrangendo todas as atividades sociais humanas com a natureza, representando tudo o que é criado pelo homem. Esse conceito amplo e complexo inclui não apenas aspectos técnicos, mas também manifestações artísticas, avanços

científicos, tradições, instituições sociais e práticas sociais. Dessa forma, a cultura compreende a totalidade das produções humanas.

É importante salientar que as relações sociais internalizadas são determinantes para o desenvolvimento das funções mentais superiores, uma vez que representam as produções humanas. A cultura é, portanto, construída na relação entre os indivíduos e na internalização dos significados gerados pela produção humana, mediada por instrumentos e signos, criando um ambiente que pode ser denominado de mundo cultural.

Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (Sirgado, 2000, p. 66).

Ao explorar o desenvolvimento biológico do ser humano, conforme Leontiev (2004), é importante destacar que as leis biológicas são inerentes ao homem, mas não determinam o seu desenvolvimento histórico na sociedade. O desenvolvimento sócio-histórico requer uma atividade afetiva e apropriada para se consolidar entre os indivíduos. Esse processo é mediado e compartilhado entre os seres humanos. Outro elemento de mediação fundamental nas relações entre os indivíduos é a comunicação. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 254): “A comunicação sob sua forma primeira, de atividade comum ou de relação verbal constitui, portanto, a segunda condição inevitável do processo de assimilação pelos indivíduos dos progressos do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade”.

Com base nessa perspectiva, infere-se que, para Vygotsky, a cultura está intrinsecamente relacionada ao conceito de mediação, ocorrendo na interação social entre os indivíduos e em sua relação com a natureza e o mundo, mediada por instrumentos e signos. Freitas (2012, p. 130) afirma que a cultura se manifesta “na interação com outros, por meio de signos e da atribuição de significados e sentidos a

tudo que o cerca, o ser humano vai se constituindo”. Dessa forma, fica evidente que a cultura desempenha um papel crucial no desenvolvimento escolar dos alunos.

Cultura e o desenvolvimento escolar

Conforme abordado anteriormente, na perspectiva da teoria histórico-cultural, a cultura representa todo o processo histórico do indivíduo. Leontiev (2004) enfatiza que o ser humano é, por natureza, um ser social, e tudo o que o compõe tem origem em sua interação com a sociedade, inserida em um ambiente cultural criado pelo próprio homem. Nesse contexto, é possível perceber que, no ambiente escolar, a cultura desempenha papel fundamental na mediação do processo ensino-aprendizagem, estando intrinsecamente associada ao desenvolvimento do aluno por meio do ato de ensinar.

Sob essa perspectiva, fica evidente que o ato de ensinar não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas também tem o potencial de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. A cultura, por sua vez, desempenha papel crucial nesse processo de mediação por meio da interação entre professores e alunos, o que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento das funções mentais superiores. Nesse sentido, Freitas (2012, p. 130) esclarece:

A mediação explica o surgimento dos processos mentais especificamente humanos, assim como a ligação entre processos sociais históricos e processos individuais, marcando a constituição da consciência. Sendo mediadas, as funções psicológicas humanas situam-se no território social e instrumental da cultura.

De fato, em todo o processo evolutivo do sujeito, a mediação social desempenha função importante. Ela é essencial para a compreensão do ensino e da aprendizagem, ambos fundamentais na formação do indivíduo. A cultura presente na escola, conforme explicado por Freitas (2012), engloba valores, formas, relações,

modos de ser e agir em diversas dimensões, incluindo a científica, a social e a ética, que moldam a experiência do aluno. A mediação cultural ocorre tanto a partir da cultura externa, que influencia o indivíduo, quanto da capacidade de transformar significados e origens, abrindo espaço para novas interpretações, tendo os instrumentos e os signos como mediadores essenciais no processo de aprendizagem.

Ao longo de sua pesquisa, Vygotsky concentrou-se na investigação do desenvolvimento e da aprendizagem, buscando compreender as origens dos processos psicológicos em diferentes aspectos da história humana. Embora a aprendizagem esteja intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento, a progressão do indivíduo depende da maturação individual. Todavia, Vygotsky (2010) salienta que os educadores devem estimular o desenvolvimento da atenção e do pensamento da criança, lembrando que o desenvolvimento segue ciclos de leis definidas. Ele enfatiza que “[...] os ciclos de desenvolvimentos sempre antecedem os ciclos da aprendizagem. A aprendizagem segue a reboque do desenvolvimento, este sempre está a diante da aprendizagem” (Vygotsky, 2010, p. 468).

Nesse sentido, Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para explorar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ao analisar a ZDP de uma criança, o professor avalia o nível de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial do aluno. Conforme Oliveira (1997), esse nível representa a capacidade da criança de realizar tarefas, muitas vezes com o auxílio de outros ou mediante observação de crianças mais experientes.

Logo, com ajuda desse método podemos considerar não só o processo de desenvolvimento terminado no dia de hoje, os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimento percorridos, mas também os que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento. O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria (Vygotsky, 2010, p. 480).

Nesse processo contínuo de interação entre os sujeitos, ocorre o estímulo ao desenvolvimento da consciência do aluno, influenciado pelo ensino que resulta na aprendizagem mediada, seja por meio de ações mentais, seja por meio de práticas. A aprendizagem escolar está intrinsecamente relacionada ao processo de contribuição mútua, em que os indivíduos participam de atividades culturalmente organizadas, como reconhecido na teoria sócio-histórico-cultural.

Para uma compreensão mais aprofundada dessa teoria, Freitas (2012, p. 137) destaca que “a concepção sócio-histórica-cultural, também denominada frequentemente de teoria sociocultural, é uma importante derivação da escola de Vygotsky, oferecendo uma visão bastante peculiar das implicações da cultura na escola”. Segundo essa autora, o ambiente escolar, em sua totalidade, compreende uma comunidade com suas próprias regras, normas, costumes, conhecimentos e práticas, o que leva a transformações psíquicas nos alunos. A escola tem a responsabilidade de promover a participação dos alunos na vida social por meio de atividades escolares, de natureza econômica, política ou cultural. Essas atividades, na prática, devem ser desafiadoras.

Ao abordarem o desenvolvimento do psiquismo no ambiente escolar, Martins e Rabatini (2011, p. 354) afirmam que, “Para Vygotsky, não há desenvolvimento psíquico sem a educação, e embora ela esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é historicamente variável”. Para a internalização do desenvolvimento humano, os signos e os instrumentos são elementos cruciais da cultura, que sintetizam o conteúdo histórico de toda a experiência humana. Portanto, os conteúdos são essenciais nesse processo.

É sabido que a aprendizagem, segundo Vygotsky (2010), começa antes da idade escolar. Dessa forma, compreende-se que a escola tem a responsabilidade de fornecer os conteúdos necessários para promover o pensamento específico. O sujeito, ao apropriar-se

da experiência acumulada pela cultura, deve substituí-la, tornando-se imprescindível a sua renovação.

Na verdade, os conceitos científicos no ensino são transformados em conteúdo, em que os conhecimentos estão interligados de forma sistematizada, resultando das elaborações científicas acumuladas ao longo da jornada da cultura humana.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, explorou-se a relação intrínseca entre cultura e desenvolvimento humano, destacando a influência da teoria histórico-cultural de Vygotsky nesse contexto. Essa, por sua vez, ampara-se no materialismo histórico dialético, de Marx e Engels. Por meio da análise das ideias e dos conceitos fundamentais presentes em Vygotsky, pôde-se compreender como a cultura atua como um elemento mediador essencial no processo de desenvolvimento individual e coletivo.

Um dos pontos cruciais abordados foi a noção de que a cultura não é um mero ambiente em que os indivíduos estão imersos, e sim um componente ativo que molda e é moldado pelas ações humanas. Por meio do trabalho, da linguagem, dos signos e dos instrumentos, a cultura desempenha papel fundamental na transformação da natureza, na mediação das relações sociais e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Pôde-se observar como Vygotsky enfatizou a importância da mediação social e cultural na aprendizagem e no desenvolvimento. O conceito de ZDP destacou como a interação com outros indivíduos, especialmente com aqueles mais experientes, desempenha função essencial na promoção do desenvolvimento cognitivo.

No contexto escolar, a cultura é imprescindível para a formação dos alunos. A escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde valores, normas e práticas culturais são compartilhados e internalizados. O desenvolvimento da consciência do aluno e a sua

capacidade de lidar com desafios culturais são facilitados pelo ensino mediado, que incorpora elementos culturais nas atividades educacionais.

Em suma, a compreensão da interação entre cultura e desenvolvimento humano é fundamental para educadores, psicólogos e pesquisadores interessados no processo educacional. A teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece um arcabouço teórico valioso para explorar e entender essa relação complexa e dinâmica, com *insights* que podem enriquecer práticas educacionais e contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Dessa forma, ao reconhecer a centralidade da cultura no desenvolvimento humano, pode-se promover uma educação mais eficaz e significativa, que leve em consideração não apenas o que os alunos aprendem, mas também como eles aprendem e se desenvolvem como seres culturais e sociais.

Referências

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**, ano I, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

FREITAS, Raquel Aparecida M. da Madeira. A cultura escolar como uma questão didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127-151.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo (1904-1979)**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vygotsky: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, jul./dez. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (1818-1883)**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Educação e Conhecimento).

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas. Tomo III. Madri, Espanha: Visor/ Fotocomposición, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Textos de Psicologia).

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) APLICADAS À EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, CONTRIBUIÇÕES E APRENDIZAGENS

Raimundo Nonato Nascimento Junior

e-mail: rnnjunior@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4096753929344032>

Introdução

O mundo vive entre bases confusas e paradoxais. De um lado, busca-se e divulga-se exageradamente o progresso das ciências e das tecnologias cada vez mais avançadas e indispensáveis. Do outro, existe, também, reportações obrigatórias à celeridade contemporânea e todos os seus resultados. Tem-se assim, um mundo físico engendrado pelo homem, cujo resultado é, justamente, a obtenção de mais confusões.

Todavia, seria de muita valia acreditar-se em um mundo de objetivos claros e direcionados, ou seja, uma globalização mais humana resultando assim, em uma educação de qualidade ao alcance de todos. Desse modo, faz-se necessário, não apenas entender esses seguimentos sociais no seu modo de agir, pensar, comunicar e relacionar, mas também toda evolução dos instrumentos que preconizaram e/ou fazem parte dessas transformações.

Atribui-se a rapidez dessas transições às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's), que aos poucos, vão se interligando a outros seguimentos sociais, principalmente as atividades educativas. É fato que, a educação não pode desobrigar-se e nem ser negligente com essas vicissitudes. Assim, cada vez mais a tecnologia faz-se necessária para o trabalho educativo e de aprendizagem discente e docente ora pelo uso como ferramenta

pedagógica, para comunicação, projetos ou para a educação continuada.

Assim, no final do século XX, segundo Santos (2013, p.23), devido ao avanço da ciência, produziu-se um sistema de técnicas lastreadas pelas estratégias das mais simples às mais avançadas que vinculavam com os demais, unindo-as e assegurando de forma importante ao novo sistema técnico garantindo, assim a presença global em quase todos os seguimentos sociais.

Desse modo, consta-se a necessidade da informação *on-line* e socialmente partilhada, devido o número de pessoas que estudam, trabalham, relacionam, dentre outras atividades, totalmente *on-line é cada vez maior; porém ainda não existem políticas públicas sérias e atuantes para a educação*, devido a essa problemática fica difícil para o alunato de baixa renda, que é a maioria, ter acesso às novas e necessárias tecnologias.

Percebe-se que, as Tecnologias da Informação e Comunicação têm aparecido nas últimas décadas como resoluções rápidas, paradigmas axiomáticos para qualquer área, principalmente para a educação.

Diante de tais constatações problematiza-se a seguinte questão:

a) Como a escola tem utilizado dessas tecnologias se as mesmas não chegaram a todas as escolas brasileiras e, diante desta complexidade, qual seria a sua participação para acompanhar essas mudanças?

Para Lévy (2014), as novas tecnologias não poderão resolver em um curto espaço de tempo todos os problemas, culturais, sociais e da educação, contudo é importante reconhecer que o crescimento do ciberespaço é um movimento internacional e cada vez mais é liderado por pessoas desejosas para experimentar coletivamente, novas formas de comunicação.

Metodologia

Este artigo foi desenvolvido por intermédio de pesquisa bibliográfica, focada no eixo temático “As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) Aplicadas Á Educação: História, Contribuições e Aprendizagens”. Elaborado a partir de material já publicado, constituindo principalmente de livros, artigos científicos, e material disponibilizados em *sites* de pesquisa internet.

Para Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica é uma metodologia do pensamento reflexível e requer um tratamento científico cuidadoso, e se constitui também num caminho capaz de descobrir verdades parciais. Esta, também fundamenta e coloca o pesquisador próximo de teorias que o leva a refletir, entender e compreender o tema estudado.

Assim, a pesquisa bibliográfica é uma metodologia do pensamento reflexível e requer um tratamento científico cuidadoso, e se constitui também num caminho capaz de descobrir verdades parciais. Assim, esta metodologia significa muito mais do que uma simples investigação para descobrir verdades a respeito de um eixo pesquisado, ela vai muito além.

De forma que, toda pesquisa implica no levantamento de dados, de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas que o pesquisador venha a utilizar. Os dois processos pelos quais podem-se obter dados é a documentação direta ou indireta, no caso desta, não se realizou a pesquisa de campo, priorizando apenas a pesquisa em livros e em artigos científicos sobre o eixo temático escolhido.

Educação: um recorte histórico

Faz-se neste primeiro tópico uma reflexão, não tão profunda, mas com base na literatura até aqui estudada sobre a história da educação iniciando-se no Brasil colônia até a atualidade.

Para o Pe Leonel França (1952, apud. Klein, 1997), *a função de educar não é tão somente a formação de um homem abstrato e atemporal, mas preparar este para viver no cenário deste mundo*. De modo que, as mudanças bem arraigadas nesse cenário, evidenciando novas exigências e novos ideais podem-se reflexionar nos métodos e programas que têm por finalidade preparar novas gerações para as necessidades vitais da vida.

A história da educação brasileira, desde muito cedo foi e continua sendo marcada por rupturas, atraso, falta de estrutura e de investimento. Desse modo, a educação no Brasil teve a sua história pautada em elementos díspares, principalmente no que diz respeito às influências que basearam e percorreram a sua construção.

Foi estabelecido aqui no Brasil, segundo Oliveira (1998, p. 87), por Portugal um modelo colonial de educação atrasado, europeizado e inadequado à realidade brasileira”. Como afirma Anísio Teixeira (1976), “foram trazidos de outras culturas fatos e histórias diferentes, sem nenhuma preocupação com a diversidade brasileira”. E isso tem sido sem dúvida, um empecilho para a organização, desenvolvimento e avanço de eficientes políticas públicas educacionais.

De acordo com Anísio Teixeira (1976), no Brasil colonial era extremamente proibido falar em referência educacional brasileira, somente em modelos jesuíticos, mesmo esses paradigmas sendo ineficazes, tradicionais e voltados apenas para um pequeno grupo de privilegiados; como não havia investimento financeiro e, conseqüentemente, não havia dinheiro nem tão pouco desenvolvimento, os colégios eram montados, apenas para as classes abastardas.

Assim,

(...) No período republicano, *ab. initio*, [...] Num país conservado em subdesenvolvimento colonial, começaram a circular ideias provenientes de países de maior desenvolvimento. A elite de formação estrangeira fala em todas as reivindicações típicas de países

de estruturas mais ou menos democrático capitalista sem refletir, entretanto, que tais reivindicações somente seriam possíveis com o enriquecimento (Teixeira, 1976, p.65).

Entretanto, uma parcela mais esclarecida almejava um novo modelo de ensino/educação capaz de abarcar outras parcelas da sociedade carente de saber ler e escrever. De maneira que, já nos decênios de 1920/1930, intelectuais passaram a pressionar o Estado imputando-lhe a responsabilidade do mesmo assumir uma educação única e capaz de agir na formação completa do indivíduo, não obstante a sua classe ou posição social. Para Oliveira (2008, p.90), existia subentendido nesse discurso o processo inicial da luta pela educação pública no Brasil.

Nos decênios de 1930 – 1961 começam a aparecer sinais de expansão educacional no Brasil, de maneira muito tímida e muito aquém dos outros países conhecidos como “desenvolvidos ou de primeiro mundo”. Imputa-se a Portugal o atraso da educação brasileira. Para Teixeira (1976 apud. Oliveira, 2008, p.88), existiu um sentimento cruel e seletivo para a criação da escola brasileira, o que resultou em consequências determinantes para o desenvolvimento da educação no país.

Já no final de 1962, Paulo Freire¹ une-se a tendência progressista, cuja bandeira era a educação para transformar a sociedade e essa deveria ser acessível às camadas populares, ou seja, uma visão libertadora da educação.

Freire volta do exílio e retoma as suas atividades teóricas e a sua luta contra o analfabetismo. Defende que se a vocação humana de se realizar está atrelada tão somente aos bens culturais, ela é negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos

¹ Paulo Freire conseguiu por meio de um programa de alfabetização criado por ele (Em Angicos RN) alfabetizar 300 trabalhadores em apenas 45 dias. Com os excelentes resultados desse feito, o governo federal resolveu criar cinco mil “círculos de cultura” tendo por base o método freireano, com a finalidade de alcançar 2 milhões de adultos (ARANHA, 2006, p.332).

opressores, porém afirmada nos anseios de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1979, p.27).

Já no final do século XIX, organismos internacionais, a exemplo o Informe Mundial de Educação da UNESCO (1993), começaram a falar a respeito da “grande defasagem existente entre os países do Norte e os do Sul, no que diz respeito ao conhecimento, prática e aplicação de ciência e tecnologia”.

Desse modo, as referências mundiais, segundo a UNESCO (1990), sobre a educação têm associado, de um modo geral, a falta de desenvolvimento humano às nações, que não têm oferecido a educação básica de qualidade a suas populações.

Diferentemente, dos demais países/democráticos nos quais a educação é prioridade e existem políticas públicas atuantes, o cenário de desenvolvimento é bem diferente; tem-se, assim estabilidade econômica, avanços educacionais e menores desigualdades sociais, devido ao emprego de tecnologias de informação e comunicação.

No Brasil, os projetos ou políticas públicas como, por exemplo, o Programa Nacional de Informática (PROINFO) voltado para a disseminação da informática no sistema público de ensino fundamental e médio, um computador para cada aluno e, mais recentemente, internet de boa qualidade para a cada escola pública têm sido experiências desde as décadas de 90, porém tais projetos federais não se consolidaram a contento, até no presente momento.

Assim, o discurso sobre diminuir a desigualdade no país, torna-se cada vez mais redundante, ineficaz e inoperante, uma vez que tais problemas estão explícitos no cotidiano escolar e na sociedade que a cerca. Faz-se necessário, então diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor: sim, e como dar esse passo? Seria importante que a escola não fosse tão diferente da realidade do aluno da escola pública e que ela aproximasse mais em direção à comunidade facilitando e reforçando as interações, entre o indivíduo, o biológico e o técnico.

Os ciberespaços, cibercultura e as TICS

Conceituações

Segundo Houaiss (2010), dicionário de língua portuguesa, a informação é a transmissão de mensagens pautada de significado entre o emitente e o emissor por meio de um suporte tecnológico. Assim, toda informação é munida de consciência, objetivo e finalidade ao ser transmitida.

O ciberespaço, segundo Lévy (1999), é um sítio de comunicação produzido pela intercomunicação global de computadores e das suas memórias. Como espaço virtual que atua, simbolicamente entre as pessoas potencializando a comunicação, informação e a cultura contemporânea.

Assim, é importante pensar nos ciberespaços ou cibercultura, contudo, não como um movimento tecnológico capaz de resolver todas as mazelas do mundo, bem como da educação e comunicação rápida, mas como um benfazejo movimento internacional de jovens desejosos por formas de comunicação diferentes das do século passado.

E em relação ao neologismo “cibercultura”, continua Lévy (1999), é considerado como um conjunto de técnicas capazes de abarcarem tanto a materialidade, quanto a intelectualidade. De maneira que, essas novas técnicas estão à disposição da sociedade para melhorar o seu crescimento e desenvolvimento.

Já o vocábulo informação segundo Mc Garry (1999 apud Galarça) é um reforço do conhecimento, troca, esclarecimento, reduz a incerteza e, além de tudo, a informação é para a sociedade atual a base do conhecimento, das relações, da vida científica, da vida econômica, política e social.

A nomenclatura Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC²'s é um conceito mais recente, só foi aparecer oficialmente nos idos de 1990, num documento feito e tornado público pelo governo britânico. As TIC's foram criadas por meios técnicos com o objetivo de utilizar informações e promover a comunicação.

Assim,

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999. p.17).

Assim, surgiram novos paradigmas a serem seguidos, novas metodologias, bem como novas funções e ocupações. Para Castells (1999), tudo tem sido muito rápido. Tem-se uma sociedade quase na sua totalidade midiática. Era digital, aldeia global, geração y, era do computador, cibercultura e ciberespaços.

Desse modo, é importante considerar, diz Castells (1999), que a atual sociedade é fundamentada não somente por aquilo que é ou por seus feitos, mas a partir das tecnologias que passou a utilizar para a sua sobrevivência e evolução.

Dentro dessa essencialidade, as tecnologias de ponta são cada vez mais necessárias nos afazeres diários, científicos, comunicacionais, educacionais e de segurança. Porém, quando as mesmas não se encontram ao alcance de todos, como é o caso da sociedade brasileira, principalmente na escola pública o resultado é a acentuação da exclusão, o desestímulo e a baixa qualidade da aprendizagem.

Destarte, a sociedade brasileira tem passado nas últimas décadas, por mudanças profundas, significativas e rápidas, porém no que tange à educação pública não tem alcançado êxito. É público

² As TIC são constituídas por meios técnicos para manipular informação e promover a comunicação, incluindo o *hardware* e o *software* necessários, e surgem associadas às redes computacionais (CABERO, J. 2000).

e notório a importância das tecnologias digitais para o avanço e desenvolvimento em múltiplas frentes de trabalho e pesquisa, mas as poucas políticas públicas atuais implantadas pelos governos são tímidas e insuficientes frente a necessidade da educação pública.

Entende-se que, a educação escolar é, também, responsável pelo desenvolvimento humano, não poderia ficar alheia ou declinar-se de tal inclusão. O certo é que, às vezes é humanamente impossível separar o humano do seu ambiente material, bem como os signos saussurianos das imagens por meio dos quais ele dá sentido à vida e ao mundo.

Para Lévy, (p.2014, p.21), mesmo com todos os benefícios, já comprovados do uso das tecnologias de ponta, existem oposições às novas e rápidas mudanças, bem como aos novos paradigmas, constantemente comparados às máquinas como extraterrestres, sem emoção, significação e animação humana.

Assim, o mundo material, também não pode ser separado, nem a sua parte artificial das ideias por meio dos quais, os objetos técnicos são planejados e utilizados, não se separa, também dos humanos que os inventam, produzem e consomem. De maneira que, as imagens, as palavras e as construções da linguagem misturam-se nas almas humanas e fornecem meios e razões de viver dos seres humanos.

É possível que haja três entidades: a técnica, a cultura e a sociedade, ao invés de focar no impacto e nas mudanças céleres das tecnologias, poder-se-ia inverter o discurso para entender as TIC's como produtos de uma sociedade e de uma cultura. Para La Découverte (1989) apud. Lévy (2014, p. 23), a separação traçada entre cultura e técnica só pode haver de fato em nível de conceituação.

Sabe-se que, as técnicas trazem consigo esquemas imaginários e acarretam questões sociais e culturais bastante plurais. Também, a sua presença e atuação em épocas e lugares determinados podem causar relações fortes entre as pessoas. No século XIX, as máquinas a vapor escravizaram os operários, já os computadores pessoais

robusteceram a capacidade de agir e de comunicar da humanidade dos séculos XX e XXI. Isso quer dizer que é um retrocesso falar dos resultados socioculturais, educacionais dentre outros ou mesmo generalizar o sentido da técnica, pois isso seria grave um erro.

Educação e tecnologia - TIC'S

Entre muitas conceituações importantes a respeito das tecnologias e educação, destaca-se aqui, a visão de Niskier (1993), ao mencionar tecnologia e educação como “uma mediação do encontro entre Ciência, Técnicas e Pedagogia.” ou ainda como “um exercício crítico com utilização de instrumentos a serviço de um projeto pedagógico”.

Tem-se um novo padrão de sociedade em que é transformado de maneira rápida e consistente pelo o uso das tecnologias e de comunicação e informação, que povoa, alastra-se e facilita a vida cotidiana de tal forma que parece difícil ter qualidade de vida sem elas.

Com esse novo modelo atual, a escola tenta avançar e se manter inteirada de tantas mudanças, mas é fato que ela não é mais protagonista exclusiva na transmissão e distribuição do conhecimento. Para Abreu (2001, p.2), a escola da atualidade, para interagir com a sociedade da informação necessita ser redesenhada e incluir a linguagem áudio visual e digital em seu espaço.

Assim, tanto a escola como os demais seguimentos sociais, econômico, político e familiar têm a sua promoção e desenvolvimento por meio das TIC's. De modo que, as crianças e os jovens do presentem século estão crescendo em ambientes totalmente digitais e de tecnologia de ponta, bem diferentes dos vividos pelos pais e professores e o resultado disso é um mundo de possibilidades rápidas, precisas e que a escola continua com dificuldades de acompanhar.

Desse modo, profissionais da educação veem nesse paradigma³ como um novo determinante, um novo modelo e uma nova

³ Tecnologias digitais de informação e comunicação (SANCHO, 1998).

oportunidade para repensar e melhorar a educação. Porém, é importante lembrar que a história da educação brasileira, infelizmente foi composta de promessas rompidas, modelos que naufragaram antes mesmo de deslanchar, expectativas frustradas. Assim, pode-se considerar que a educação tem um longo caminho a percorrer e aprender em relação às novas tecnologias e o mundo virtual.

Para Sancho (1998), as complexidades são muitas que o sistema educacional tem enfrentado, más o principal deles é o fato da base do ensino dominante, ainda ser centralizado no professor, ou seja, a educação tradicional é dispare às novas propostas de comunicação/ensino realizada em todo o mundo.

São situações antagônicas e adversas e os organismos internacionais⁴ advertem a respeito da importância de educar os alunos para a “Sociedade do Conhecimento” com a finalidade de criar cidadãos, pensantes, críticos, que saibam utilizar de maneira intensiva e extensiva as TIC’s et. al. Do outro, o sistema educacional encontra-se desprovido de professores, bem remunerados, motivados e com autonomia para desenvolver o seu trabalho (Sancho; Hernández, 2008, p.20).

Sabe-se que diversos países têm optado para programas de usos das TIC’s com o desenvolvimento de política educativa com base em concepção de níveis e êxito, algo que não coaduna com criatividade, conhecimento, autonomia intelectual e esse posicionamento é perigoso, pois, foca-se a avaliação nos resultados obtidos pelos alunos e com isso exclui o contexto do ensino/aprendizagem.

Segundo Sancho e Hernández (2011, p.20), a escola precisar andar em nível mais rápido, sem com isso abrir mão da valorização da criatividade e iniciativa do aluno. Entende-se que, transmutações são positivas, sempre e quando contribua para realmente melhorar e inovar, também o processo de ensino-aprendizagem.

⁴ UNESCO, OCDE, Comissão Europeia dentre outras.

Assim sendo, faz-se necessário, observar cuidadosamente a respeito do impacto das transformações dos tempos atuais e que obriga toda a sociedade, e mais especificamente as pessoas ligadas à educação, a repensarem a escola e a sua temporalidade.

Para Silva (2001, p.37), precisamos estar alertas para a urgência do tempo, também identificar que os caminhos trilhados, mesmo num passado próximo em relação ao saber não são mais os mesmos. É necessário também pensarmos a educação como sucessão de oportunidades.

Existem pensamentos contrários à funcionalidade e importância das TIC's na escola, sim, políticas públicas inoperantes que travam as melhorias e obtenção de tecnologias de ponta em toda rede pública. Entende-se que é de suma importância, também ouvir os professores a esse respeito antes de reconhecer as iniciativas de cima para baixo por meio de estruturas capazes de favorecer e não oprimir ou criticar ou exaltar, somente.

Considerações finais

O presente artigo discutiu a respeito da importância das novas tecnologias de comunicação e informação TIC's para a educação pública, também falar sobre o alcance, desafios e complexidades com essas novas mudanças, modelos e ferramentas para o ensino aprendizagem.

Entende-se que as novas tecnologias de ponta há pouquíssimo tempo, já foram consideradas como algo bastante complexo, distante da realidade brasileira, e isso continua sendo um fato, principalmente para o ensino público, em que apenas maioria bastante expressiva dos alunos não dispõem de um computador e de *internet* em suas residências.

Desse modo, é importante, que haja políticas públicas direcionadas para uma educação de qualidade e que, também sejam viáveis e garantidoras ao acesso, a qualidade, a permanência e o

aprendizado de todos. Assim, pode-se falar em democratização e modernização de uma nação.

Assim sendo, é urgente a necessidade que todos envolvidos com a educação, principalmente os governos possam pensar no que pode ser feito a partir da utilização dessas novas tecnologias, particularmente da internet, no processo educativo.

Por ser um assunto de grande importância para a ciência, cultura, educação dentre outros seguimentos, recomenda-se que pesquisas posteriores possam vir considerar a continuidade da investigação desta temática.

Referências

ABREU L. C Da Voz à Tela: a nova linguagem docente. In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação , p.1-12. Anais...Campo Grande MS, 2001, p.2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. UCA. Um computador por aluno. Formação Brasil: projeto, planejamento das ações/cursos. Brasília, 2007a

CABERO, J. (2000). Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Los cuestionarios (I). In G. Underwood (Coord.), Y continuamos avanzando. **Las tecnologías para la mejora educativa** (pp. 467-502). Sevilla: Kronos.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. Editora Paz e Terra, 8 ed. São Paulo, 1999.

FREIRE, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 218p.

GALARÇA, SRL. **Jornalismo online na sociedade da informação**. Dissertação de mestrado. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufrgs.br Acesso em 12/08/2020.

KLEIN, Luís Fernando, SJ. **Atualidade da pedagogia Jesuítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 47.

LEVY, P. **O que é o virtual?** Tradução: Paulo Naves. São Paulo: Editora 34, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. 34. ed. São Paulo: 2014.

MACRONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora Atlas, 7. ed. São Paulo: 2010.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia Educacional uma visão política**. Petrópolis: vozes, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo P. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo, Cortez, 1998. p. 85-122.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.20.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização**. Record, 20. ed. São Paulo: 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul./set. 1954, p.3-22.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990. Acesso em: 15/08/2020.

ZANDAVALI, B. Z.; PEDROSA D.M. Implantação e implementação do PROINFO no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 385-413, maio/ago. 2014. Pesquisada em 15/08/2020.

EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO¹

Adelmar Santos de Araújo

e-mail: historiaecultura2011@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7590033988475420>

Madalena Pereira da Silva

e-mail: madalenaps2020@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6248076579655040>

Introdução

Já no limiar do ano 2000, Franco Cambi (1999) afirmava que o universo da pedagogia estava circundado por uma complexa “fermentação” de impulsos radicais. Contudo, pondera o autor, “a ação e o pensamento pedagógicos não abandonaram absolutamente nem a paixão pelo homem, pelo seu resgate e pela sua plena realização, nem a consciência do rigor teórico que guiaram até aqui sua história” (Cambi, 1999, p. 643). Ancorado em Bowen (1979-1983), Cambi reafirma que o pensamento e a prática pedagógica deveriam superar a atual fase do positivismo obsoleto, de modo a viver e agir atentamente voltados para a educação humana. Em outras palavras, o pensamento e a prática pedagógica devem manter-se atentos ao desenvolvimento da humanidade. Isso evidencia a necessidade constante do retorno à *Paideia* grega. Foi de lá que, segundo Jaeger (2010) principiou a história da personalidade europeia.

¹ Artigo originalmente publicado com o título “Sobre educação, cultura e ação”. Revista UniAraguaia, v. 16, p. 251-258, 2021. Disponível em: <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1064/VOL16-3-EN-1>

A educação, de acordo com Jaeger (2010, p. 5), “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” cujo conteúdo “aproximadamente o mesmo em todos os povos, é ao mesmo tempo moral e prático” (Jaeger, 2010, p. 23). Cabe observar que a imersão na história da educação na Antiguidade pode atingir objetivos diferentes entre aqueles que a fazem. Certamente, a apropriação que Paulo Freire faz de determinados conhecimentos acerca da história e da educação greco-romana se distancia da apropriação feita por Emile Durkheim, por exemplo. Se, por um lado, Durkheim se apoia na educação greco-romana para enfatizar a subordinação cega dos indivíduos e tornarem-se *coisas* sociais, por outro, Freire se aproxima da “educação problematizadora com a maiêutica socrática” (Waltrick; Santos; Grosch, 2021, p. 1001).

Os gregos dos séculos V e IV sabiam que o ser humano é, “‘por natureza’ um ser político, constituído na efetiva participação da vida da polis”, e que “é próprio do homem, no sentido genérico do termo, viver em coletividade” (Coelho; Guimarães, 2012, p. 325).

Apesar do tempo, das diferenças, a Grécia Antiga tem condições de provocar nossa sensibilidade, imaginação e inteligência, de ajudar-nos a pensar e a recriar a vida coletiva, a esfera pública, a educação e a escola que temos. Não se trata de copiar nem de transpor supostos modelos de sociedade, de democracia, de educação e de escola, mas de aprendermos com os gregos a pensar o contemporâneo, em sua relação intrínseca com o futuro e com o passado. Quanto à educação e à escola, questão de nossa discussão neste texto, não podemos perder de vista a dimensão sociocultural inerente e, portanto, constitutiva do trabalho educativo, bem como de todas as formas de pensá-lo e de realizá-lo (Coelho; Guimarães, 2012, p. 326).

Assim, cabe esclarecer, não se trata de transplantar experiências e soluções de um lugar para outro. Contudo, é fundamental buscar compreender como estudiosos de outras épocas e de outros espaços geográficos pensaram a educação. Da

mesma forma, compreender como alguns contemporâneos fizeram determinadas leituras, sem perder de vista que se trata de um processo de humanização “permeado de realidades e ações que trazem a marca da opressão, da dominação e da barbárie constitutivas das atuais formas de existência social” (Coelho; Guimarães, 2012, p. 334). Enfim, é necessária atenção à “complexa relação educação-sociedade” (Manacorda, 2010, p. 432).

Nessa perspectiva, para compreender a relação entre educação e sociedade é necessário adotar como ponto de partida a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos constituída em “fundamento e limite do processo de conhecimento” (Frigotto, 1989, p. 82).

O presente ensaio tem como objetivo, a partir de algumas ideias de Durkheim, Brandão e Paulo Freire, relacionar educação, cultura e ação humana tendo em vista a realidade concreta. “O concreto aparece no pensamento como processo da síntese” (Marx, 2011, p. 54). O texto está dividido em três seções precedidas por esta introdução e sucedidas pelas considerações finais e referências: o caráter da educação durkheimiana, Educação e cultura segundo Carlos Rodrigues Brandão, Elementos para pensar a ação em Paulo Freire.

Caráter social da educação durkheimiana

Segundo Émile Durkheim (2014), é importante observar as variações da educação de acordo com “os tempos e os países”. O mundo greco-romano ensinou os indivíduos a se subordinarem “cegamente à coletividade”, tornarem-se “coisa da sociedade”. No tempo de Durkheim, conforme ele afirma, o papel da escola era outro, tornar o indivíduo em uma “personalidade autônoma”. Em Atenas, a busca era por formar “intelectos finos”, “perspicazes”, dotados de sutilezas, voltados à pura investigação, além de ser “amantes de proporção e harmonia”, demonstrar ter prazer pela beleza. Do lado romano, o desejo primeiro era que as “crianças se tornassem homens de ação”; que fossem indiferentes às artes e às

letras e, sobretudo, fossem “apaixonados pelas glórias militares”. No ocidente medieval, a educação era, acima de tudo, cristã; só adquire um caráter mais laico e “literário” com a emergência do Renascimento.

Contudo, continua Durkheim, a ausência do individualismo foi útil à polis romana, a ausência de “reflexão livre” fora necessária às sociedades cristãs da Idade Média. Enfim, há “necessidades inelutáveis que é impossível abstrair. De que adianta imaginar uma educação que seria fatal para a sociedade que a colocasse em prática?” (Durkheim, 2014, p. 47). O autor defende a necessidade de se estudar a formação dos “sistemas de educação” historicamente, pois daí se percebe que eles sempre estiveram atrelados a uma religião, à organização política, ao desenvolvimento das ciências, ao estado da indústria etc. Durkheim enfatiza que o indivíduo não pode reconstruir a partir da reflexão individual, não terá diante dele uma “tábula rasa” para sobre a qual construir o que quiser, ou destruir. O que o indivíduo pode fazer com as realidades existentes?

Ele só pode influenciá-las na medida em que aprender a conhecê-las e souber qual é a sua natureza e as condições das quais dependem; e só conseguirá saber tudo isto se seguir seu exemplo, se começar a observá-las, como o físico o faz com a matéria bruta, o biologista, com os seres vivos (Durkheim, 2014, p. 49).

Seja como for, o jogo com a similitude se torna, para ele, necessário para construir ao menos a noção “preliminar” de educação, pois a observação histórica surge como indispensável. A evolução histórica seguiria na esteira da evolução biológica. Assim, considerar os sistemas que já existiram e os que existem atualmente, fazer a comparação e identificar os aspectos em comum facilita nosso caminho pela busca da definição de educação. Veja abaixo o enunciado de educação a que chega o autor.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (Durkheim, 2014, p. 53-54).

Nessa perspectiva, Durkheim conclui que a educação incide em uma “socialização metódica” das novas gerações, pois foi a sociedade que estabeleceu nas nossas consciências todo o sistema de representações, alimentador de ideias, anseios de regras, disciplina interna ou externamente. Além disso, a cada sucessão de geração, a sabedoria humana se acumula incessantemente, e “é esta infinita acumulação que eleva o homem acima da besta e de si mesmo [...] esta acumulação só é possível na e pela sociedade. [...] através da educação [...] amplificá-lo e transformá-lo em um ser verdadeiro humano” (Durkheim, 2014, p. 53-54). Eis, pois, o caráter social da educação! Contudo, o autor faz questão de deixar claro que não se trata de ação individual; nesse caso, observa-se a imbricação sociedade e estado e, assim, há garantias que somente cabe ao estado julgar, sem, contudo, ter que monopolizar o ensino.

Educação e cultura segundo Carlos Rodrigues Brandão

Após essa brevíssima exposição do caráter social da educação durkheimiana, é justo nos atermos um pouco à relação educação e cultura feita por Carlos Rodrigues Brandão.

Vejamos, abaixo, o que afirma Brandão sobre o que é educação.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1987, p. 7)

Um importante aspecto a ser observado, inicialmente, é que a educação é inevitável. Quer no âmbito escolar ou em qualquer outro grupo, é necessário aprender e ensinar. Tudo o que é feito, foi primeiro aprendido e ensinado. A organização dos preceitos de convivência procede da educação. Dela também deriva todo passo de evolução do ser. Diversas são as formas, os modelos e as concepções de educação, conforme explica Brandão. Isso pode ser confirmado, afirma o autor, dentre tantos fatos e fontes, como exemplifica a carta de resposta dos chefes indígenas aos governantes de Virgínia e Myland. Nessa carta, os índios se recusam atender a solicitação do governo para enviarem os jovens tribais às escolas dos brancos.

O argumento para justificar a recusa foi que ocorrera de bravos guerreiros terem se formado pela ciência dos brancos e ao retornarem às tribos, terem perdido as habilidades inerentes à cultura indígena. Foram categóricos em ressaltar “a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa” (Brandão, 1987, p. 7). Concluíram invertendo a oferta para que fossem enviados jovens brancos para aprenderem com os índios e se tornassem homens.

Além da diversidade de formas, modelos e concepções de educação, há um leque ainda mais amplo de ambientes, agentes e pacientes da educação, bem como o que é ensinado e com qual finalidade se aplica. Para cada classe social, cada comunidade, a educação consiste no intuito de preservar e aprimorar saberes e capacitar sujeitos que deem continuidade ao grupo étnico e cultural que representam. Há também os povos que utilizam da educação como mecanismo de dominância aos ditos inferiores ou dominados. Ao impor saberes, crenças, linguagens e habilidades de um grupo ao outro, a educação resulta em efeito adverso, enfraquecendo assim a cultura primária dos sujeitos tornando-os “totalmente inúteis” (Brandão, 1987, p. 7). Em termos de culturas, o autor assim se refere: “pensemos sobre elas não como produto acabado das teias de reciprocidade de bens, serviços e de significados entre os homens, mas como realização de seu próprio

processo” (Brandão, 1998, p. 30). Em outro momento, o autor explica que “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender” (Brandão, 1983, p. 26).

Elementos para pensar a ação em Paulo Freire

Nessa perspectiva, cabe defender a superação da prática de inutilizar pessoas, retirar seu protagonismo e seu papel social, enquanto ser humano. Assim, consideramos pertinente tecer algumas palavras acerca da educação, conforme a defende o educador brasileiro Paulo Freire (1967), em *Educação como prática de liberdade*. Para nosso autor, importa defender uma educação capaz de possibilitar às pessoas discutirem corajosamente sua problemática. Inserir-se nessa problemática e seja capaz de advertir dos perigos atuais, para que, cômico deles, se fortalecesse e afirmasse sua coragem de lutar, “ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias”. Educação que o pusesse em diálogo leal com o outro. “Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos” (Freire, 1967, p. 90).

Freire defende uma educação corajosa, que permita à pessoa comum participar dos debates e das tomadas de decisões. Compromete-se com uma educação que leve o ser humano a uma “nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. A ação de pesquisa, no lugar da enfadonha e desonesta repetição de afirmações descontextualizadas, presas às águas rasas do senso comum. A educação deveria, para Freire, ser uma “tentativa constante de mudança de atitude”, capaz de criar disposições democráticas que substituíssem os hábitos de passividade por hábitos de participação. É preciso que nosso agir educativo seja repleto de solidariedade para com o nosso povo e com outros povos,

desempenhando uma política social, que nos torne autênticos nos espaços educacionais e de lutas. De acordo com o autor, precisamos de uma educação que “desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (Freire, 1967, p. 95).

Precisamos trocar ideias e discutirmos temas com nossos (as) estudantes; devemos trabalhar com o (a) educando (a); precisamos formar homens e mulheres que se integrem no espaço democrático e que caminhe rumo à emancipação, à liberdade da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, em Educação e mudança, Paulo Freire (1986) traz como temática central a *mudança*. Mas que mudança? Cabe perguntar com Gadotti. E assim escreve o prefaciador do livro: “ao lado da *conscientização*, a *mudança* é um ‘tema gerador’ da prática teórica de Paulo Freire [...] A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais”. Mais adiante Gadotti acrescenta: “a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão” (Prefácio, p.10-11). Sendo isto correto, o que mais é preciso para que uma sociedade se liberte da opressão? Partindo do pressuposto que uma pessoa consciente é alguém mais propício a se livrar da ingenuidade que os demais. Sendo assim, o que significa ser liberto numa sociedade de classes, cuja ordem estabelecida é a ordem capitalista? Libertar uma sociedade não significa mantê-la ainda nos moldes do que a torna ser o que é? Paulo Freire defende o compromisso do profissional com a sociedade, mas, se comprometer com a sociedade não significa mantê-la de pé, com todas as suas estruturas funcionando? Ora, parece que aí temos problemas, ou, ao menos, precisamos definir o que significa cada coisa. Afinal, não é a sociedade brasileira caracterizada pelo domínio das oligarquias, pelas desigualdades sociais e de renda, pelo domínio de umas poucas grandes empresas e pelo latifúndio, seguido do agronegócio? Por que razões teríamos

nós que defender esse tipo de sociedade? Não seria o caso trabalharmos para destruí-la e construirmos outra em seu lugar, que seja justa, humanitária, solidária, igualitária?

Por enquanto, fiquemos com a ideia do autor sobre o “compromisso do profissional com a sociedade”. Mas, o que significa isso para Paulo Freire?

Segundo o autor, para se comprometer, o sujeito deve estar munido de algumas condições. “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” e acrescenta: “é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele” (Freire, 1986, p. 16). Outra condição apresentada por Freire é a condição de saber-se histórico. E só há um ser capaz de “sair de seu contexto, distanciar-se dele para ficar com ele”; esse ser é o humano. E só há ação na relação humanidade realidade, humanidade-mundo.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhado”, ensopados. Somente o compromisso é verdadeiro [...] O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas” (Freire, 1986, p. 19).

No capítulo *A educação e o processo de mudança social*, Freire pontua que a educação “é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o ser humano, porque este é inacabado e sabese inacabado. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem” (Freire, 1986, p. 27-28). E, em tal busca, acrescenta o autor, se o humano compreende a realidade, ele “pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Daí a importância do trabalho, que não apenas transforma a realidade, mas cria também um mundo próprio. Esse humano é sempre histórico e enche de cultura os espaços por onde anda.

Considerações finais

Em Emile Durkheim educação se relaciona com funcionalismo, coerção social, sistemas de educação, regras morais e sociais adaptadas por sociedades distintas em diferentes tempos. De que forma isso influencia a educação hoje? Para o autor, as ideias e ideais das diferentes pessoas fazem parte de algum sistema de ensino, corroborando ideais de organização social; viabilidade de realizações individuais e integração às estruturas sociais.

A sociologia positivista durkheimiana, vale lembrar, tinha como preocupação inicial justamente a educação. Durkheim inspirou-se em Augusto Comte, para quem deveria existir um plano de educação científica inteiramente racional, cujo ensino científico é a força que possibilita realizar os resultados gerais mais essenciais destinados a produzir socialmente a renovação do sistema intelectual desde que os principais ramos da filosofia natural sejam estudados na ordem apropriada.

Carlos Rodrigues Brandão alia a inevitabilidade da educação ao processo de realização humana enquanto constituição inacabada, na *cotidiana experiência da vida social*, na qual a cultura se atualiza permanentemente. Desse modo, a história humana se constrói na trajetória do processo social no qual o trabalho humano atua na transformação da natureza em cultura de forma dialética.

Nessa perspectiva, as formulações de Brandão acerca das diversas formas, modelos e concepções de educação ampliam o leque de possibilidades de compreensão, interpretação e de transformação da prática educativa.

Quanto a Paulo Freire, conforme o percurso de leitura realizado até aqui, destaca-se a necessidade de uma ação educativa na qual o ser educado reconhece-se inacabado, identifica os problemas sociais e percebe-se não apenas partícipe da problemática, mas, também, das tomadas de decisões, da solução do problema. Para compreender bem a realidade, o ser que se forma

intelectual e humanamente precisa praticar constantemente a atividade de pesquisa para, assim, tornar-se capaz de realizar análises a partir de um arcabouço teórico e metodológico munido de crítica.

Isso exige de quem educa uma postura crítica diante dos fatos e dos problemas do tempo presente e, de igual modo, um compromisso social invariável, irrefutável. A pessoa em processo de educação precisa inserir-se num contexto de formação para o ganho do saber-se histórico e, portanto, saber agir a partir das relações humanidade-natureza, humanidade-realidade, humanidade-sociedade, humanidade-mundo.

Referências

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAAE** – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127>. Acesso em 19/03/2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Memória/sertão**: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de Guimarães Rosa e de Manuelzão. São Paulo: Cone Sul: UNIUB, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: editora da Unesp, 1999.

COELHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/inte racao/article/view/20728>. Acesso em: 14 dez. 2021. COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no**

pensamento educacional brasileiro. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003, p. 11-39.

CURY, Carlos Robert Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003, 147-162.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 5ª ed. São Paulo: Vozes Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança.** 11ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** Tradução: Artur M. Parreira, 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

LEITE, Guilherme Antunes; MIERJAM, Paulo Augusto. O estado burguês e a educação. **V jornada de didática; IV seminário de pesquisa do CEMAD.** Universidade Estadual de Londrina, 2018.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** São Paulo: Autêntica, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia e educação.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANFRED, A. Z. **História do Mundo**. Volume II - O Período Moderno. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/manfred/historia/vo2/10.htm>. Acesso em 19/09/2020.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer et al. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

WALTRICK, A. P., SANTOS, V. dos., & GROSCH, M. S. (2021). A presença da Paideia na pedagogia de Paulo Freire: uma proposta de educação cidadã. **Revista Inter Ação**, 46 (ed. especial), 993–1008. <https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68487>. Acesso em 10/12/2021.

Nos períodos em que o neoliberalismo tem avançado, como o período atual, com intensificações de políticas de Estado mínimo, a educação está no topo da lista dos setores que mais sofrem ataques. Certamente, não será possível superar esse estado de coisas sem, antes, construirmos uma nova educação que, por sua vez, só se realizará a partir da construção de uma nova sociedade.

