

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**MARCELO SANTOS SODRÉ**

**O OUTRO COMO UM EU NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
UMA CRÍTICA À RACIONALIDADE DESUMANA APLICADA À AVALIAÇÃO  
ESCOLAR.**

**BELÉM**

**2023**

**MARCELO SANTOS SODRÉ**

**O OUTRO COMO UM EU NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
UMA CRÍTICA À RACIONALIDADE DESUMANA APLICADA À AVALIAÇÃO  
ESCOLAR.**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais, com área de concentração em Sociologia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Machado Cardoso.**

**BELÉM**

**2023**

**O OUTRO COMO UM EU NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
UMA CRÍTICA À RACIONALIDADE DESUMANA APLICADA À AVALIAÇÃO  
ESCOLAR.**

**MARCELO SANTO SODRÉ**

Tese submetida à avaliação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em  
Ciências Sociais com área de concentração em Sociologia

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Denise Machado Cardoso  
PPGCS/Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Examinador Interno: Prof. Dr. Samuel Maria Amorin Sá  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Examinador Interno: Prof<sup>ª</sup>. Dr. Manoel Moraes Júnior  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Examinador Externo: Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA)  
Campus Castanhal – Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Examinadora Externa: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lívia Sousa da Silva  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB)  
Campus Belém – Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aderli Tavares (Examinadora Interna Suplente)  
PPGCS/ Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria do Socorro Rayol Amoras - (Examinadora Externa Suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS)  
Campus Belém - Universidade Federal do Pará – UFPA

Aprovado: \_\_\_\_\_

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca de Pós-Graduação do IFCH/UFPA, Belém-PA)

---

Sodré, Marcelo Santos

O Outro como um Eu na Educação Escolar: uma crítica à racionalidade desumana aplicada à avaliação escolar / Marcelo Santos Sodré; orientadora, Denise Machado Cardoso. - 2023

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2023.

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Personalismo. 4. Emmanuel Mounier. 5. Martin Buber

CDD - 22. ed. 128

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a meus pais, Sr. Aluízio Cruz Sodré e a Sra. Eliziomar Santos Sodré, à minha tia madrinha, a Sra. Maria de Nazaré Cruz Sodré, por me oferecerem todos os suportes possíveis e impossíveis em meus estudos, desde o fundamental até o Doutorado, tanto no âmbito do Amor e do Carinho, quanto financeiro. Sem vocês, não seria possível sonhar e realizar meus sonhos, amo profundamente vocês!

Estendo meus agradecimentos às pessoas que elevaram minha trajetória acadêmica a uma dimensão transcendental, igualmente regada de amor, de carinho, de incentivo, de apoio e de companheirismo: a minha esposa Girlene Costa de Oliveira, ao meu filho Gabriel Costa de Oliveira Sodré e às minhas filhas Marcelly Costa de Oliveira Sodré e Manuela Costa de Oliveira Sodré. Esta é a minha amada família que formei durante meu caminhar acadêmico, pessoas que se tornaram parte profunda dos meus sonhos, especialmente responsáveis por ser fonte de inspiração para nunca desistir deles. Amo profundamente vocês!

Estimo agradecimentos a duas pessoas que também estiveram e continuam presentes intelectualmente em minha vida acadêmica, acompanhando-a de perto ao ponto de incentivá-la a todo instante: ao meu primo Denilson Sodré e a sua esposa Kláudia Perdigão, ambos professores da Universidade Federal do Pará, quem sempre me orientaram carinhosamente nos meus estudos e compartilharam sua amizade amorosa com minha família. Amo profundamente vocês!

Faço um agradecimento em especial a duas pessoas que também acompanharam bem de perto a minha evolução escolar e acadêmica, pelos quais pude compartilhar conhecimentos, ideias, diálogos, conselhos, apoio e muito carinho: ao meu irmão Michel Santos Sodré, à minha cunhada Gilcilene Costa de Oliveira e aos primos Fernando Sodré e Edilsomar Sodré, falecidos vítimas de Covid em 2021. Somam-se a estes, inúmeros amigos e amigas que também foram obrigados a fazer a passagem espiritual por esta razão. Então, dedico esta Tese a vocês, quem eu amo profundamente!

Neste contexto, agradeço também a minha sogra do coração, a Dona Maria, e as minhas cunhadas Giane e Geovana, assim como meus sobrinhos, Gudryan, Átalla e Yasmin, quem sempre me trouxeram alegrias e companheirismo amoroso, inclusive em tempos de pandemia e sofrimentos pelas nossas perdas. Amo profundamente vocês!

De modo geral, agradeço profundamente toda a minha família que de alguma maneira contribuíram com a minha existência. Sinto-me muito feliz pela presença buberiana de todos vocês na minha vida!

Também agradeço de forma especial,

à minha orientadora Profa. Pós-Dra. Denise Machado Cardoso, por me receber como orientando. Obrigado pela confiança no meu trabalho e, principalmente, pelo respeito, pela paciência e pela compreensão na demora da confecção da Tese, já que desde o início do Doutorado, passei por dificuldades de todas as ordens: financeira, mudança de orientação, pandemia que me impediu de acessar meu locus de pesquisa e arrancou meus familiares e amigos. Suas contribuições Teóricas e Metodológicas foram importantes para a construção e término deste trabalho.

à minha primeira orientadora, Profa. Dra. Kátia Mendonça, quem inspirou tematicamente esta Tese e, que, por motivo de saúde, não pôde concluir a sua contribuição. Então, agradeço pela orientação inicial que me ajudou a consolidar o tronco reflexivo da Tese a qual foi aprovada na Banca de Qualificação. Eu realmente tive a oportunidade de aprender muito com você, pois os seus ensinamentos contribuíram positivamente para a minha formação.

Agradeço também ao corpo docente e a coordenação do Programa por me oferecerem as condições necessárias para a realização deste sonho. Sou grato aos membros da banca examinadora, tanto de Qualificação quanto da Defesa da Tese, pelo interesse e disponibilidade. Referencio todos os colegas da minha turma de Doutorado, pessoas com as quais tive o prazer de conviver e que muito me ajudaram durante os dois primeiros anos do curso.

Dedico a todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram com a minha vida e com a minha Tese.

Por fim, agradeço a Deus, pois “tudo posso naquele que me fortalece.”.

## RESUMO

Como Problema central de pesquisa, esta Tese de Doutorado objetivou investigar do ponto de vista do Personalismo em Mounier e em Buber se a escola pública poderia ser concebida historicamente como um "eu-isso buberiano" e quais os efeitos ontológicos deste fenômeno na formação dos(as) estudantes. Soma-se a estes, o objetivo de pensar numa concepção de educação escolar que poderia romper com o caráter instrumental que permeia o ensino formal ao ponto de efetivamente conceber o outro como um eu na educação escolar. Assim, para se chegar aos resultados, propus pelo caminho analítico linear uma determinada história da educação escolar brasileira, considerando, por um lado, o período que se estende do século XVI a contemporaneidade, e, por outro, os referenciais teóricos centrais da pesquisa e uma literatura especializada no tema da historicidade proposta. Logo, foi possível apresentar criticamente as características da racionalidade instrumental que cerca o fenômeno educacional, classificado por esta pesquisa como desumanizadora. Em seguida, num estudo mais específico da educação escolar paraense, focada nas duas primeiras décadas dos anos 2000, identifiquei que o modelo (a concepção) educacional que estava preponderando diante de outras possíveis nas escolas públicas investigadas é a propedêutica. Tal diagnóstico me possibilitou constatar que este modelo de ensino transformou o Ensino Médio em uma espécie de “cursinho preparatório” para as provas do ENEM e/ou para outros processos seletivos de entrada para o curso superior, gerando, como efeito ontológico, a desumanização dos(as) estudantes. É neste contexto que encerro a Tese propondo uma aresta pedagógica para romper com o modelo propedêutico: a “aula como encontro”. Portanto, os locais de investigações foram escolas públicas selecionadas entre os anos de 2016 e 2020, e a Metodologia desenvolvida seguiu as matrizes explicativa e compreensiva, com abordagem dedutiva a partir de pesquisas teóricas e de campo. Como resultado, confirmou-se a tese investigada.

### **Palavras-chaves:**

1. Educação. 2. Hermenêutica. 3. Personalismo. 4. Emmanuel Mounier 5. Martin Buber

## ABSTRACT

As a central research problem, this Doctoral Thesis aimed to investigate from the point of view of Personalism in Mounier and Buber whether the public school could be historically conceived as a "Buberian I-It" and what are the ontological effects of this phenomenon on the formation of( as) students. Added to these is the objective of thinking about a conception of school education that could break with the instrumental character that permeates formal education to the point of effectively conceiving the other as a self in school education. Thus, to arrive at the results, I proposed, through a linear analytical path, a certain history of Brazilian school education, considering, on the one hand, the period that extends from the 16th century to contemporary times, and, on the other, the central theoretical references of the research and a specialized literature on the theme of proposed historicity. Therefore, it was possible to critically present the characteristics of the instrumental rationality that surrounds the educational phenomenon, classified by this research as dehumanizing. Then, in a more specific study of school education in Pará, focused on the first two decades of the 2000s, I identified that the educational model (conception) that was preponderant over other possible models in the public schools investigated was propaedeutics. This diagnosis made it possible for me to verify that this teaching model transformed high school into a kind of "preparatory course" for the ENEM exams and/or for other selective entry processes for higher education, generating, as an ontological effect, the dehumanization of students. (the) students. It is in this context that I close the Thesis by proposing a pedagogical edge to break with the propaedeutic model: the "class as an encounter". Therefore, the investigation sites were public schools selected between 2016 and 2020, and the methodology developed followed the explanatory and comprehensive matrices, with a deductive approach based on theoretical and field research. As a result, the investigated thesis was confirmed.

Keywords:

1. Education. 2. Hermeneutics. 3. Personalism. 4. Emmanuel Mounier 5. Martin Buber



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO: DO PRÉ-PROJETO AO RESULTADO</b> .....	16
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA</b> .....	28
3.1	<b>A CONCEPÇÃO DE “HOMEM” NA HISTÓRIA: DA PERSPECTIVA CLÁSSICA AO ADVENTO DO “PERSONALISMO” EM MOUNIER E DO “TU” EM BUBER</b> .....	30
3.1.1	<b>O Personalismo como Movimento Filosófico</b> .....	30
3.1.2	<b>A primeira Revolução Personalista e o Conceito de Homem e Pessoa na História</b> .....	33
3.1.2.1	A concepção Clássica do Homem .....	35
3.1.2.2	A concepção Medieval do Homem .....	42
3.1.2.3	A concepção Moderna do Homem .....	42
3.1.2.4	Concepções do Homem segundo a Filosofia Contemporânea .....	48
3.1.3	<b>Dos Distintos Personalismos em Mounier até a Noção de “Homem” em Buber</b> .....	52
3.2	<b>O CONCEITO DE PESSOA E DE TU, DE MOUNIER À BUBER</b> .....	57
3.2.1	<b>O Conceito de Pessoa em Mounier</b> .....	57
3.2.1.1	A “pessoa” como “existência incorporada” .....	65
3.2.1.2	A “pessoa” como “experiência comunicativa” .....	69
3.2.1.2.1	<i>Autodefesa do indivíduo. Personalismo contra individualismo</i> .....	69
3.2.1.2.2	<i>A comunicação como fato primitivo</i> .....	71
3.2.1.2.3	<i>Obstáculos à comunicação</i> .....	73
3.2.1.2.4	<i>Comunidade e Coletividade</i> .....	73
3.2.1.2.5	<i>Da unidade das pessoas</i> .....	74
3.2.1.3	A “pessoa” como “conversão íntima” .....	76
3.2.1.4	A “pessoa” como “protesto”, como “afrontamento” .....	80
3.2.1.5	A “pessoa” como “homem livre, indomável” .....	83
3.2.1.6	A “pessoa” como “homem responsável”: a eminente dignidade .....	87
3.2.1.7	A “pessoa” como “compromisso” .....	92
3.2.2	<b>O Conceito de Pessoa como “tu” e a de Comunidade em Buber</b> ..	95
3.2.2.1	Entre o indivíduo e a Sociedade: uma pequena aresta .....	96
3.2.2.2	Diálogo, Ação e Concretude da Vida no pensamento Buberiano .....	98
3.2.2.3	As Palavras Princípios Eu-Isso e Eu-Tu .....	100
3.2.2.4	A Convenção e a invocação como “Chama Ética” .....	105
3.2.2.5	A Perspectiva Buberiana de “Comunidade” .....	109
3.2.2.6	Uma breve Síntese Comparativa .....	133

<b>4</b>	<b>ANÁLISE</b> .....	135
4.1	A ESCOLA COMO UM EU-ISSO BUBERIANO - UM HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: PERSPECTIVAS, TENSÕES E CRISES .....	136
4.1.1	<b>Definindo os conceitos de Educação Escolar, de Paradigma e de Crise</b> .....	142
4.1.2	<b>A História da Educação Escolar é a História da Escola como um “Eu-Issó” Buberiano</b> .....	156
4.1.2.1	O advento da Escola na Era Moderna: o primeiro choque entre concepções educacionais é Europeu, é Ocidental .....	156
4.1.2.2	Os Choques entre Paradigmas Educacionais no Caso Brasileiro .....	160
4.1.2.2.1	<i>O Primeiro Choque: Jesuítico x Positivismo</i> ...	160
4.1.2.2.1.1	A educação escolar sob as rédeas dos Jesuítas .....	162
4.1.2.2.1.2	A educação escolar a partir das reformas de Marquês de Pombal .....	169
4.1.2.2.2	<i>O Segundo Choque: a educação escolar no Brasil Republicano de 1889 a 1945</i> .....	191
4.1.2.2.2.1	No contexto da República Velha – 1889 a 1930 .....	192
4.1.2.2.2.2	No contexto da Era Vargas – 1930 a 1945 .....	201
4.1.2.2.3	<i>O Terceiro Choque: a educação escolar pós Era Vargas (1945 a 1964)</i> .....	238
4.1.2.2.4	<i>O Quarto Choque: a educação escolar no Regime Militar (1964-1988)</i> .....	251
4.1.2.2.5	<i>O Quinto Choque: a educação escolar a partir da Constituição de 1988 aos dias atuais</i> .....	269
4.1.2.2.5.1	Da Constituição de 1988 aos anos de 1990 .....	269
4.1.2.2.5.2	Os anos 2000 – os PCNs, a BNCC e o Novo Ensino Médio ...	276
4.2	UM OLHAR ESPECÍFICO AO CONTEXTO PARAENSE .....	292
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO CONCLUSIVO: UMA ARESTA EM MEIO A ESCOLA COMO UM “EU-ISSO BUBERIANO”</b> .....	310
5.1	UM RESUMO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PROPEDÊUTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	310
5.2	UMA ABERTURA AO CONCEITO DE PESSOA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	313
5.3	A ESCOLA COMO ESPAÇO DO DIÁLOGO: A “AULA COMO ENCONTRO” .....	324
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	340

## 1. INTRODUÇÃO

Como Problema central de pesquisa, esta Tese de Doutorado<sup>1</sup> investigou do ponto de vista do Personalismo em Mounier e em Buber se a escola pública pôde ser concebida como um “eu-isso buberiano”. Então, na medida em que este diagnóstico foi sendo realizado, constatou-se a necessidade de propor uma crítica à racionalidade presente na educação escolar, especialmente porque se percebeu que a prática pedagógica praticada nas duas primeiras décadas dos anos 2000, de cunho preponderantemente propedêutico, negava as vias pelas quais se poderia humanizar os(as) estudantes, ou, em outras palavras, fazer despertar neles(as) a “pessoa” ou o “outro” como um “eu”.

Logo, para fundamentar esta Tese, analisou-se de forma linear a história da educação brasileira desde o século XVI até a contemporaneidade. Assim, chegando nesta, averigui como se configurou nas duas décadas iniciais dos anos 2000 a educação escolar paraense numa tentativa de escavar analiticamente o presente. Portanto, propus neste trabalho uma historicidade da educação escolar brasileira centrada numa análise em que considerou alguns aspectos pelos quais pudessem confirmar a tese de que a escola poderia (ou não) ser concebida como um “eu-isso buberiano”.

Ou seja, antes de tudo, selecionei as categorias as quais se substanciam da característica central do mundo do “eu-isso buberiano”, qual seja: a racionalidade instrumental. Desta forma, considerei na análise histórica as políticas públicas educacionais, as divesas concepções de educação escolar (assim como os interesses de grupos de poder a elas anexadas) propostas por estas mesmas políticas educacionais, os choques entre paradigmas educacionais (como também os choques de interesses) e as constantes crises de concepções de educação escolar. Desse modo, foi possível avaliar os efeitos destas categorias na formação ontológica nos estudantes em relação ao tema da humanização.

Neste percurso histórico, ressalto que, entre as categorias que permeiam a educação escolar, tais como avaliação, currículo, etc., foquei a análise nos projetos formativos para o Ensino Médio, especialmente para as escolas públicas, que foram propostos pelos grupos de interesses através das políticas públicas propostas em cada período histórico da educação escolar brasileira, quer dizer, considerei centralmente o jogo de interesses entre aqueles que possuíam (ou almejavam) o poder de decidir sobre os rumos institucionais e formativos da

---

<sup>1</sup> Ressalto que este trabalho tem forte influência de minha experiência profissional, já que sou professor de Sociologia a treze anos da rede pública estadual do Pará, ambiente o qual me possibilitou constatar certas contradições e trazê-las à tona. Entre essas contradições, selecionei aquela que ocorre entre o modelo de escolarização proposto pela Legislação Educacional e a escolarização que ocorre “na prática”.

educação brasileira, o que inclui as políticas públicas educacionais e seus correspondentes projetos formativos. Categorias como currículo e avaliação assumiram importância analítica neste trabalho apenas no momento em que investiguei o tempo presente, ou seja, as duas primeiras décadas dos anos 2000, período em que o fenômeno do ENEM aglutinou essas categorias ao ponto de consolidar o modelo propedêutico em educação como o norte formativo oficial das escolas brasileiras.

Porém, é necessário dizer que, entre esses dois conceitos, a “avaliação” assumiu um protagonismo maior do que o outro em função do ENEM ser um instrumento avaliativo pelo qual as políticas públicas passariam a propor caminhos de melhorias do ensino para aumentar as notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada Estado, Município e Escola. Quer dizer, no interior desta lógica, observou-se que a avaliação escolar, seja a bimetral como a institucional, elevou-se como o início, meio e fim de todo o processo educativo na contemporaneidade, o que me levou a constatar que as escolas públicas estavam se tornando em um curso preparatório para o ENEM e para diversos processos seletivos. Desta forma, esta Tese se propôs a desvelar este fenômeno ao mesmo tempo em que se analisou os efeitos disto na formação ontológica dos(as) estudantes.

Quer dizer: na medida em que eu construía uma determinada história da educação escolar brasileira, também realizei uma análise ontológica no que cabe aos projetos formativos. Neste contexto, destaca-se que evoquei a partir de Mounier e Buber o significado de escola como ambiente (pré-)político e (pré-)comunitário, instituição responsável por introduzir o ser humano na esfera pública como “pessoa” ou como um “eu” do par “eu-tu” na qualidade de “ser político” e de “ser comunitário”. Isto é, no âmbito das reflexões acerca da constituição ontológica do ser humano, considerei a premissa de que este é concebido enquanto “ser político” e “ser comunitário”, formas ontológicas indissociáveis do ser humano em suas relações sociais, especialmente no que se refere a um convívio social baseado na ideia buberiana e do personalismo de Mounier de mundo comum.

Daí a necessidade de considerar analiticamente uma reflexão no âmbito do personalismo sobre o tema como um todo. Assim, analisei como Mounier e Buber concebem e abordam suas categorias analíticas no âmbito da educação escolar. Apesar das diferentes perspectivas entre esses autores, suas contribuições teóricas revelaram-se atuais para nos ajudar no entendimento de fenômenos sociais presente hoje em nossa sociedade, pois, compreendo que é possível um diálogo teórico entre eles na medida em que o fenômeno estudado é desvelado.

Definido o objeto de estudo e o aporte teórico para analisá-lo, configurei a problematização central da pesquisa da seguinte forma: considerando que os alunos e as alunas são instrumentalizados(as) a partir de uma determinada concepção de educação escolar, questiono se, no contexto sócio-histórico brasileiro e paraense, as escolas podem ser concebidas como um “eu-isso buberiano”? Quais as consequências ontológicas relacionais deste fenômeno e, como base nos autores-chaves desta pesquisa, é possível pensar numa concepção de educação escolar que possa romper com o caráter instrumental que permeia o ensino formal ao ponto de conceber o outro como um eu na educação escolar?

Ressalto que esta problematização geral foi norteadas pelas problematizações específicas elaboradas e propostas no Projeto de Pesquisa de Tese e adaptadas durante as pesquisas, sendo que, cada capítulo sugerido para a Tese atende tais problematizações específicas. No entanto, é necessário esclarecer que organizei esta Tese em três partes expositivas. Na primeira, dedico a apresentar o caminho metodológico da pesquisa, momento em que percorro o desenvolvimento da investigação desde a sua concepção (como pré-projeto) até a apresentação dos resultados desta Tese.

Na Segunda parte da Tese, apresento em dois capítulos a fundamentação teórica, a qual me possibilitou fazer a leitura de meu objeto de pesquisa. No primeiro, adentro ao universo da Antropologia Filosófica e do Personalismo para expor o conceito de “homem” e de “pessoa” na história com o intuito de demonstrar as especificidades que envolvem tais conceitos, distinguindo, portanto, o personalismo de Mounier de outros, já que este é um termo polissêmico. No segundo capítulo, abordo especificamente o conceito de “pessoa” e de “indivíduo” do ponto de vista de Mounier (com uma breve colaboração de Wojtyła) e da “pessoa como tu” em Buber, apontando as principais características destas categorias.

Na terceira e última parte desta Tese, exponho as análises dos dados coletados, considerando tanto a pesquisa bibliográfica quanto a de campo. Organizei os capítulos considerando as problematizações específicas propostas no Projeto de Pesquisa de Tese, dispostas da seguinte forma: no primeiro capítulo, para comprovar a tese de que a escola pode ser considerada como um “eu-isso buberiano” trato do percurso histórico da educação escolar brasileira considerando as perspectivas e tensões que envolvem o fenômeno. Com base num estudo histórico e sociológico da educação brasileira, meu objetivo foi responder de forma concomitante os questionamentos referentes as três problematizações específicas iniciais da pesquisa, quais sejam: 1 – para conceber a escola como um “eu-isso buberiano” qual característica central permeia a educação escolar ao ponto de justificar tal atribuição? 2 - Os fenômenos do “choque entre paradigmas educacionais” e de suas constantes “crises de

concepção de educação escolar” revelam que a escola pode ser concebida como “um eu-isso buberiano”? 3 - Em cada tempo histórico, para qual finalidade cada concepção de educação escolar instrumentalizou os(as) estudantes?

No segundo capítulo adentro ao universo do contexto paraense, momento em que me proponho a responder as problematizações específicas 04 e 05, quais sejam: 4 – como se configurou nas duas últimas décadas a educação escolar paraense (escolas públicas) no que tange ao “choque de paradigmas educacionais” e sua correspondente “crise de concepção de educação escolar”? 5 – do ponto de vista do referencial teórico desta pesquisa, qual formação ontológica as escolas e os seus correspondentes modelo de ensino e de aprendizagem estão efetivando? Quais os efeitos sociológicos disto para a sociedade? Assim sendo, é importante dizer que na medida em que analisava nestes dois capítulos iniciais a escola como um “eu-isso buberiano”, eu construía uma crítica à racionalidade instrumental presente na educação escolar, postura esta que também adentrou ao terceiro capítulo.

No terceiro e conclusivo capítulo, reflito sobre a Escola como espaço de diálogo e de “encontro” entre seres humanos a partir do fenômeno que denominei de “a aula como encontro”. Nesta Seção, reflito sobre a sexta problematização específica, qual seja: do ponto de vista Personalístico, é possível pensar a escola como espaço de diálogo e de encontro para além de seu caráter instrumental? Em outras palavras, como educar para o despertar do humano” em meio a uma escola caracterizada enquanto espaço pertencente ao mundo do “isso” (Buber) e do “indivíduo” (Mounier)?

Logo, o conjunto dos capítulos da Tese expõe não somente o seu caráter de inovador, mas também as razões pelas quais este trabalho recebeu o título que tem. O caráter inédito do estudo está na proposta de analisar a história da educação escolar brasileira com base num arcabouço teórico que nunca foi utilizado para tal. Assim sendo, considero que o desvelar da escola como um “eu-isso buberiano” é um estudo inédito, especialmente porque, no exame linear (e, depois pela escavação do presente dos anos 2000) da historicidade referida, selecionei categorias (citadas nos parágrafos anteriores) as quais foram ineditamente relacionadas entre si para dar conta de explicar o fenômeno proposto para estudo.

Quer dizer, de forma inédita e com base nas categorias selecionadas, proponho que a história da educação escolar brasileira possa ser concebida como a história do choque entre paradigmas educacionais, como a história das constantes crises de concepção de educação escolar, como a história da instrumentalização dos(as) estudantes pelas políticas públicas educacionais, e, por fim, como a história da escola como um “eu-isso buberiano”. Nesta empreitada, ao propor um estudo sobre o despertar ontológico do “outro” como um “eu” na

educação escolar com base no personalismo de Mounier e de Buber, não apenas desenvolvi uma crítica à racionalidade que se revelou, no ambiente escolar, como um processo desumanizante, mas também, e, de forma inédita, atrelei na análise a historicidade de um fenômeno específico (a educação escolar) ao caráter ontológico, esta, por sua vez, locus de morada do tema das humanidades. Não existem estudos que ofereça esta estratégia analítica para se pensar a história da educação escolar brasileira.

Num âmbito mais específico, outro aspecto inédito da pesquisa é que esta demonstrou que o caráter atual da educação escolar pública paraense (e brasileira) nas duas primeiras décadas dos anos 2000 consolidou-se como sendo preponderantemente propedêutico ao ponto das escolas transformarem o Ensino Médio em um “cursinho preparatório” para a prova do ENEM e/ou para diversos processos seletivos. Este fenômeno, por sua vez, se elevou como fato exemplar de uma racionalidade instrumental que se consolidou no processo educacional brasileiro ao ponto de se aponderar não apenas do processo pedagógico, mas também das relações sociais. Então, refletindo como isto atinge os(as) estudantes do ponto de vista ontológico, sentir a necessidade de propor um caminho pedagógico que vá na contra-mão do cenário educacional atual.

Assim sendo, o título desta Tese revela que a educação escolar não deve ser entendida apenas do ponto de vista de seu caráter instrumental, ou seja, como projeto meramente racional, mas, também, como um momento de possível humanização, mesmo que este momento seja algo concebido também por meio de um projeto educacional. Ou seja, esta Tese aponta para a possibilidade do ensino poder criar as condições necessárias para que os estudantes possam despertar em si a “pessoa” (MOUNIER) ou o “eu” do par “eu-tu” (BUBER). Quer dizer, ao contrário, o projeto formativo para o Ensino Médio não precisa se reduzir a um mero curso preparatório para processos avaliativos e seletivos (como o ENEM), mas, pode se constituir como um projeto de personalização (MOUNIER) e como um caminho ontológico e existencial que considere o mundo dos entes como uma totalidade (BUBER).

Neste patamar, reconhecer que cada “tu” tem um “eu”, e, que o “outro” pode ser vivenciado como um “eu” em sua totalidade, já é, em si, uma atitude que pode romper com a racionalidade desumana que tudo fragmenta. É neste contexto que este trabalho inova ao propor um caminho pedagógico de rompimento para com a racionalidade desumana que eu denominei de a “aula como encontro”. Para dar suporte a esta proposta, sugerir novos conceitos, tais como a “chama ética” e a “contextualização no ser”, e, ressignifiquei determinadas categorias com base na filosofia personalista e buberiana, tais como: humanização e descontextualização. E, para operacionalizar a proposta, propus de forma inédita a prática de ensino que denomino de o “cotidiano como exercício”. Vamos À Tese!

## 2. O PERCURSO METODOLÓGICO: DO PRÉ-PROJETO AO RESULTADO.

Quando fui aprovado na seleção para a turma 2016 de Doutorado em Sociologia no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFPA, o título do pré-projeto de Tese exigido no certame era “O declínio da pessoa e da alteridade em tempos sombrios: o educar entre Arendt, Mounier e Lévinas”, sendo que esta pesquisa foi assumida para orientação acadêmica pela professora Dra. Kátia Mendonça. Inicialmente, o problema a ser investigado dizia respeito ao estudo das contribuições teóricas dos autores chaves da pesquisa (Lévinas, 2000, 2010; Mounier, 2004; Arendt, 1957, 1989, 2005, 2007, 2009) no sentido de compreender a questão do “declínio da pessoa e da alteridade” em uma época marcada por uma prática educacional escolar desumanizadora por ser substanciada pelo ideal mecanicista, conteudista, instrumental e profissionalizante, características marcantes da sociedade contemporânea (cf. Catani; Dourado; Oliveira, 2012; Fogaça, 2001; Furlanetto, 2004; Harvey, 1993; Junior; Tomazi, 2004; Oliveira, 2001, 2012) e sombria (por promover a despolitização dos alunos e das alunas) responsável, em tese, pela dissolução da esfera pública.

Quer dizer, a proposta era estudar, no contexto do avanço da razão instrumental e do individualismo na modernidade (aqui contribuíram analiticamente Adorno e Horkheimer, 1988 e Weber, 1985), de que forma um tipo de escolarização praticada nas escolas públicas da região metropolitana de Belém revela-se como causa da dissolução da esfera pública enquanto espaço de convivência comunitária e política ao promover o “declínio da pessoa e da alteridade”<sup>2</sup> (esta compreendida como a extinção ontológica do caráter “comunitário” e “político” que envolve ou deveria envolver o ser dos alunos e das alunas).

Esta realidade foi apreendida a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de pesquisa empírica (por meio de observação indireta e de entrevistas) em quatro escolas nas quais eu trabalhei, sendo duas em Belém e duas em Ananindeua<sup>3</sup> entre os anos de 2013 e 2015, sendo que eu já havia identificado este problema desde 2007 ao completar um ano como professor efetivo da Seduc-PA<sup>4</sup>. Para o pré-projeto, foram considerados para uma “conversa” (entrevista informal) uma amostra de 44 estudantes (dois em cada de minhas 22 turmas) e 16 professores(as) (4 de cada escola) do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio destas instituições, dos turnos da manhã, da tarde e da noite, do ensino regular e da educação de jovens e adultos (EJA). Participei das Jornadas Pedagógicas nas quatro escolas para

---

<sup>2</sup> Neste ponto, Arendt contribuiu para elucidar o objeto de estudo.

<sup>3</sup> Não foi permitida a identificação das escolas e dos alunos.

<sup>4</sup> Secretaria de Estado de Educação do Pará.



observar qual a concepção de escolarização defendida pela comunidade escolar, a qual é traduzida num documento denominado de “Planejamento Anual”. Depois de analisar este, examinei posteriormente outros documentos, tais como: as apostilas, as provas semestrais, os diários de classes dos professores selecionados.

Neste estudo, foi possível constatar nestes materiais e nos discursos dos(as) alunos(as) e dos professores(as), uma supervalorização dos chamados “vestibulares”, que são processos seletivos que os alunos se submetem em busca de vagas de estudos em instituições superiores de ensino, sejam públicas e/ou privada. Neste âmbito, há por parte da comunidade escolar uma prioridade para a participação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)<sup>5</sup> porque este se constitui num critério de ingresso nestas universidades/faculdades. Logo, observou-se que a escolarização praticada estava centrada na ideia de preparação para estes processos seletivos<sup>6</sup> no estilo de um “cursinho preparatório”, e, buscar as características que permeiam o tipo de educação escolar praticada e as consequências oriundas desta centralidade (inclusive do ponto de vista personalista), constituiu-se no norte do pré-projeto de pesquisa. Então, a partir da análise do conjunto do material coletado (inicialmente optei pela abordagem fenomenológica e ontológica), foi elaborado o Pré-projeto para a Seleção da turma de 2016, certame que fui aprovado.

Após o início das aulas no Curso de Doutorado, a organização inicial da pesquisa para os anos de 2016 e 2017 delineou-se no objetivo de elaborar um projeto para o ritual da Qualificação, o que ocorreria após 24 meses cursados, ou seja, em março de 2018. Assim, a elaboração deste projeto levou em consideração as sugestões da orientadora, as pesquisas (bibliográfica e em campo) e os conteúdos das disciplinas ofertadas (neste caso, aqueles que contribuíram diretamente com o meu trabalho). Em relação à pesquisa bibliográfica, iniciei os estudos dos referenciais propostos pela orientadora, e, no que tange à pesquisa em campo, entre 2016 e 2017, visitei um total de 15 escolas<sup>7</sup> na região metropolitana de Belém (RMB)<sup>8</sup> conversando com professores, diretores e o corpo técnico, momento em que foi possível constatar que 100% dessas instituições atrelavam centralmente o seu planejamento anual ao

---

<sup>5</sup> É importante ressaltar que o ENEM foi criado pelo Ministério da Educação em 1998 como forma institucional de avaliar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas de todo país. Nos anos 2000 se expandiu em função de se tornar critério para o ingresso tanto em universidades públicas quanto em universidades privadas (neste caso, a entrada se dá por meio do ProUni – Programa Universidade para Todos – o qual concede bolsa de estudos para alunos/as oriundos das escolas públicas), se consolidando enquanto o vestibular principal pelo qual milhões de brasileiros se inscrevem todos os anos.

<sup>6</sup> Ressalto que neste ponto observa-se a instrumentalização de alunos e alunas praticada por esse tipo de escolarização adotada nas escolas observadas, tema que veio a ser melhor delimitado após as sugestões propostas pela Banca de Qualificação.

<sup>7</sup> Sendo 7 escolas em 2016 e 8 escolas em 2017.

<sup>8</sup> A RMB abrange as cidades de Belém, Ananindeua e Marituba.

ENEM e outros processos seletivos. Quer dizer: este diagnóstico me colocou a percepção de que este fenômeno, já identificado no pré-projeto, não se apresentava como algo isolado, mas sim, como uma realidade que vem permeando a concepção de educação escolar na contemporaneidade da realidade paraense. Logo, na medida em que realizava a pesquisa em campo, concomitantemente a pesquisa bibliográfica dava suporte teórico para interpretação do fenômeno estudado.

É importante ressaltar que optei por não identificar os nomes dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as) e das escolas visitadas devido à natureza do tema investigado. Como proponho o estudo de uma realidade que apresenta uma contradição no interior da concepção de educação escolar praticada nas escolas observadas, não achei prudente revelar que estavam diante de uma pesquisa que se tratava desta contradição, já que, caso contrário, o tema investigado poderia incomodar os pesquisados, especialmente os professores, colocando em risco a qualidade dos dados coletados em função da possibilidade de manipulação das respostas, por parte dos entrevistados, justamente para camuflar tais contradições.

Portanto, a estratégia adotada nos levantamentos foi em primeiro lugar não revelar, digamos, o “tema real e total” da investigação, mas esclarecer que estava estudando como as escolas estruturavam e organizavam o seu processo de ensino e de aprendizagem (ou seja, a escolarização), considerando os processos seletivos e o ENEM. Em segundo lugar, a coleta de dados seguiu a práxis de uma pesquisa qualitativa: acompanhei o desenvolvimento da educação escolar nas escolas visitadas nos anos de 2016 e 2017 mais de perto, durante as quatro avaliações, especialmente considerando o “clima” entorno do ENEM. A coleta das informações foi realizada completamente nas escolas (seja por meio das observações indiretas, das entrevistas e das análises de documentos, tais como os planejamentos, as apostilas e as provas bimestrais) e as informações e/ou os dados coletados foram registradas/os em bloco de notas, e, posteriormente digitalizadas em computador pessoal. Em último lugar, como eu não revelei o tema real investigado, não considerei ético expor os nomes dos pesquisados e das escolas visitadas.

Então, no primeiro ano de curso, houve mudanças significativas, especialmente seguindo sugestões de minha orientadora: decidimos excluir o autor Lévinas e concentrar no paradigma do “Personalismo de Mounier” para não tornar o a pesquisa mais ampla. Adotei, no primeiro semestre de 2016, a recomendação inicial da orientadora de utilizar alguns referenciais, tais como Wojtyla (1969, 2011) e Buber (2009, 2003, 2008), momento em que aprofundi a fundamentação teórica sobre o personalismo e compreendi que o fenômeno do

*declínio da pessoa e da alteridade* pode ser substituído por outro termo: a “despersonalização” (Mounier, Wojtyla e Buber).

No segundo semestre de 2016, notei que, quando minha orientadora mencionava o meu objeto de investigação (nas aulas, nos eventos, nas orientações, etc.), ela o tratava enquanto um estudo sobre o “desencanto na educação escolar” e um possível exemplo de “ditadura do relativismo”. Ambos os temas não estavam presente no pré-projeto, mas, e apesar disso, os esmiucei para saber se tais categorias poderiam ser uteis ou não à minha pesquisa. Segundo a orientadora, aos moldes weberiano, o conceito do “desencanto na educação escolar” estaria atrelado ao aspecto da instrumentalização dos indivíduos e das relações sociais que ocorrem no interior das escolas, fato que o coloca em diálogo direto com o processo de “despersonalização”. Por sua vez, no que diz respeito à seleção da categoria “ditadura do relativismo”, há também uma correlação com o conceito de “despersonalização” porque ambos giram entorno de uma reflexão teórico-filosófica acerca de como se configuram as relações sociais no âmbito da “questão da verdade”.

No que tange ao conceito “desencanto na educação escolar” consultei a literatura que trata deste tema, destacando-se autores como Síveres (2015), Gentili e Alencar (2001), Iório (2016), Lapo e Bueno (2003), entre outros. Constatei que nenhum destes autores enxergam este fenômeno como algo que instrumentaliza os(as) alunos(as) e as relações sociais, mas como algo ligado à vida profissional dos(as) docentes. Por exemplo, e em síntese, Gentili e Alencar (2001), Síveres (2015) e Iório (2016) o consideram como “desilusão”, “decepção”, “perda de perspectiva”, “tristeza”, “crise do pensamento utópico”, “desprazer” e “descontentamento” que permeiam a atividade profissional do(as) professor(as).

Este último autor (2003, pp.89-90) ao abordar o “desencanto” também apresenta um estudo sobre a “satisfação” dos professores considerando alguns aspectos analíticos, tais como o “resultado do próprio trabalho em relação ao rendimento do aluno”, o “trabalhar com gente”, as “relações interpessoais”, os “afetos em relação aos alunos”, o “bom relacionamento no ambiente de trabalho”, etc.; mas também expõem sobre as questões que envolvem as “insatisfações”, tais como o “salário”, o “baixo aproveitamento do aluno”, o “trabalho burocrático do sistema de ensino”, etc.. Neste ponto, a autora considera como “desencanto” os motivos que geram a insatisfação profissional.

Na mesma linha, Lapo e Bueno (2003) acreditam que o “desencanto” decorre da fragilização de vínculo do professor com alguns elementos importantes para ele próprio, tais como: o vínculo com a instituição, com as pessoas, com os instrumentos e a organização do trabalho. Isto seria observado quando o(a) professor(a) percebe que a sua mobilização

profissional não é recompensada pelo resultado final de seu trabalho (considerando aí a “falta de perspectivas futuras”, os “baixos salários”, as “péssimas condições de trabalho”, a “falta de condições dignas de trabalho”, os “problemas de saúde”, as “insatisfações com a estrutura do sistema educacional”, etc.), acaba concluindo que não vale à pena todo e qualquer mobilização, ou esforço, ou dispêndio de energia em relação à atividade exercida. Neste contexto, o resultado do “desencanto” é o abandono da profissão.

A esse respeito, Iório (2016, p.90) e Lepo e Bueno (2003, p.84) dialogam entre si, e também com as reflexões de Máslach e Jackson (2014) e de LeCompte e Dworkin (1991) sobre este tema, especialmente em relação ao termo “*burnout*” ou “*síndrome de burnout*”, conceito utilizado para designar o próprio desencanto. *Burnout* ou “*síndrome de burnout*” se configura no entender de Máslach e Jackson (2014) como uma síndrome provocada pelo “esgotamento profissional” ocasionado por um “estado de tensão e de estresse” crônicos, fruto das condições de trabalho emocionais, físicos e psicológicos muito desgastantes.

Por sua vez, o termo “desencanto” se opõe a palavra “encanto”. Este, segundo Iório (2016, p.88), é algo que “delicia, enleva, agrada, que gera contentamento e prazer”, sentimentos atrelados à autorrealização profissional do docente, o que abrange a dimensão relacional no âmbito do seu próprio “bom” rendimento e do aluno também, aliás, para esta autora, o aluno se constitui como o principal “interlocutor da prática pedagógica”, fonte de toda gratificação do professor em relação à sua profissão. Ressaltamos ainda que Iório (2016) faz uma análise desta problemática em constante diálogo com Lepo e Bueno (2003), especialmente quando analisa os fatores motivadores do encantamento que substancia o docente.

Por conseguinte, considerando as análises anteriores, observa-se que os “referenciais” acima não relacionam o “desencanto da educação escolar” com a questão da “escolarização em si”, mas à vida profissional do/a “professor/a”. Assim sendo, pensar uma escolarização que instrumentaliza e despersonaliza alunos e alunas do ponto de vista do “desencanto na educação escolar” me conduziu a redirecionar a matriz analítica deste fenômeno, ou seja, inclui no Projeto para a Qualificação a proposta de deslocar o eixo central de análise da questão do “desencanto” da “vida profissional do/a docente” para o da “educação escolar”, porém, sem negar o primeiro. Logo, questioneei se estamos diante de um “novo tipo de desencanto na educação escolar, agora ancorado em uma escolarização que instrumentaliza e despersonaliza os/as estudantes”. Então, este problema se consolidou no projeto elaborado para a Qualificação.

Outro conceito inserido inicialmente na fundamentação teórica da pesquisa foi a “ditadura do relativismo”, especialmente a partir do olhar de Ratzinger (1991, 1992, 2005, 2009) e de Almeida (2009). Além de servir de viés de análise do empírico, a seleção deste conceito se deu por uma segunda razão: o fato do “desencanto na educação escolar” despertar ontologicamente nos alunos e nas alunas pelo processo de despersonalização o que Mounier (2004) chama de “indivíduo”, forma existencial centrada numa supervalorização dos interesses privados em relação aos interesses coletivos. Neste contexto, o mundo dos interesses privados influi diretamente no mundo das verdades relativamente construídas para justificar tais interesses privados. Então, a Tese deste trabalho passou a considerar que desde o primeiro ano do Ensino Médio que os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) iniciam sua socialização segundo o modelo de escolarização baseado na supervalorização dos processos seletivos (como o ENEM), prolongando-se até o terceiro ano. Aqui, preocupou-me captar, por um lado, a atmosfera competitiva que permeia os processos seletivos, e, por outro, o aspecto ontológico que configura o conceito personalista de “indivíduo” e suas características, tais como o individualismo.

Na perspectiva personalista, estar no mundo como “indivíduo” significar substanciar-se da atmosfera competitiva (neste caso, a qual permeia os processos seletivos), promovendo como resultado o afastamento dos alunos e das alunas (assim como dos professores/as) tanto de seus sentimentos de responsabilidade ética pelo mundo comum, quanto, da busca de uma verdade que possa os unir enquanto comunidade (o tipo de “comunidade” a qual é referido nesta frase foi analisado pelo viés buberiano na parte dois deste trabalho). Quando no âmbito do tema da “ditadura do relativismo” as próprias noções de ética, de bem e de mal são relativizadas, observa-se o avanço do individualismo. O avanço deste só é possível na medida em que há uma sociedade permeada por “indivíduos” os quais colocam em primazia suas próprias verdades.

A partir desta leitura teórica, compreendo que esta condição isola alunos e alunas em seus próprios interesses particulares, mesmo que estejam vivendo em sociedade. Quer dizer, na medida em que vão passando pelo Ensino Médio, aos poucos, sozinhos(as) e isolados(as) na esfera privada, são levados a acreditarem que o seu “porto seguro” não é outra coisa a não ser ele(a) mesmo(a) com a sua própria concepção de bem, de mal, etc.. Esta concepção faz com que eles coloquem os seus desejos, interesses e verdades particulares à frente dos coletivos. Com base num olhar arendtiano, pude problematizar se este fato contribui para a dissolução daquilo que é o essencial para a vida política: o mundo comum.

Neste caso, a primazia do “eu” em relação ao “coletivo” abre espaço para o avanço de um tipo de relativismo que nega qualquer forma de “verdade” pela qual os seres humanos (enquanto pessoa no olhar personalista) poderiam se unir enquanto uma comunidade formada de pessoas. Aqui, o objetivo era encontrar um exemplo de dissolução da esfera pública na medida em que a “ditadura do relativismo” se revela também como a negação ontológica do “ser político” e do “ser comunitário” conforme se extingue uma liberdade ancorada em uma verdade que sirva de parâmetro para uma convivência ética entre os seres humanos. Portanto, no primeiro ano de curso foi necessário aprofundar teoricamente os temas do “desencanto na educação escolar” e da “ditadura do relativismo” a fim de buscar uma relação entre eles e o meu objeto de estudo, especialmente porque, à primeira vista, ambos contribuem para o aprofundamento do individualismo (característica marcante do “indivíduo”), e, por conseguinte, para a dissolução do mundo comum. Assim, reconfigurei o meu objeto de estudo adotando estes conceitos.

Do ponto de vista Personalístico, de acordo com a orientadora, propomos também a continuidade da reflexão, por um lado, do papel da escolarização como formadora do ser humano enquanto “pessoa” (“ser político” e “ser comunitário”) ou “indivíduo” (“ser individualista”), e, por outro, do papel da escola (como espaço pré-político e pré-comunitário de escolarização) como instituição que promove, ou não, a introdução do ser humano (enquanto “pessoa” ou “indivíduo”) na esfera pública como cidadão. Neste patamar observei uma relação entre as ideias de Mounier e as premissas de Arendt, sendo necessária a permanência destes autores, incluindo, como afirmado antes, Buber e Wojtyła.

Ainda no segundo semestre de 2016, na tentativa analítica de contextualizar meu objeto de estudo, já considerando os temas do “desencanto na educação escolar” e da “ditadura do relativismo”, questionei se meu estudo era expressão exemplar da chamada “Era da Pós-verdade”, especialmente em relação à questão deste último tema. Assim sendo, direcionei minhas investigações para conhecer este tema, já que, neste contexto, era necessário investigar se o “desencanto na educação escolar” e a “ditadura do relativismo” apontavam, em tese, para a eliminação da escola enquanto espaço guiado pela e para a busca da “verdade” (o que decorre como já sabido, pelo processo de construção do conhecimento, ou seja, por meio de um tipo de escolarização que não se reduz às premissas de transmissões pura e simples do conhecimento, como reza o paradigma mecanicista e do tecnicista em educação escolar), o que me conduziu a refletir sobre os efeitos deste processo nas relações sociais que se desenvolvem na esfera pública, espaço primordial de uma liberdade ancorada na verdade.

No segundo ano de pesquisa e de disciplinas, continuei a pesquisa em campo nas escolas e o aprofundamento teórico do tema, porém, em junho de 2017, fui apresentado a um fenômeno o qual atinge diretamente a vida dos professores que trabalham nas escolas públicas de todo país, mas não possuía nenhuma relação inicial com a pesquisa. Tratava-se aqui de uma questão que atendia aos meus interesses profissionais e particulares, já que sou professor da rede pública de ensino do Pará. Refiro-me ao fenômeno denominado “Escola sem Partido”<sup>9</sup>, configurando-se por um lado, como Movimento Social (desde 2004) muito atuante no cenário político, e, por outro, como Projetos de Lei desde 2014, os quais tramitaram tanto na esfera federal (foram arquivados no final de 2018 e atualmente são três na Câmara dos Deputados Federais<sup>10</sup>) como nas esferas estaduais e municipais por todo o Brasil com um duplo objetivo: por um lado, proibir professores e alunos de sua liberdade de expressão e de abordar diversos temas, tais como os ligados os estudos de gênero e aqueles propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e pelo seu substituto: a Base Nacional Curricular Comum (2017); e, por outro lado, instituir um tipo de educação escolar tecnicista apoiado na ideia de neutralidade científica e política.

Quando aprofundei o estudo em relação ao fenômeno do “Escola sem Partido”, questionei-me se este, seja na forma documental ou com base nas relações sociais decorrentes dele<sup>11</sup>, poderia ser considerado, do ponto de vista empírico, como um fato exemplar daquilo que estou investigando neste trabalho. Então, ao examiná-lo de forma exaustiva entre os meses de junho e outubro de 2017, decidi junto a minha orientadora apresenta-lo em um evento formulado por ela para que todos os seus orientandos pudessem expor seus trabalhos e assim compartilhar sugestões. Depois deste evento, acordamos que inicialmente o “Escola

---

<sup>9</sup> Cf. EL PAÍS, 2006; Bedinelli, 2015, 2016; o PL n.º. 2974/2014 na Casa Legislativa Estadual do Rio de Janeiro; o PL n.º. 867/2014 na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro; na Câmara Federal: o PL 7180/2014 – Trata da Tese da Precedência da Família na Educação: proíbe a escola de mobilizar valores – foi arquivado no final de 2018 e desarquivado em fevereiro de 2019 para recomençar a tramitação do “zero”; o PL 7181/2014 – Trata dos PCNs / Parâmetros Curriculares Nacionais: exclui os temas transversais como ética, meio ambiente, diversidade, etc.; o PL 867/2015 – Institui o “Programa ESP”: proíbe professores e alunos da liberdade de pesquisar, ensinar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber (ou seja, a liberdade de expressão). Proíbe o exercício da cidadania e institui um Canal de Denúncia; os PL 1859/2015, PL 2731/2015 (este retirado de tramitação pelo seu autor) e PL 5487/2016 – Ambos proíbem que sejam tratados no ensino básico os seguintes temas: o “Estudo de Gênero”, a “orientação da diversidade sexual”, a “sexualidade”, “saúde”, “DST”, etc.; o PL 1411/2015 (este retirado de tramitação pelo seu autor) – Institui o crime de “Assédio Ideológico”: o professor é concebido como o único profissional que não tem “liberdade de expressão”, fora e dentro da escola, podendo ser preso por 1 ano e meio e pagar multa; o PL 6005/2016 – Institui o Programa “Escola Livre” – apesar de estar anexado ao PL do ESP, este projeto é o contraponto a todos os PL anteriores. No Senado: o PL 193/2016 (este retirado de tramitação pelo seu autor) – Institui o “Programa ESP”: proíbe professores e alunos da liberdade de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber (ou seja, a liberdade de expressão). Proíbe o exercício da cidadania e institui um Canal de Denúncia.

<sup>10</sup> São os projetos “PL 258/2019”, “PL 375/19” e o “PL 246/19”.

<sup>11</sup> Já visíveis, por exemplo, através das perseguições que professores vem sofrendo quando abordam os temas que os PLs objetivam proibir.

sem Partido” poderia ser tratado como um capítulo específico da tese por “aparentemente” apresentar as características peculiares em diálogo com as categorias centrais desta pesquisa. Assim, decidimos propô-lo como exemplo de “desencanto na educação escolar” (por evidenciar, ao nosso vê, um tipo de escolarização extremamente racionalizado e destituído de uma educação escolar com base em valores éticos) e de “ditadura do relativismo” (por relativizar e, portanto, falsear, o entendimento dos dispositivos jurídicos que garantem, por exemplo, a liberdade de expressão da comunidade escolar, vide o art.205 da Constituição Brasileira de 1988), especialmente compreendidas numa “Era” chamada de “pós-verdade”.

Assim sendo, adentramos ao ano de 2018 confeccionando a primeira versão de Projeto de Tese para a Qualificação, o qual foi entregue aos professores da disciplina “Seminário de Tese” em 09/02/2018 como exigência avaliativa e à orientadora. O título do projeto de Tese delineou-se da seguinte forma: “O Desencanto na Educação Escolar e a Destruição da Esfera Pública em Tempos Sombrios: a ‘despersonalização’ e a ‘ditadura do relativismo’ como chaves de leitura do fenômeno educacional na ‘Era da Pós-verdade’”. Porém, é importante ressaltar que a Qualificação deveria ter sido realizada na primeira quinzena de março de 2018, e só não ocorreu por motivo de doença de minha orientadora, a qual, por recomendações médicas, teve que se afastar do Programa e abandonar a orientação deste trabalho e de outros. Devido a este problema e depois de consolidar em agosto de 2018 a mudança na orientação (momento em que assumiu a Professora Dra. Denise Machado Cardoso) a Qualificação foi agenda para 06 de dezembro de 2018.

Em setembro de 2018 foi organizado pela nova orientadora um evento com o seu grupo de pesquisa e com seus(suas) orientandos(as) para que estes pudessem expor seus trabalhos e assim receber contribuições e sugestivas, tanto da orientadora quanto dos(as) próprios(as) orientados(as). Depois deste evento e de uma orientação particular, decidimos que eu iria fazer algumas modificações referentes a uma definição mais acentuada das categorias centrais da pesquisa e realizar as leituras sugeridas por ela, deixando para a Qualificação, devido o tempo escarço, as delimitações mais significativas, pois, segundo a orientadora, o projeto estava demasiadamente amplo justamente devido aos temas incluídos recentemente, como o “desencanto na educação escolar”, a “ditadura do relativismo” e o “escola sem partido”. Portanto, preferimos ouvir primeiro as sugestões da banca para depois delimitar melhor meu objeto de estudo, excluindo ou não determinadas categorias. O título do projeto de Tese foi enxugado e assim ficou configurado: “O Desencanto na Educação Escolar e a Destruição da Esfera Pública na Era da Pós-verdade: o Personalismo como chave de leitura do fenômeno educacional”.



Entretanto, a Qualificação não veio a ocorrer no dia 06 de dezembro devido a problemas particulares de dois convidados para a Banca, acontecendo somente em 25 de janeiro de 2019, mas, e apesar disso, compreendo que o avanço das pesquisas ficou prejudicado em função do atraso ocasionado pelo problema de mudança de orientação e pelos constantes adiamentos das datas da defesa, especialmente porque fiquei dez meses<sup>12</sup> sem modificar a pesquisa e enriquece-la e delimitá-la, o que ocorreria a partir das contribuições e sugestões da Banca formada para a Qualificação. Então, o ano de 2018 foi dedicado à confecção dos capítulos referente à fundamentação teórica da pesquisa e o aprofundamento das leituras dos referenciais.

Durante a Qualificação chegamos ao acordo de que meu objeto de estudo deveria ser delineado em torno da crise na concepção de educação escolar e que os alunos e as alunas instrumentalizados por esta concepção são o meu sujeito de investigação. Acordamos também em delimitar meu objeto de estudo excluindo quatro temas ou categorias os quais dariam, segundo eles, quatro teses. Portanto, a partir da máxima “menos é mais” (grifo dos professores avaliadores da Banca de Qualificação), decidimos excluir, por um lado, a questão do “desencanto na educação escolar” e da “pós-verdade” (porque abrangeria um estudo maior para além daquele já realizado), e, por outro, o tema da “ditadura do relativismo” e do “escola sem partido” por não caberem no debate em relação ao tema central de minha pesquisa.

Em sua avaliação, a Banca achou adequada a metodologia utilizada na pesquisa e o aporte teórico utilizado (diálogo entre o Personalismo e Arendt). Sugeriram alguns autores para dialogarem com as referências centrais deste estudo, tais como: Jürgen Habermas com Arendt para refletir sobre a esfera pública, Fredric Jameson para atualizar o debate sobre a modernidade e o avanço da razão instrumental, e, Lévinas para dialogar a noção de ética com Buber e Mounier. Assim sendo, refiz o projeto de pesquisa nos meses de janeiro a maio de 2019 (considerando além de todas as novas leituras sugeridas e as revisitas aos autores já utilizados, os dados coletados nos anos de 2016/17) e dei prosseguimento na confecção dos capítulos da primeira versão da Tese a partir do mês de junho. O título em ambos os documentos configurou-se assim: “A Crise na Concepção de Educação Escolar e a Dissolução da Esfera Pública: Arendt e o Personalismo como chaves de leitura do fenômeno educacional”.

---

<sup>12</sup> Ressalto que neste período de espera pela Qualificação, aprofundei as leituras e as análises do material empírico, e confeccionei três capítulos da Tese, um de cunho metodológico e dois referentes à fundamentação teórica.

Entretanto, em função de problemas financeiros e de saúde (inclui-se também esposa e filhos), no período de 30/07 a 22/09/2019 fiquei, pela primeira vez, afastado da confecção da Tese. Este afastamento foi comunicado à orientadora e também descrito no relatório semestral desta pesquisa. O retorno às atividades da tese foi em 24 de setembro de 2019, quando reconfigurei o sumário da pesquisa conforme o que vinha sendo produzido no corpo da Tese, tais como os capítulos sobre a “metodologia de pesquisa” e do primeiro subcapítulo do item “fundamentação teórica”, no qual expus sobre o conceito de homem na história, da antiguidade até o personalismo.

Apesar deste avanço, é necessário dizer que o andamento da pesquisa, especialmente em campo, atrasou-se em função da mudança de orientação e do adiamento da Qualificação. Então, nos dias 24 e 25 de novembro de 2019 elaborei um novo cronograma, especialmente porque a SEDUC-PA, órgão em que sou lotado, deferiu meu pedido de prorrogação de minha licença para mais seis meses, se encerrando em 11 de Março de 2020. Tal cronograma estabelecia para eu finalizar os dois últimos subcapítulos do item “fundamentação teórica” (o que trata sobre a concepção de “pessoa” e de “tu” em Mounier e em Buber e o que apresenta analiticamente um debate entre Arendt e Habermas sobre a esfera pública e a educação escolar) nas seguintes datas, respectivamente: até 05 e 20 de novembro de 2019. A partir desta data, planejei iniciar o capítulo de “análise” empírica (assim como pesquisas de campos necessários) e encerrá-lo até 10 de dezembro de 2020, e, até o dia 15 deste mesmo mês, terminar a “conclusão”, a “referência” e os “anexos”, finalizando, portanto, a primeira versão da Tese. Para janeiro de 2021, planejou-se tanto a sua revisão geral quanto a sua impressão para que, em mãos, a orientadora pudesse a avaliar. Em seguida, combinaríamos os próximos passos do trabalho.

No entanto, e, apesar de um conhecimento prévio sobre Mounier e Buber, o subcapítulo do item “fundamentação teórica” sobre o conceito de “pessoa” e de “tu” foi terminado em 18 de novembro de 2019. No dia 20 deste mesmo mês, dei início a uma densa releitura de Arendt ao mesmo tempo em que produzia textualmente o subcapítulo deste mesmo “item”, o qual trata de um debate reflexivo com Habermas sobre esfera pública e educação escolar. Ao finalizar Arendt em 03 de dezembro de 2019, adentrei ao universo teórico de Habermas, autor que entro em contato pela primeira vez em uma pesquisa acadêmica. Devido a isso, foi necessário, de forma lenta, uma leitura e releitura de suas principais obras, já que era um autor que não tinha domínio de seu arcabouço teórico. Por ser um autor denso, terminei o debate entre ele e Arendt no dia 20 de janeiro de 2020, ou seja, dois meses depois do previsto.

Porém, a pandemia (Covid-19) forçou o Brasil, e o Pará, a adotar a partir de 15/03/20 medidas protetivas de saúde, como restrições de atividades (educação, trabalho, Igrejas, etc.), isolamento e distanciamento social. Tais medidas não apenas interromperam as atividades presenciais na Universidade Federal do Pará, local de meu doutoramento, e impossibilitaram a continuidade das pesquisas empíricas já que as escolas públicas eram meu locus de pesquisa, mas também intensificaram os meus problemas financeiros devido as novas perdas de renda. Por outro lado, as pesquisas teóricas e as leituras bibliográficas continuaram, assim como a confecção da mesma.

Entretanto, em agosto de 2020 a crise financeira a qual acometeu a minha família se aprofundou, me forçando, em meio à pandemia, a buscar outras fontes de renda, resultando na diminuição no ritmo da confecção da Tese. Não obstante, vivenciei o luto da perda de meu irmão (08/04/21) e de minha cunhada (15/04/21) por Covid-19, o que me fez afastar por completo da confecção da mesma. Soma-se a este evento, o fim de minha licença aprimoramento, instante em que voltei a lecionar, mesmo que remotamente devido à pandemia. Assim sendo, por essas razões, minha dedicação à confecção da Tese foi extremamente afetada pois tive que assumir responsabilidades que não eram completamente apenas minhas, já que meu irmão e minha cunhada eram pessoas que, respectivamente, moravam com meus pais e com minha sogra.

Em meio à crise econômica e a pior onda de mortes pela Covid-19, fui obrigado a me expor para cuidar deles em todos os sentidos, desde questões de saúde quanto da administração de suas necessidades de toda ordem. Assumir então a responsabilidades por mais dois núcleos famílias formados por quatro idosos com idades entre 63 e 80 anos. Do ponto de vista psicológico, fomos todos atingidos pelo luto e pelo novo contexto aqui exposto, e, por esta razão, passei a me dedicar à confecção da Tese apenas esporadicamente, condição esta que se prolongou por todo o ano de 2022. Apenas nos dois últimos meses deste ano é que retornei a sua confecção com maior dedicação, momento em que terminei o texto da Tese. Então, em janeiro de 2023 fiz uma revisão geral da mesma para finalizar o sumário da Tese, imprimi-la e coloca-la a disposição da orientadora para avaliação. Logo, foi liberada para Orientadora para o ritual de Defesa. Dois meses após este ritual, antes de finalizar as modificações propostas para o texto final, sofri um infarto do miocárdio, que atrasou a entrega do material. Finalmente, em fevereiro de 2024 conclui o texto seguindo todas as modificações propostas pela Banca, como mudar o título do trabalho e concentrar o referencial teórico apenas em Buber e Mounier, o que me levou a excluir todos os outros (Arendt, Habermas, etc) e o debate hermenêutico com Ricouer.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

No capítulo anterior descrevemos o desenvolvimento da pesquisa desde o pré-projeto até o resultado, tornando-se importante enquanto um momento de compartilhar experiências metodológicas de pesquisa com os leitores. Neste capítulo, propomos uma fundamentação teórica de cunho fenomenológico, existencial e ontológico ao ponto de refletimos acerca do projeto formativo constituído pelas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio nos anos 2000. Assim, dialogamos Mounier e Buber para introduzir ao(a) leitor(a) o tema do personalismo, momento em que apresentamos de forma preliminar, por um lado, as diferenças existenciais e ontológicas entre o “eu-tu” e o “eu-isso” e entre o conceito de “pessoa” e o de “indivíduo”, e, por outro, estabelecemos pontes entre as contribuições destes autores com o objeto de estudo.

Com base em tais reflexões teóricas, apontamos a importância de pensarmos uma “escolarização contextualizada no ser, ou seja, na “pessoa”, premissa a qual permeia o papel do(a) educador(a) e da escola em meio a uma racionalidade desumanizadora. Quer dizer, o(a) leitor(a) foi convidado a repensar a educação escolar do ponto de vista de uma prática restauradora de sentido e humanizadora, perspectivas essas que vão na contramão do caráter constituinte de qualquer projeto educacional: o instrumental. de uma sociedade que se sustenta quase completamente no mundo do “isso” por ser formada não por “pessoas”, mas por “seres humanos” tratados como “coisas”, ou por aquilo que Mounier denomina de “indivíduos”. Atualmente, esta condição é característica de uma sociedade marcada pela violência desenfreada e pelo crescente individualismo, como é o caso da região metropolitana de Belém (que se refere às cidade de Belém, Ananindeua e Marituba) e do Brasil como um todo.

No entanto, em meio a este modelo de sociedade se elevam obras que, para além de nos servir como aporte teórico-interpretativo, nos faz acreditar que é possível ter esperanças. Emmanuel Mounier e Martin Buber são exemplos de seres humanos que fazem ecoar na contemporaneidade, por meio de suas obras, uma mensagem ética sobre as relações sociais, mensagem essa que não é apenas para ser analisada, mas, sobretudo, ouvida e vivenciada. A intensão destes filósofos não foi apresentar uma doutrina ou um sistema acerca do mundo, mas apontar um caminho possível e imprevisível para se viver nele de forma mais humana e ética, o que possibilitaria a superação e a eliminação de tudo àquilo que afasta o ser humano de sua própria humanidade e, por conseguinte, de sua total instrumentalização. Então, ambos centralizam suas reflexões entorno da noção de “pessoa”, conceito compreendido do ponto de

vista ontológico e existencial, comunitário e político, o qual se constitui como ponto inicial e final de suas mensagens para o mundo contemporâneo.

Esses autores se revelaram importantes para a compreensão do fenômeno aqui estudado porque apresentam uma abordagem existencial e ontológica, como dito antes, centrada na “pessoa”, contrapondo entre si duas formas ontológicas que o ser humano tem de existir: uma onde o indivíduo encontra-se mergulhado no individualismo, e outra, ao contrário, imerso na comunidade. Seus pensamentos (filosóficos, éticos, educacionais e políticos), seus testemunhos e suas mensagens estavam diretamente referenciados com suas próprias vidas e com o mundo de seu tempo, nos agraciando com temas compreendidos a partir da dimensão comunitária (política e social) e transcendental. Justifica-se, portanto, a necessidade de no decorrer deste trabalho dialogar esses autores.

Então, em capítulos distintos, exponho sobre o “personalismo e o conceito de homem na história”, quando faço uma análise desde a perspectiva clássica até a concepção personalista de Mounier e a de Buber. A seguir, abordo o conceito de “pessoa” em Mounier e em Buber, no caso deste último, no âmbito da relação “eu-tu”<sup>13</sup>. Desta forma, no primeiro capítulo trato das diferentes perspectivas atribuídas ao personalismo, ocasião em que consideramos as contribuições teóricas não apenas de Mounier, mas também de alguns de seus comentadores, como Verônica Abreu (2008), quem elaborou uma Tese de Doutorado sobre a filosofia personalista em Mounier. Meus estudos também me indicaram a necessidade de discorrer sobre as diversas noções de “homem” na história, descrevendo-as a partir da antiguidade até o surgimento da Antropologia Filosófica Personalística, especialmente a de Mounier, e para tal, consultei a obra de Vaz (2000), a qual apresenta uma síntese desta temática do ponto de vista da Antropologia Filosófica.

No capítulo seguinte, apresento uma análise do conceito de “pessoa” especificamente na ótica do personalismo de Mounier (quando estabeleço um breve diálogo com Wojtyła) e de Buber. Então, num primeiro momento adentro ao universo das categorias filosóficas propostas por Mounier, as quais substanciam o seu conceito central: o de pessoa. No segundo momento, abordo as perspectivas filosóficas de Buber, especialmente analisando dois conceitos centrais em suas obras: o de pessoa como “tu” e o termo “comunidade”. É importante dizer que ambos os autores me ajudaram a ler meu objeto de estudo no âmbito das reflexões sobre o tema da humanização. É o que apresento a seguir!

---

<sup>13</sup> Quer dizer, compreendo que os termos “personalismo” e “pessoa” são polissêmicos, ou seja, assumiram distintos significados no devir histórico, sendo necessário descrevê-los até o momento em que é possível discernir de outras perspectivas o “personalismo” e o conceito de “pessoa” concebido por Mounier e em Buber.

### 3.1 A CONCEPÇÃO DE “HOMEM” NA HISTÓRIA: DA PERSPECTIVA CLÁSSICA AO ADVENTO DO “PERSONALISMO” EM MOUNIER E DO “TU” EM BUBER.

Neste capítulo, com o intuito de delimitar meu aporte teórico em torno do Personalismo em Mounier (assim como das premissas buberianas) apresento inicialmente uma síntese do personalismo como movimento filosófico, apontando posteriormente como o conceito de “homem” e de “pessoa” se eleva no devir histórico, desde a concepção clássica, perpassando pela medieval e moderna, até a concepção segundo a filosofia contemporânea. E, por fim, exponho acerca dos distintos personalismos. Em seguida, adentro ao universo da teoria buberiana do “tu” como pessoa ou da pessoa como “tu”.

#### 3.1.1 O Personalismo como Movimento Filosófico

O *personalismo* defendido por Mounier começou a se delinear como movimento filosófico a partir do momento em que ele mesmo funda a *Revista Esprit* em 1932 na capital francesa, cujos anos vindouros significaram o amadurecimento de um Personalismo que não se limitava a dimensão individual (pessoalidade) do ser humano, concebendo este enquanto um ser comunitário, quer dizer, concordo com a afirmação de Costa (in MOUNIER, 2004) de que Mounier não apresenta uma filosofia do “eu”, ou da “consciência”, ou do “objeto” ou da “morte do sujeito”, mas sim uma “filosofia da relação”.

É no interior de uma relação onde um “eu” se encontra com um “outro” que o personalismo em Mounier, ressalta Costa (MOUNIER, 2004, p.10), “é por excelência o personalismo existencial de que fala Berdiaeff: a pessoa realizando-se nas coordenadas do fato, no pensamento que se compromete, na existência que radica e personaliza a própria pessoa”. É nesta perspectiva que Costa (Idem) acredita que o personalismo em Mounier é algo novo, e não um movimento que traz algo de novo.

Deste ponto de vista, a noção de personalismo em Mounier está atrelada aos acontecimentos (fatos) de uma época vivenciada sob as rédeas do fascismo e do nazismo na França, substanciando os temas abordados por ele em todas as suas obras. Neste sentido, Costa (Idem) ressalta que, por Mounier refletir sobre os temas da vida, estamos diante de um pensador

que vai ao fundo da ação para vincular esta à meditação. Meditação que nos surge imediatizada na e pela encarnação, concreto estabelecimento de algo que era ainda teórico, vivência despida de toda a alienação, assunção firme e plena dos outros homens, não como tema de uma filosofia, mas como base de um caminho e resposta ao mais pessoal dos apelos (MOUNIER, 2004, p.11)

Logo, a *Revista Esprit* se constituiu em uma via de reflexão sobre os problemas vivenciados na França pós-crise de 1929, norteados debates e orientando propostas éticas para a superação das crises vindouras do capitalismo, sistema que aprofunda relações sociais pautadas num individualismo que Mounier (2004) chama de “cauteloso”.

Porém, o período antecedente à *Revista Esprit* já revelava a decadência da vida humana. O advento da modernidade (com seus pressupostos iluministas e cartesianos) e as revoluções burguesas (a Revolução Francesa – 1789 e a Revolução Industrial – na França a partir de 1860) consolidaram não apenas um novo sistema político-econômico (o Capitalismo) e a chegada da Burguesia ao poder, mas uma nova configuração das relações sociais, nitidamente orientada por premissas individualistas.

No entanto, apenas no século XX que o capitalismo se expande e se consolida a nível mundial, especialmente em razão do imperialismo colonizador, o qual ampliou o mercado e desencadeou a I Guerra Mundial (1914-1918). No interior deste processo de guerra a burguesia se enfraquecia no poder, o que constituiu o fortalecimento dos grupos nacionalistas (fascismo e nazismo) gerando em 1939 a II Guerra Mundial. Entretanto, entre as duas grandes guerras mundiais, foram as consequências (na França dos anos 30) da crise da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929) que nortearam os trabalhos dos filósofos da *Revista Sprit*. Suas preocupações estavam direcionadas para os resultados destes eventos, destacando-se para além da postura de conformismo em que o indivíduo estava mergulhado, a aniquilação dos seus valores mais sublimes, como é o caso da relação do “homem” com o transcendente, o que levou Mounier a evidenciar a deterioração da vida humana e a crise moral na civilização contemporânea.

É neste contexto que o personalismo, entre vários outros movimentos filosóficos, se empenhou em refletir sobre os acontecimentos citados nos parágrafos anteriores. Neste âmbito, o personalismo concebido a partir de Mounier (2004) se realiza por meio de dois aspectos centrais, os quais, por sua vez, poderiam significar para o ser humano um caminho de restauração (inclusive transcendental) do sentido de “pessoa”. Tais aspectos são: o universo objetivo e a experiência da vida pessoal. Em relação ao primeiro, o autor assenta para o fato de que é através do comportamento objetivo de “não conformidade passiva” que o ser humano adere ao movimento de “personalização”. Assim sendo, o homem assume suas próprias responsabilidades no mundo, afrontando os fatos e os outros homens. Neste sentido, o homem como “pessoa” é aquele que se revela transformador de realidades. Sobre o segundo aspecto, Mounier (2004) acredita que a história da pessoa desenvolve-se paralelamente à

história do personalismo, num movimento consciente do ser humano humanizar a humanidade, sendo esta constantemente conquistada. É neste caminhar que a pessoa humana vai se construindo enquanto “pessoa”.

Em síntese, o homem encontra-se diante de um movimento entre duas formas de ser: o “indivíduo” e a “pessoa”. E o processo entre o “universo objetivo” e a “experiência da vida pessoal” se constitui naquilo que Mounier (2004) chama de movimento de personalização, ou seja, este se revela ao homem como a atitude de elevar-se da condição de “indivíduo” à condição de “pessoa”, e, neste sentido, a atitude de não conformidade é requisito fundamental para aflorar no homem a “pessoa”. Então, o movimento de personalização define-se como um movimento de humanização comunitária, de um movimento onde o homem humaniza a si mesmo, e ao fazer isso, humaniza o outro homem. Assim sendo, o processo de humanização está atrelado a uma concepção de homem como “ação”.

É a partir desta constatação que Mounier (2004) acredita que o conceito de “pessoa” acompanha o conceito de personalismo. Neste contexto, é importante ressaltar que, segundo aponta Mounier, o termo personalismo é polissêmico, ou seja, como a história do personalismo acompanha a história da “pessoa” e como o significado de “pessoa” varia na história, há, portanto, uma multiplicidade de significados atribuída à palavra personalismo. Exemplarmente, o próprio Mounier (2004, p.13) destaca uma noção de personalismo que contrasta com a dele, como é o caso do dicionário de Larousse, o qual concebe o personalismo como sinônimo de egocentrismo.

Mounier (idem) ainda explana que o termo personalismo já havia sido usado por outros pensadores antes mesmo da fundação da *Revista*, como é o caso das obras de Renouvier (*Le Personalisme*, 1903) e de Walt Whitman (*Democratic Vistas*, 1871), e escreve que na época pós 5ª edição da *Revista Esprit* (1947), o personalismo também abrangeu outros significados, o que ocasionou segundo ele uma confusão conceitual. Esta diversidade de noções acerca do termo só é possível porque o personalismo não é uma sistematização definidora de conceitos que assumem a condição de “acabados”, o que abre espaços para diversos significados.

Deste ponto de vista, Mounier (2004) apresenta um breve histórico da noção de “pessoa” e da “condição pessoal”, iniciando pela perspectiva na antiguidade, especialmente ao pensamento grego, passando pelo Cristianismo e desembocando no prisma da Modernidade. No entanto, para contribuir mais profundamente com a análise que Mounier (2004) não aprofundou em sua obra, acessaremos ao campo da Antropologia Filosófica para rever e expor com mais detalhes os diversos significados que o conceito de “homem” assumiu



na história humana, desde a concepção antiga até o surgimento da Antropologia Filosófica Personalística na Era Moderna. Assim sendo, a obra de Vaz denominada de “Antropologia Filosófica I” (2000) revela-se como fonte importante para adentrarmos ao universo da Antropologia Filosófica e apresentarmos aqui uma revisão bibliográfica sobre este tema. Após esta incursão, retornaremos com as reflexões em Mounier para refletir sobre aquilo que Abreu (2008) denomina de “desmitificação do termo personalismo”, momento em que consolidaremos as distinções acerca dos significados do personalismo, considerando a diferenciação em torno do “conceito de homem” e de “noção de pessoa” na história.

### **3.1.2 A primeira Revolução Personalista e o Conceito de Homem e Pessoa na História**

Segundo Mounier (2004), a primeira revolução personalista ocorre convencionalmente na Grécia no século VIII a.C., momento em que o homem e a cultura ocidental passam a refletir sobre si mesmo(a), considerando a sua própria singularidade em torno da questão fundamental: “o que é o homem?”, e do anúncio “conheça-te a ti mesmo”; permanecendo, conforme Vaz (2000), como tema central nas diversas expressões culturais, como na filosofia, na política, no mito/na religião, na ciência, no *ethos*, etc. A relação sujeito e objeto eleva-se como fio condutor destas reflexões, se estendendo à teoria do conhecimento, à teoria do agir ético, à filosofia da religião e à antropologia filosófica.

No entanto, Vaz (2000) ressalta que a reflexão sobre o homem aprofunda-se no final do século XVIII quando se desenvolvem as “ciências do homem” e as “ciências da vida”, incumbidas de investigarem acerca do ser biológico do homem em exames análogos à da filosofia da natureza (Séc. XVII). Neste contexto, cada ciência sentiu-se obrigada a definir o seu estatuto epistemológico e seus procedimentos metodológico no que tange ao estudo do homem.

Neste ambiente, a Antropologia filosófica encontrava-se diante de uma crise entre duas vertentes: a *metodológica*, marcada pela fragmentação do estudo do homem entre diversas ciências, o que evidenciou entre essas ciências certas peculiaridades epistemológicas e sistêmicas dificilmente conciliáveis; e a *histórica*, responsável pelo estudo das concepções de homem na sociedade ocidental, as quais se entrelaçaram entre os conceitos de homem clássico, homem cristão e homem moderno. É por meio da vertente histórica que Mounier se envereda para refletir acerca do homem na contemporaneidade.

Com a preocupação de superar a crise entre as linhas metodológica e histórica, Vaz (2000) destaca que a Antropologia Filosófica se dividiu, por sua vez, em duas grandes

vertentes para tentar explicar o homem: o naturalismo e o culturalismo. Enquanto o primeiro tem como fonte última de explicação um olhar que reduz o fenômeno humano à natureza material, a segunda assinala o caráter cultural em face ao caráter natural, como é o caso de distinguir no homem o “ser natural” e o “ser cultural”. No interior desta problemática, a Antropologia Filosófica encontra-se diante de três tarefas fundamentais no exercício da explicação e compreensão do homem, quais sejam (cf. VAZ, 2000, pp.10-11):

- elaborar uma ideia de homem considerando os problemas (e temas) vivenciados pela tradição filosófica, as contribuições e as perspectivas oriundas das novas ciências do homem.

- a ideia deve ser justificada criticamente, apresentando um fundamento que demonstre uma unicidade acerca da variedade dos aspectos que formam o fenômeno humano, assim como, alancar as experiências que orientaram as definições que os homens fazem de si mesmos.

- querendo responder, do ponto de vista ontológico, a questão “o que é o homem?”, oferecer uma sistematização filosófica acerca da ideia do homem.

No entanto, a reflexão sobre a questão essencial “o que é o homem?” é complexa, merecendo uma atenção mais especificamente hermenêutica:

É evidente que a relação da Antropologia filosófica com as ciências do homem deve estabelecer-se no terreno dos problemas reconhecidos como propriamente filosóficos que cada uma dessas ciências levanta. No entanto, é forçoso reconhecer que os limites de cada uma delas não estão claramente definidos, e seu estatuto epistemológico é objeto de vivas discussões. Na classificação de J. Ladrière, as ciências humanas constituem o grupo das ciências hermenêuticas na medida em que, nelas, o fato (p.ex. o “comportamento” do indivíduo ou as “aspirações” do grupo) traz em si a sua própria interpretação e nunca se apresenta como fato neutro. Há, porém, entre as ciências hermenêuticas, numerosas zonas de fronteira ainda indefinidas, o que impõe nesse domínio o recurso a uma ampla interdisciplinaridade. Por outro lado, o homem é também objeto de ciências que obedecem ao procedimento empírico-formal (na terminologia de Ladrière), como a Antropologia física e, em geral, a Biologia humana, sendo que esse procedimento penetra igualmente, às vezes de modo profundo, no campo de ciências cujo objeto é hermenêutico por sua natureza, como as ciências da linguagem, as ciências econômicas, as ciências sociais. Deve-se levar em conta ainda o campo que A. Diemer denomina de Antropoteoria, tendo como objeto as imagens do homem difusas na cultura, que se inspiram ora nas ciências hermenêuticas, ora nas ciências empírico-formais. A complexidade e pluralidade desses discursos sobre o homem devem, de alguma maneira, estar presentes no campo de visão da Antropologia filosófica enquanto esta se entrega à tarefa da elaboração, no nível de conceptualização filosófica, da idéia do homem (VAZ, 2000, p.11)

Assim, é importante saber que não podemos reduzir a complexidade do fenômeno humano apenas a uma única matriz explicativa, como é o caso do idealismo (focalizado no sujeito), do culturalismo (que se referencia pela cultura) e do naturalismo (centrado na natureza). Logo, abordar o fenômeno humano do ponto de vista da complexidade significa

orientarmos através do diálogo entre esses três polos, considerando o método específico de cada matriz, e neste âmbito, podemos organizar a abordagem do problema filosófico das ciências do homem em dois pontos de referências: as ciências empírico-formais ou ciências naturais do homem, centradas no polo da natureza; e, as ciências hermenêuticas, assentadas nos polos do sujeito e da cultura, na qual se manifestam os objetos de estudo da Antropologia filosófica.

Na direção das ciências hermenêuticas, de uma Antropologia filosófica pautada na vertente histórica, Mounier (2004) reflete inicialmente citando muito resumidamente sobre a constituição do fenômeno humano a partir das três concepções do homem: a clássica, a cristã e a moderna. Então, cabe a nós a tarefa de aprofundar essas concepções a partir do próximo item, e, para tal, nos basearemos nas contribuições de Vaz (2000) em sua obra aqui já citada, recorrendo quando necessário às ponderações de Mounier (2004).

### 3.1.2.1 A concepção Clássica do Homem

Como reportado anteriormente, esta concepção origina-se na cultura grega por volta do século VIII a.C., mas que a partir do século VI funde-se com a cultura romana, constituindo-se na cultura clássica greco-romana, a qual municiou de valores e ideias a civilização ocidental. Sendo que, o ponto de partida para a concepção clássica do homem foi a criação da Retórica pelos Sofistas, a qual consolidou o homem enquanto animal racional, o que orientou a antropologia e o humanismo clássico. Segundo Vaz (2000), é esta a contribuição da filosofia pré-socrática no que tange a concepção de homem, a qual abrangeu sete características essenciais, listadas a seguir:

- 1) a definição acerca da natureza humana e de seus predicados essenciais;
- 2) o advento da percepção do pluralismo cultural por meio do conceito de narração, investigação, seriação e julgamento, elementos que orientam o agir humano típico;
- 3) a teoria do convencionalismo jurídico que opõe na organização da cidade a convenção (normas) e a natureza;
- 4) abrangendo uma concepção cética em relação ao tema da verdade, desenvolveu-se o individualismo relativista;
- 5) pelo mito de Protágoras, narrado por Platão no diálogo homônimo, é evidenciado a ideia do desenvolvimento progressivo da cultura;
- 6) a cultura supriria a condição ontológica de carência e necessidade do homem;

7) o homem é visto como dotado de racionalidade (*logos*), expressada pela palavra e pelo discurso.

Tais características acerca da concepção de homem vinculadas ao pensamento sofisticado permearam a noção de Sócrates em sua definição particular sobre a pessoa humana. Emerge em Sócrates um conceito novo o qual orienta a Antropologia ainda hoje, visto que seu conceito marca a história das concepções de homem no ocidente. A esse respeito Vaz (2000, p.34) relata que:

Na visão socrática, o “humano” só tem sentido e explicação se referido a um princípio interior ou a uma dimensão de interioridade presente em cada homem e que ele designou justamente com o antigo termo de “alma” (*psyché*), mas dando-lhe uma significação essencialmente nova e propriamente socrática.

É neste interior que a concepção de alma se desenvolve paralelamente à noção de *areté* (virtude ou excelência), pois, é no interior do homem que reside a sua grandeza:

A “alma”, segundo Sócrates, é a sede de uma *areté* que permite medir o homem segundo a dimensão interior na qual reside a verdadeira grandeza humana. É na “alma”, em suma, que tem lugar a opção profunda que orienta a vida humana segundo o justo e o injusto, e é ela, portanto, que constitui a verdadeira essência do homem, sede de uma verdadeira *areté*. (VAZ, 2000, p.34)

Ou seja, as premissas socráticas cunham a ideia de *personalidade moral*, que por sua vez substanciará toda a noção de Ética e de Direito na sociedade ocidental. Devido a este ponto, Sócrates pode ser considerado como o fundador da Antropologia Filosófica ou da Filosofia da Moral, já que os traços principais que definem sua concepção colocam o homem diante da possibilidade teleológica (do bem e do melhor) de um duplo caminho compreensivo: de si mesmo e do mundo. Então, o “conhece te a ti mesmo” eleva-se como Cura e cuidado com a “vida interior”, aspecto que, segundo Vaz (2000), aparece pela primeira vez para a história da antropologia e da espiritualidade. Neste processo, o homem se realiza enquanto ser racional (*logos*) e relacional, já que Sócrates concebe a relação dialógica como a relação humana fundamental.

Somam-se à história do conceito acerca do homem no Ocidente as premissas de Platão, o qual abstrai e unem respectivamente em sua percepção as tradições sofisticada, pré-socrática e socrática, onde a pessoa humana, sendo um ser de cultura (*paideia*<sup>14</sup>) e político,

<sup>14</sup> Segundo Emerson Santiago (2012), “*paideia* (παιδεία) é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de *paidos* (pedós) - criança) significava simplesmente “criação dos meninos”, ou seja, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais. Será na mesma Grécia que se inicia um modelo de educação com um sentido relativamente semelhante ao que se utiliza hoje (...) Na verdade, os ideais educativos da *paideia* se baseiam em práticas muito

encontra-se em constante relação com o cosmo e consigo mesmo no que tange a noção de “homem interior” (alma/*psyché*). Nesta perspectiva, Mounier (2004, p.17) ressalta que Platão “tentou reduzir a alma individual ao nível de uma participação na natureza e de uma participação na cidade: daí o seu ‘comunismo’. De resto, tanto para ele como para Sócrates, a imortalidade individual não era mais do que bela e arrojada hipótese”.

Neste sentido (cf. VAZ, 2000), Platão desenvolve a concepção de que a “alma” estabelece uma relação de congenialidade (celebrada) com aquilo que ele chama de “teoria das ideias”, ou seja, esta se constitui na ocasião de uma reflexão acerca da origem e destino da alma, a qual estar sempre direcionada pela “reminiscência” e pela “purificação”. Quer dizer que o homem usa o transcendente para ordenar todo o seu ser, definida como “realidade das ideias”. Desta forma, *logos* e *eros* (pulsão amorosa) se fundamentam na dimensão do corpo e da beleza corporal. Afinal de contas, o que rege o conceito de homem em Platão é a conjunção entre corpo e alma, onde o interior é movimentado pela racionalidade ou “alma racional”:

A ascensão dialética do Banquete equilibra e une os dois pólos, arrastando o homem todo para a contemplação, a um tempo intelectual e extática, do Belo absoluto (...) A tricotomia da “alma” na República (...) que ordena as três partes: o racional (*tò logistikón*), o irascível (*tò thymoeidés*) e o concupiscível (*tò epithymetikón*) segundo a justiça (*dykaiosunê*), sendo regida cada uma pela sua virtude própria: a sabedoria (*sophía*), a coragem (*andreia*) e a moderação (*sophrosyne*), pode ser considerada uma transposição ao plano da *paidéia*, ou seja, da educação do indivíduo para a vida política justa, da polaridade entre o *logos* e o *eros* unificada na perspectiva da contemplação das idéias do Belo e do Bem (VAZ, 2000, pp.36-37).

As ideias de Platão no que se refere ao *psyché* influenciaram a concepção de homem que Aristóteles desenvolveu. Para este, além de enxergar no homem uma estrutura composta pelo *fisicismo* jônico e pelo intelectualismo finalista socrático-platônico, o considera também como um “animal racional” (ser dotado de *logos* no âmbito da fala e do discurso, não podendo ser visto como um ser natural), “ético-político” (elemento essencial para o conhecimento de si mesmo e para a vida na polis, lugar onde o homem se realiza enquanto ser racional) e dotado de “paixão e de desejo”. Logo, “Aristóteles insiste, com efeito, na idéia de que só o individual é real, mas o seu deus não pode querer com uma vontade particular, nem conhecer essências singulares, nem amar de um amor que escolhe” (MOUNIER, 2004, pp.17-18).

Entre os séculos III-I a.C. se desenvolve a concepção helenística acerca do homem, e suas antropologias apontam para uma noção que perpassa por um individualismo pautado na afirmação da autonomia do homem, mas um individualismo e autonomia diverso daqueles da

---

anteriores. Os gregos serão os primeiros a colocar a educação como problema: na literatura grega surgem sinais de questionamento do conceito, seja na poesia, tragédia ou na comédia”.

era moderna, não podendo ser inclusive confundido com este. O *individualismo* e a noção de *autonomia do homem* na era helenística é o resultado dos novos desafios colocados aos homens após o fim da soberania da *polis grega enquanto comunidade*, onde eles sentem a necessidade de refletir, neste contexto, sobre uma resposta ao problema da *eudaimonía* (refletir sobre a vivência da felicidade ou do “ser feliz”). Então, tanto o Epicurismo quanto o Estoicismo adotaram este mesmo problema, apenas diferenciando entre si no que tange às soluções apontadas.

Concebida como “a plena satisfação das carências e desejos do indivíduo que se mostrem como carências e desejos propriamente *humanos* ou, segundo a orientação fundamental da antropologia grega, de acordo com a razão” (VAZ, 2000, p.43) a *eudaimonía* se constituiu como problema central das reflexões filosóficas, configurando uma concepção de homem permeada por uma ideia de individualismo substanciada pela premissa da “busca pela autonomia do homem” (grifo nosso), onde esta passou a significar na era helenística o “desgarrar-se do espaço natural da polis e de sua tentativa de construir um novo espaço humano que o pudesse acolher” (Idem). Em outras palavras, o ser humano deveria se submeter ao *logos* para garantir a *eudaimonía*.

Nesta direção, rompendo com o olhar intelectualista platônico-aristotélico e inspirando-se no materialismo atomista de Demócrito, a ética epicurista se caracterizou pela substituição da política pela vida “escondida”, momento em que a primeira é desvalorizada e a segunda endeusada. Este direcionamento do olhar ao indivíduo se justifica, segundo Vaz (2000), pelo fato da visão epicurista atribuir ao *psyché* uma percepção estritamente física, considerada como um “agregado de átomos” que se diluiria com a morte.

Conforme Vaz (2000), apesar de o Estoicismo manter alguns pontos correlatos com o Epicurismo, como o fato de priorizar a autonomia como aspecto modelador da *eudaimonía*, se distinguiu deste por suas premissas residirem na “mensagem de salvação” transmitida às pessoas “desamparadas e impotentes”, as quais estavam à mercê da *tyche* (Fortuna) e do poder. Então, com vistas a uma felicidade permeada pela busca da salvação e da autonomia, por uma ética pautada na “virtude”, o indivíduo resigna-se ao *logos* próprio da natureza, considerando o estudo das paixões (*pathê*) enquanto descoberta da interioridade e aprofundamento do axioma socrático do “conhece-te a ti mesmo”.

É nesta perspectiva que reside, de acordo com Vaz (2000, p.46), a originalidade das proposições do Estoicismo: “A grande originalidade dos Estóicos que os afasta nesse ponto do antigo intelectualismo grego é a fusão, no homem, do passional e do intelectual, sendo que a paixão considerada um juízo da razão e reservando-se assim ao Sábio o exercício verdadeiro

das paixões”. Posto isto, confirma-se por um lado o entendimento racional do homem, e por outro, o ideal do Sábio que se fundamenta por meio do carácter universalista, superando tanto aos arbítrios da Fortuna quanto as particularidades identitárias.

No entanto, nos séculos III-VI d.C., quando se delineia a chamada Antiguidade Tardia, um movimento antropológico de carácter neoplatónico emerge com um destaque decisivo para ocupar um espaço que vai concorrer com a perspectiva cristã devido apresentar um conceito de homem atrelado à uma perspectiva filosófica e religiosa. Vaz (2000, p.48) considera que em Plotino encontramos a “expressão mais completa” da concepção neoplatónica, em particular na obra *Enéadas*.

O olhar metafísico de Plotino aponta para um homem portador do carácter sensível no que se refere ao inteligível, compreendido a partir de uma estrutura triádica da “realidade superior”: Uno-Inteligência-Alma. Para Plotino, diz Mounier (2004, p.18), “na origem de qualquer individualidade existe algo como um pecado original, só havendo salvação num regresso total ao Uno e ao Intemporal”. A lógica de sua definição baseia-se no dualismo finalista da descida da alma (*psyché*) ao corpo, ou seja, ao inteligível, quer dizer, o homem

é pensado em sua *unicidade*, o que implica a individualidade e pluralidade das pessoas, na sua *liberdade* expressa na transcendência da *psyché* sobre a *physis*, no *dualismo* finalista que atesta a presença da *psyché* na fronteira entre o sensível e o inteligível, enfim em sua *socialidade* cuja manifestação plena é a vida virtuosa, tendo como degrau inferior a comunhão com os semelhantes e como degrau supremo a comunhão com Deus (VAZ, 2000, p.49)

Desta forma, do ponto de vista de Vaz (2000), a concepção clássica de homem no neoplatonismo assume uma postura mística-intelectualística, que, além de dualizar com a perspectiva cristã a manutenção da definição acerca do que “é o homem”, norteou as reflexões antropológicas no decorrer da filosofia ocidental. Neste contexto, Mounier (2004) acredita que o carácter de unicidade do indivíduo humano está ligado à criação e à multiplicidade. Enquanto para a antiguidade, ou seja, para a concepção clássica de homem, a multiplicidade era um mal inadmissível, para o cristianismo se configurou como um valor absoluto: “O Ser supremo, que por amor os fez existir, não confere unidade ao mundo através da abstracção de uma idéia, mas através de uma infinita capacidade de multiplicar indefinidamente esses atos de amor únicos” (2004, p.18). Suponha-se então, uma alma comum a todos os seres humanos.

Vaz (2000) apura que, surgida em meio aos conflitos religiosos (trinitárias e cristológicas) entre os séculos II e IV d.C., a concepção “cristã-medieval do homem” é de carácter teológico, assumindo uma linguagem bíblica da revelação, mas seus instrumentos reflexivos ocorrem no âmbito “grego filosófico”, o que ocasiona uma tensão interna no

processo de definição da homem. Entre as reflexões que se elevam, o tema exemplar do “homem ser criado à imagem de Deus” direcionou os debates para um diálogo tenso entre a tradição bíblica (normativa) e a tradição filosófica, tornando-se fio condutor das reflexões posteriores. A esse respeito, Mounier ressalta que

Acima das pessoas já não reina a tirania abstrata de um Destino, de uma constelação de idéias ou de um Pensamento Impessoal, indiferentes a destinos individuais, mas um Deus que é ele próprio pessoal, embora de um modo eminente, um Deus que “entregou a sua pessoa” para assumir a transfiguração humana, e que propõe a cada pessoa uma relação única em intimidade, uma participação na sua divindade (2004, p.19)

Para Mounier (idem), esta ideia significa um “movimento profundo da existência humana” na direção de transformar o “coração do próprio coração” e assim substanciá-lo (e, por conseguinte o mundo) de um “Reino transfigurado”. É um movimento que o ser humano é livremente chamado, mas que igualmente é livre para recusar o seu destino, constituindo então na liberdade de exercer o seu direito para pecar. A partir deste absoluto, elevam-se uma noção de Encarnação e um novo sentido de vida coletiva, premissas as quais transcrevemos nas palavras do próprio Mounier (2004, p.20):

Esse absoluto pessoal não isola o homem, nem do mundo, nem dos outros homens. A Encarnação confirma a unidade da terra e do céu, da carne e do espírito, confirma o valor redentor da obra humana logo que assumida pela graça. Pela primeira vez a unidade do gênero humano foi plenamente afirmada e duas vezes confirmada: (...) Cada pessoa é criada à imagem de Deus, cada pessoa é chamada para formar um imenso Corpo místico e carnal na Caridade de Cristo. Começa a tomar sentido uma história coletiva da humanidade, de que os gregos não tinham sequer idéia. A própria concepção da Trindade, que alimentou dois séculos de debates, traz consigo a idéia surpreendente de um Ser Supremo no qual intimamente dialogam pessoas diferentes, de um Ser que é já, por Si próprio, negação da solidão. (...) Esta visão era demasiado nova, demasiado radical, para produzir imediatamente todos os seus frutos. Fermento da história, aos olhos dos cristãos, desenrolar-se-á até ao fim da história.

Por conseguinte, Vaz (2000) sublinha que a partir do tema da “unidade do homem” se desenvolvem temas de cunho relacionais, tais como “o homem e o divino” e “o homem e o universo”, quer dizer: todo discurso é construído em torno da ideia de que a origem do homem está ligada a uma fonte transcendental. Logo, o desdobramento destas reflexões coloca o ser humano no interior de um itinerário salvífico a partir de uma Aliança que estabelecem quando chamado.

Neste sentido, para Vaz (2000), a definição “cristã-medieval do homem” supera qualquer dualidade ontológica, porém, pode manter o “entrecruzamento” entre a concepção ontológica grega e a noção existencial e soteriológica bíblica. Diz ele (2000, p.61) que a linguagem bíblica



sobre o homem não se refere a naturezas que nele se oponham, mas a situações existenciais que traduzem as vicissitudes de seu itinerário em confronto permanente com a iniciativa salvífica de Deus e com a sua Palavra. Assim, o homem é “carne” (basar) na medida em que se revela fragilidade e a transitoriedade de sua existência; é “alma” (nefesh) na medida em que a fragilidade é compensada, nele, pelo vigor de sua vitalidade; é “espírito” (ruah), ou seja, manifestação superior da vida e do conhecimento, pela qual o homem pode entrar em relação com Deus; finalmente, é “coração” (leb), ou seja, o interior profundo do homem, onde tem sua sede afetos e paixões, onde se enraízam inteligência e vontade e onde têm lugar o pecado e a conversão.

Ou seja, Vaz (2000) evidencia que a natureza da linguagem bíblica difere-se da filosófica. Enquanto esta se expressa pela transmissão de teoria demonstrável, aquela se constitui por uma narração de uma história, exposta pela revelação e pela salvação, onde o homem se revela para si mesmo. Mas, do ponto de vista do entrecruzamento, os aspectos herdados da tradição filosófica grega e a perspectiva bíblica evocam o ser e o destino do homem no plano histórico da salvação.

No interior do movimento cristão, destacam-se nos três primeiros séculos d.C. duas correntes as quais se constituíram como críticas à antropologia gnóstica e resistência contra pagãos e contra as heresias, o chamado “pensamento patrístico”, elaborado pelos primeiros teóricos representantes da igreja: os padres. Essas vertentes se dividiam entre a grega e a latina. A primeira concebia o homem do ponto de vista ontológico, estabelecendo um encontro entre a noção platônica e o cristianismo. A segunda se aproxima do neoplatonismo, especialmente na figura de Sto. Agostinho, o qual foi influenciado por três fontes que nortearam a sua visão.

Vaz (2000) destaca em primeiro lugar a influência do neoplatonismo, baseando-se nas contribuições reflexivas de Plotino, Porfírio e do latino Mário Vitorino. A contribuição agostiniana ocorre na proposta de reflexão sobre a estrutura do “homem interior”, na qual Deus está presente de forma interior e superior no mens (naûs/essência) do ser humano. Pela influência da antropologia paulina, a visão agostiniana configura-se pela reflexão soteriológica a partir da doutrina do pecado original, destacando-se os temas da graça, da liberdade e do livre-arbítrio do homem. E por fim, baseado na antropologia da narração bíblica da criação, Sto. Agostinho desenvolve reflexões sobre a premissa do “homem imagem de Deus”, a questão da natureza humana e sobre o destino do homem. Os pensamentos de Sto. Agostinho na verdade se ascende segundo suas experiências pessoais, que se revelam entrelaçadas com a busca pela verdade e com a própria “expressão teórica da verdade: o primeiro pensador, em suma, no qual o pensamento do ser é inseparável da descoberta do Eu” (VAZ, 2000, p.65).

Por sua vez, tais influências conjecturaram a concepção do homem como um a) “ser uno”, concebido a partir do fenômeno da Criação e da Encarnação; como um b) “ser itinerante”, compreendido como um ser que trilhará o caminho da “conversão” em direção a um tempo idealizado para a eternidade; e, um c) “ser-para-Deus”, centralizado na perspectiva do “homem imagem de Deus”. Tais enunciados se constituíram não apenas a concepção medieval do homem, mas orientou todo o pensamento ocidental sobre o conceito de homem.

### 3.1.2.2 A concepção Medieval do Homem

Vaz (2000) menciona que a “Sagrada Escritura”, os “padres da Igreja” (especialmente a figura de Sto. Agostinho) e “filósofos e escritores gregos e latinos” (até o século XII as premissas dionisianas e os traços neoplatônicos assumem um peso significativo como fonte de reflexão, assim como o pensamento aristotélico a partir do século XIII) formam um tripé que inspirou e orientou a antropologia medieval e seu conceito de homem.

Portanto, estar-se-á diante da constituição da tradição filosófica-cristã do homem e de sua antropologia, tão marcada pela tensão (equilibrada pela tradição bíblico-cristã) entre aristotelismo e agostinismo, fundando-se num contexto espiritual que tem como base duas questões essenciais acerca do homem: a historicidade e a corporalidade. Nesta perspectiva, o homem cristão-medieval passa a ser concebido como criatura (corporalidade) envolta pelo mistério da encarnação do verbo e dotada de uma natureza humana ligada ao destino histórico e salvífico.

Porém, foi em Sto. Tomás de Aquino (séc. XIII) que a concepção de homem medieval configurou-se segundo as premissas da antropologia clássica e a chamada bíblica-cristã, encontrando, conforme Vaz (2000), seu ponto de equilíbrio ideal. Na perspectiva tomásica, o homem é concebido como ser racional, ser fronteiro entre o espiritual e o corporal e como criatura, imagem e semelhança de Deus (VAZ, 2000, p.69).

### 3.1.2.3 A concepção Moderna do Homem

A concepção de Homem na Era Moderna passa a ser cunhado, segundo Vaz (2000), a partir de um contexto marcado pela pluralidade antropológica, o que tanto configurou um processo desagregador da unicidade cultural e religiosa que permeava, respectivamente, o conceito de homem na Antiguidade e na Idade Média. Neste patamar se desenvolveu uma “sucessão dos perfis filosóficos do homem moderno” (VAZ, 2000, p.77) classificado por este

mesmo autor em: a) a concepção do homem no humanismo; b) a concepção racionalista do homem; c) a concepção do homem na idade cartesiana; d) a concepção do homem segundo o método das ciências humanas no século XVII; e) a concepção do homem na época da ilustração; e, f) a concepção do homem em Kant.

Com a influência do cristianismo e da filosofia clássica, especialmente a latina, a concepção do homem no humanismo se desenvolveu no período da Renascença, do século XIV ao XVI, destacando dois fundamentos essenciais do chamado *homo humanus* e dos traços característicos do humanismo, quais sejam: o do homem universal e a da dignidade humana. Essas premissas foram desenhadas reflexivamente pelo cardeal Nicolau de Cusa (1401-1464), e buscava recuperar os fundamentos metafísicos e teológicos da visão de mundo. Devido a isso, Cusa pode ser considerado como “um precursor da concepção moderna do homem e é como tal que ele se situa como um pensador tipicamente de transição, mas poderosamente original” (VAZ, 2000, p.79).

Se por um lado a questão da dignidade humana na Renascença se difere daquela da antiguidade em função de significar “agir” (*o operari*) e “capacidade para transformar o mundo”, conotando a superioridade do homem, algo central na antropologia moderna, por outro, a característica da universalidade do homem choca-se com a questão da pluralidade antropológica, revelada a partir do período das “descobertas cristãs”, o que viabilizou o encontro com a diversidade, com o diferente, com as novas culturas e civilizações. Colocou-se como problema central de reflexão a questão da “unicidade e igualdade da natureza humana” (VAZ, 2000, p.80). Desta forma, a “antropologia da Renascença aparece, assim, como uma antropologia de ruptura e transição: ruptura com a imagem cristão-medieval do homem e transição para a imagem racionalista que dominará os séculos XVII e XVIII” (Idem, p.81).

A concepção racionalista inaugura uma explicação da vida e do homem pautada na perspectiva mecanicista e cartesiana. Referente à primeira, Michel Montaigne (1553-1592) se destaca como o pensador que transmite ao “racionalismo emergente os temas da observação de si mesmo e do ‘conhece-te a ti mesmo’, como da lei natural e da natureza como guia das ações” (VAZ, 2000, p.81), momento em que o homem passou a ser explicado em analogia ao funcionamento de uma máquina.

Mas somente com os pensamentos de René Descartes (1596-1650) que a antropologia racionalista define seu paradigma como concepção original. Segundo Vaz (2000), a inversão na ordem tradicional do saber filosófico proposta por Descartes é o elemento constitutivo da concepção do homem e da natureza. Partindo progressivamente da física ao metafísico, o

homem se eleva enquanto “ser da natureza” (exterioridade) para o “ser do cogito” (subjatividade), e o método (que tem como base o modelo matemático propagado por Issac Beeckman – 1588-1637) é o meio condutor deste processo, já que, o

procedimento metódico conduz primeiramente ao fundamento indubitável do Cogito, e por sua vez, a inadequação entre a certeza e a verdade (o ser) do Cogito e a certeza e verdade (o ser) do mundo exterior impõem o recurso à existência e veracidade de Deus, demonstradas a priori pela imanência da idéia do Infinito na mente, ou seja, o recurso à Metafísica (Filosofia Primeira na terminologia de Descartes), a partir da qual será possível edificar a Física e em sua sequência recolocar o problema antropológico como problema da relação da alma e do corpo (VAZ, 2000, p.82).

Nesta perspectiva, a dualidade entre subjatividade e exterioridade se expressa pela separação entre espírito e corpo, onde o primeiro, lugar de manifestação do Cogito, se eleva para conhecer e dominar o segundo, ou seja, o mundo, o lugar onde o corpo obedece aos movimentos e às leis que sujeitam o mundo. Neste âmbito, espírito e corpo possuem naturezas distintas, podendo uma subsistir sem a outra, condição necessária para que o espírito possa dominar o mundo:

O mundo não é mais a *physis* antiga dotada de um princípio imanente de movimento (*arque kinêseôsm* na definição de Aristóteles), mas a grande máquina capaz de ser analisada pela razão e por ela reproduzida na forma de um modelo matemático. Uma consequência importante da antropologia racionalista é o progressivo atenuar-se da distinção entre “natural” e “artificial” (entre a *physis* e a *téchne*) que era um dos fundamentos da visão aristotélica do mundo. O corpo humano é integrado no conjunto dos artefatos e das máquinas, e só a presença do “espírito”, manifestando-se sobretudo na linguagem, separa o homem do “animal-máquina” (VAZ, 2000, pp.83-84)

Assim, a concepção racionalista avança no sentido de consolidar o chamado “homem cartesiano”, constituinte da ruptura com a perspectiva aristotélica do mundo. Nesta direção, consolidam-se dois traços fundamentais acerca da concepção cartesiana do homem: ainda sob influência dos pensamentos de Montaigne eleva-se o moralismo, e da influência de Henri Bremond, destaca-se o humanismo devoto (cf. VAZ, 2000).

No entanto, as obras de Blaise Pascal (1623-1662) contribui de forma decisiva na configuração do homem ocidental na Era Moderna. Segundo este autor (cf. VAZ, 2000), a problemática de um homem recolhido à intimidade do Cogito, onde sua subjatividade deve enfrentar a situação de suas qualidades serem reduzidas a uma fórmula matemática. Para Pascal, o Cogito não se direciona para dominar o mundo segundo as premissas de Descartes, mas, para o *bien penser*, expressando sua lógica no interior de uma dimensão moral.

Então, a antropologia

racionalista de inspiração cartesiana é guiada por um otimismo fundamental com respeito à natureza humana e à capacidade humana de conhecer e agir. No quadro

desse otimismo, o homem de Pascal encontra-se numa situação que alguns intérpretes caracterizaram à luz da categoria do trágico: ele não está mais obrigado sob a ordem cósmico-teológica da visão cristão-medieval do mundo nem voltado, como o homem cartesiano, para o senhorio e posse da natureza (VAZ, 2000, p.85).

Com uma perspectiva distinta em alguns aspectos das concepções racionalistas anteriores, Thomas Hobbes (1588-1679) contribui para a compreensão do homem e da sociedade sem fugir das premissas mecanicistas, no entanto, suas preocupações focam a passagem do homem do “estado de natureza” para o “estado civil”. Para Hobbes, só “o corpo, ocupando o espaço, existe, e Deus mesmo é corporal, sendo compreendido no universo cuja totalidade e unicidade abrange todas as ordens do existente” (VAZ, 2000, p, 86). Assim, a concepção de homem em Hobbes é de cunho moral e político.

Conforme Vaz (2000), são as contribuições de John Locke (1632-1704) que apresentaram à sociedade europeia dos séculos XVIII e XIX as características do chamado homem “liberal”/“burguês”. Por sua vez, muitas dessas características imagéticas nortearam a concepção de homem no século XX, especialmente aquela que afirma a primazia do indivíduo. Distanciando de Hobbes, a crença de Locke direciona-se para a possibilidade de convivência espontânea e pacífica dos indivíduos no chamado “estado de natureza”. A partir de seu “otimismo naturalista”, Locke afirma que o homem, enquanto ser moral possui a disposição natural de usar toda a sua capacidade para chegar ao conhecimento da natureza, de si mesmo e de Deus, e esta postura já demonstra que sua percepção não o opõe ao cristianismo, algo que vai acontecer com a concepção de homem segundo a Ilustração:

Locke será um propugnador da tolerância religiosa e se esforçará por demonstrar o caráter razoável do Cristianismo, preparando assim o caminho para o deísmo do século XVIII. É sobre o fundamento de uma teoria empirista do conhecimento que se edifica a antropologia lockiana. A rejeição das idéias inatas tem como consequência a crítica do Cogito cartesiano e uma concepção da consciência-de-si como manifestação da identidade pessoal que põe em relevo a sua estrutura psicológica em âmbito muito mais vasto do que os limites apodícticos do *Eu penso*. (VAZ, 2000, p.87)

No entanto, repousa um paradoxo no pensamento lockiano o qual contrasta com a socialidade espontânea do “estado da natureza”: apesar da soberania do indivíduo, este deve abrir mão desta soberania em favor do Estado e das Leis, ou seja, aquele deve transferir direitos a estes para garantir o bem de todos: assim, “não restará ao indivíduo outro caminho para reencontrar sua autonomia senão recolher-se ao isolamento de sua vida privada” (VAZ, 2000, p.88).

Então, a revolução científica do século XVII fincou seus fundamentos no paradigma epistemológico mecanicista, o que tanto valorizou a medida matemática e a observação como

regras do “bem pensar”, características que ajudaram a formar não apenas o espírito científico ou um novo método (dedutivo – racionalismo puro; e o indutivo – racionalismo empirista), mas o nascimento das ciências humanas no século XVII.

Neste contexto, Vaz (2000) exemplifica, por um lado, o surgimento de várias ciências que se dedicam ao estudo do homem em diversas áreas, tais como a literatura biológica, a anatomia microscópica, a botânica, a zoologia, a antropologia empírica, a psicologia experimental, a pedagogia experimental, a ciência da linguagem e as ciências do Direito e do Estado, todas fortemente influenciadas pelo racionalismo mecanicista e o paradigma cartesiano; e por outro lado, menciona que a ideologia individualista começa a ganhar corpo, tornando-se, como já sabido, a ideologia dominante na Era Moderna, a qual, por sua vez, permeou a concepção de homem nesta época. No entanto, as críticas expostas por Locke em relação à teoria cartesiana das ideias inatas e por Kant referente à Metafísica, a valorização do método experimental consagrada por Newton e o enaltecimento do procedimento analítico de cunho mecanicista, formaram nos anos de 1680 a 1780 (cf. VAZ, 2000) as bases da civilização ilustrada: a “experiência e a análise: eis os dois termos-chave da linguagem filosófico-científica da Ilustração” (VAZ, 2000, p.92).

Nesta nova civilização, as ideias ilustradas invadem todas as esferas da vida (filosofia, ciência, política, moral, pedagogia, cultura, etc.), e por esta razão não é possível englobar todos eles em uma só dimensão, porém, é o conceito de homem e o chamado “espírito da ilustração” que se constituíram no centro que unifica todos esses aspectos. Portanto, Vaz (2000) enumera quatro principais aspectos da civilização ilustrada que giram em torno de duas ideias: a de uma razão que se considera una e universal e a de um “progresso da razão” ou de um “progresso guiado pela razão”: “na visão da Ilustração, o progresso implica uma mudança operada pelo homem, segundo fins racionais e medida pelo critério do melhor” (Idem, p.93). Desta forma, a Ilustração objetivou irradiar-se por um espaço iluminado pelas luzes da Razão e pelo progresso. Através dessas premissas e desta irradiação pode-se reconhecer a imagem do “homem ilustrado” na sociedade ocidental a partir dos seguintes aspectos (Cf. VAZ, 2000): em primeiro lugar, a humanidade se expressa de forma secularizada em oposição ao aspecto salvífico da humanidade cristã; em segundo lugar, a ideia de progresso (no pensamento, nas tecnologias, etc) torna a civilização um fato e um valor a ser buscado, verificado e mensurado, significando um estágio avançado da humanidade em que o homem promove a sua passagem do “estado da natureza” para o “estado de cultura”. Desta forma, é pelo progresso que todas as sociedades civilizadas deveriam assumir o otimismo com a história futura no que diz respeito aos frutos deste

mesmo progresso. Em terceiro lugar, o espírito da ilustração avança em direção ao campo do Direito por meio do tema da Tolerância, elemento que substanciará as instituições modernas, especialmente o mercado e o Estado. Em último lugar, a noção de Revolução proclama a ideia da construção de uma nova sociedade, ou de uma nova ordem mundial ou de um mundo melhor a partir de uma transformação profunda no interior da própria sociedade. Aqui se inaugura uma concepção de homem onde a política passa a estar atrelada à perspectiva do progresso, e no espaço por onde se irradia o espírito da ilustração

o homem passa a ocupar o centro do qual irradiam as linhas de inteligibilidade. Assim, o século da Ilustração assiste ao nascimento da Antropologia propriamente dita, como ciência do homem que engloba os vastos campos de investigações e sistematização que se desenvolveram no século XVII. (...) O novo saber antropológico delinea, assim, uma nova imagem do homem que será sistematizada por naturalistas como Lineu e Buffon, ou por filósofos ou ideólogos das Luzes como Voltaire, Rousseau, Diderot, Helvetius e outros (VAZ, 2000, p.95)

No entanto, é em Kant que a Ilustração se expressa com outra roupagem, agora permeado pelo Romantismo, pela herança racionalista pietista e pela forte influência de J.J. Rousseau, ao ponto do século XVIII poder ser considerado como “outro século XVIII” (cf. VAZ, 2000). A partir dessas influências, Vaz (2000) organiza a concepção kantiana de homem em duas linhas evolutivas: por um lado, a linha antropológica, que dá início ao estudo empírico do homem; e, por outro lado, a linha crítica, que aborda reflexivamente as três atividades superiores do homem, quais sejam: razão teórica, razão prática e a faculdade de julgar. Entretanto, a antropologia assume um papel subordinado à metafísica dos costumes, e é por meio desta última que se pode chegar à essência verdadeira do homem através de dois planos epistemológicos:

O plano de uma ciência de observação que utiliza o procedimento analítico para unificar os dados da observação por meio de uma teoria das faculdades (Vermögen), cujo núcleo conceptual é a representação do Eu exprimindo-se em consciência-de-si; e o plano de uma ciência a priori que situa no campo da ética ou da Metafísica dos Costumes a possibilidade de determinação da essência do homem (VAZ, 2000, p.96)

Assim, pelo viés antropológico kantiano, prevalece a concepção pragmática do homem ou do chamado “homem prudente”, pois o objetivo da antropologia no entender de Kant é fornecer ao homem a possibilidade de conhecer o mundo humano e torna-lo prudente diante das questões da vida em sociedade. Deste ponto de vista, a análise das relações sociais substancia o homem do conhecimento acerca daquilo que ele “faz, pode ou deve fazer de si mesmo” (VAZ, 2000, p.97).

Ao lado de uma antropologia pragmática e racionalista, o homem é visto como um “espírito inquieto e indagador”, justificando a necessidade de se edificar o espírito crítico

(seja referente a crítica da Razão pura ou da crítica da Razão prática) a partir de cinco pontos os quais formam a concepção kantiana de homem:

- O homem como ser racional/cognoscente, ou seja, portador de uma estrutura sensitiva-racional capaz de conceber o mundo pela razão pura e engendra-se na esfera do transcendental, que vincula o homem ao mundo, à alma e à Deus.

- O homem como ser físico-pragmático, quer dizer, físico como resultado operatório da natureza sobre ele, e pragmático como resultado daquilo que ele faz consigo mesmo.

- O homem como ser livre e substanciado pela moral.

- O homem como ser do bem, que busca na religião o seu fim último na superação do “mal radical”.

- O homem como ser histórico, situação em que ele é considerado como ser político e constituído pelo processo pedagógico/educacional.

Posto vistas as considerações anteriores acerca da “sucessão dos perfis filosóficos do homem moderno” (VAZ, 2000) a concepção de homem gira entorno de algumas palavras ou conceitos chaves: o humanismo; o racionalismo; o cartesianismo; o método; a Ilustração; e, o histórico. Tais aspectos exaltam a pluralidade e a complexidade acerca do conceito do homem moderno, porém, modelam a concepção de homem segundo a filosofia contemporânea, tema de análise no próximo item.

#### 3.1.2.4 Concepções do Homem segundo a Filosofia Contemporânea

Segundo Vaz (2000), a concepção de homem segundo a filosofia contemporânea corresponde as correntes filosóficas as quais se desenvolveram nos século XIX e XX, naquilo que ele denomina de “tempos pós-kantianos”. Do ponto de vista teórico, tais correntes se debruçaram acerca das mudanças ocorridas após as revoluções que consolidaram a sociedade capitalista, considerando todas as esferas da vida: política, economia, cultura, etc. E no âmbito histórico, se moldaram segundo a cultura científica e universitária, se expressando pelo viés metodológico e pedagógico (de ensino) enquanto “pensamento legitimamente reconhecida como Filosofia” (VAZ, 2000, p.111).

O autor destaca que a *primeira grande* corrente que introduz ao mundo a concepção de homem segundo a filosofia contemporânea foi o “Idealismo Alemão”, especialmente a partir de seu “romantismo particular”, distinto do Romantismo enquanto projeto e movimento global, o qual, segundo Vaz (2000), é de difícil caracterização, porém, com visível



contraposição ao classicismo ou à antropologia clássica. Assim, distinguem-se dois tipos de individualismo: o Romântico e o Classicista.

Enquanto que para o primeiro é valorizado no homem o particular e o sensível (emoções, paixões), para o segundo, o Cogito e a postura racionalista (a Ilustração exacerba esta característica) se eleva como característica essencial no homem. No individualismo romântico, o homem inspira ao universal com base na sensibilidade, enquanto que o individualismo racionalista inspira ao universal com base no Cogito. Assim, o indivíduo romântico “se define pelo sentimento do Eu que o leva a comungar com o Todo orgânico ou com o uno que é, ao mesmo tempo, o todo: o ‘uno e o todo’ (*èn kai pân*) será um dos lemas do pensamento romântico” (VAZ, 2000, p.113).

Por esse viés, Vaz (2000) vê em Jean-Jacque Rousseau (1712-1778) e em Johann Gottfried von Herder (1744-1803) os autores pré-românticos que mais inspiraram a concepção romântica de homem no idealismo alemão. O primeiro por refletir, por um lado, acerca da passagem humana do “estado de natureza” para o “estado de sociedade”, e, por outro, explicar sobre a perda da bondade do homem, característica inata à sua condição natural, e sua correspondente corrupção pela sociedade. Por consequência, a concepção rousseauiana de homem se constitui de forma distinta da concepção classicista, especialmente a platônica, e da concepção cristã, o levando a rejeitar todas as formas de transcendência. Apesar disso, ao criticar a cultura existente em sua época e sua correspondente moral, Rousseau propunha refletir acerca de um “novo homem” e de uma “nova humanidade” como caminho para reconciliar o homem com a Terra.

Já o segundo, de influência Goethiana, refletia sobre uma forma superior de conhecimento a qual se expressava por meio da união entre a razão e a sensibilidade. Inaugura-se a concepção de homem como “ser de linguagem”, pois esta forma superior de conhecimento se movimenta por seu poder discursivo e intuitivo. Por esse caminho, a linguagem passa a ser percebida como uma criação do homem atestando que “sua condição de ser racional é a própria forma humana da racionalidade e não um dom divino (...) Assim, o homem é o único animal capaz de fazer de si mesmo ou do seu Eu seu próprio objeto, distinguindo-o do mundo” (VAZ, 2000, pp.115-116).

No entanto, é a “concepção hegeliana de homem” que faz confluír diversas correntes, articulando dialeticamente o racionalismo e o romantismo por um lado, e o classicismo e a herança cristã por outro, ambas envoltas de três momentos, quais sejam: o momento do *Espírito subjetivo* (referente ao próprio indivíduo), que dá lugar respectivamente ao momento

do *Espírito objetivo* (correspondente ao mundo da cultura ou da história) e ao momento do *Espírito absoluto* (relacionado às ideias expressas pela Filosofia, Arte e Religião):

Assim, a divisão da Filosofia do Espírito tem, como todas as divisões no interior do Sistema hegeliano, um caráter dialético, acompanhando o desenvolvimento (*Entwickiung*, no sentido da progressão dialética) do Espírito: o Espírito é na forma da relação para consigo mesmo: Espírito subjetivo, na forma da realidade de um mundo que deve ser e é produzido por ele: Espírito objetivo; na unidade que é em si e para si e se produz eternamente, ou seja, unidade da objetividade do Espírito e de sua idealidade, ou o seu conceito; Espírito em sua verdade absoluta ou Espírito absoluto (VAZ, 2000, p.123)

Desta forma, conforme Vaz (2000), Hegel define o homem como o lugar de passagem dialética da Natureza ao Espírito, momento em que ele conquista sua individualidade efetiva (o “homem efetivo”), sendo que, a partir do triplo movimento (momentos) mencionado anteriormente, a concepção hegeliana de homem se direciona para superar o dualismo clássico alma-corpo.

No entanto, foram os “pós-hegelianos de esquerda” que apresentaram uma ruptura com Hegel no que diz respeito ao conceito de homem. Segundo Vaz (2000), Ludwig Feuerbach (1804-1872) e Karl Marx (1818-1883) foram os principais representantes desta corrente. O primeiro apresenta a noção de homem como “ser sensível” e de “homem genérico” ao abandonar o conceito de Espírito em Hegel e se distanciar da premissa clássica a qual concebe o homem como “animal racional”. Vaz (2000, p.126) ressalta que o

antropocentrismo de Feuerbach será, pois, um antropoteísmo: o homem é o único deus para o homem, e os atributos de Deus que comparecem no discurso teológico cristão deverão, finalmente, constituir a estrutura e a sequência do discurso antropológico (...) Feuerbach, em oposição a Hegel, define a religião como a “consciência da própria essência do homem”.

Por sua vez, Marx enxerga o homem como “ser social e histórico” e “ser-que-produz” a partir do momento em que apreende a natureza humana por meio da noção de necessidade humana. Neste contexto, as categorias da Alienação (espiritual e social) e do Fetichismo da Mercadoria substanciaram a antropologia marxiana. Como explica Vaz (2000, p.128), conforme Marx, “é o caráter social e a interpretação das necessidades que constituem o fundamento para o estudo de sua plena satisfação”, e, portanto, toda a reflexão antropológica acerca do conceito de homem gira entorno das relações sociais que se desenvolvem nas esferas econômicas e políticas no interior do capitalismo e na utopia do comunismo, onde no primeiro, o homem vive em sua pré-história, e no segundo, se realiza por meio da satisfação completa de suas necessidades, se consolidando então enquanto homem. Em suma, a filosofia marxiana concebe o homem por meio da perspectiva materialista histórica.

Segundo Vaz (2000), a combinação entre as ciências do homem e o desenvolvimento da filosofia no século XIX contribuiu para o surgimento da Antropologia Filosófica na contemporaneidade. Neste contexto, destacam-se alguns autores acerca do conceito de “homem”, entre eles, aqueles considerados como *precursores da antropologia filosófica* (Sören Kierkegaard - 1813-1855, Friedrich Nietzsche - 1844-1900, e Max Scheler - 1874-1928); aqueles de uma *antropologia filosófica* consolidada no âmbito do *existencialismo* (Karl Jaspers – 1883-1969, Jean-Paul Sartre – 1905-1979, Maurice Merleau-Ponty – 1908-1961, Kierkegaard e Nietzsche também se enquadram nesta vertente); aqueles *do materialismo* (destaque para Ernst Bloch – 1885-1977) e *do personalismo* (Jacques Maritain – 1882-1973; Maurice Nedoncelle – 1905-1976; Emmanuel Mounier – 1905-1950, e Max Sheler – 1874 - 1928, precursor que caminha por esta tendência).

Desta forma, considerando os pensamentos mais influentes do século XIX e XX sobre o conceito de homem, destacamos Nietzsche, especialmente em relação às reflexões propostas em sua obra “Assim Falou Zaratustra” (2011). Nesta, Nietzsche desfaz a concepção de homem ocidental com raízes na Renascença e nas tradições grega e cristã ao traçar uma crítica à tradição dualista que tanto consolidou a perspectiva cartesiana de homem. A partir desta crítica, Nietzsche acredita que o homem é uma “corda” entre o animal e o que ele chama de “super-homem”, e que, portanto, é um ser em superação do niilismo<sup>15</sup>, elemento no qual o homem ocidental fincou o seu núcleo ontológico.

Então, Nietzsche (2011) operaliza três conceitos (o amor-fati, a vontade de Potência e o Eterno Retorno,) para nos fazer compreender sua ideia de superação do homem em direção ao “super-homem”. Ambos os conceitos nos apontam que o homem é um ser de passagem e de declínio (do niilismo): o primeiro da lista se refere ao abandono do ressentimento, pois a dor pode tornar o homem mais forte; o segundo diz respeito à procura do desenvolvimento de suas capacidades criadoras, e o último, a possibilidade que o homem tem de se chegar à condição de super-homem a partir do momento em que sua força de criação (enquanto ser diferente) é mais forte do que a força de conservação (no niilismo enquanto ser igual). A chegada à condição de “super-homem” significa para Nietzsche (2011) o afastamento de toda transcendência e superação de todos os valores ascéticos, naquilo que ele chama de “morte de todos os deuses”. Então, o conceito de “homem” em Nietzsche está dissociado do transcendente e atrelado à noção de “super-homem”, conceito que aponta para um homem que reconhece em si mesmo o próprio Deus.

---

<sup>15</sup> “Niilismo é uma doutrina filosófica que indica um pessimismo e ceticismo extremos perante qualquer situação ou realidade possível. Consiste na negação de todos os princípios religiosos, políticos e sociais” (2008-2018).

Diferentemente de Nietzsche, Max Scheler (VAZ, 2000) reformula a concepção clássica de Homem se aproximando das reflexões sobre a relação do homem com a natureza. Scheler destaca-se por propor uma concepção de homem atrelada à dimensão afetiva e adentrando ao campo da moral (a Antropologia Filosófica passa a se substanciar do campo da moral por meio das concepções personalísticas), cunhando o conceito de “pessoa”. Porém, ao centralizar suas preocupações reflexivas na relação homem-natureza e ao se afastar da concepção de um Deus pessoal, Scheler apresenta uma concepção diferente a de Mounier (2004), o qual, por sua vez, centra sua perspectiva de “pessoa” no Transcendente. Assim sendo, na próxima seção nos dedicaremos a expor o olhar de Mounier acerca das diferentes formas de personalismo, e na seção posterior, abordaremos o seu conceito de pessoa.

### **3.1.3 – Dos Distintos Personalismos em Mounier até a Noção de “Homem” em Buber**

Inicialmente, Mounier (2004) revela que o conceito de pessoa permanece embrionário tanto na antiguidade quanto no cristianismo, mas cita o dicionário de Larousse para exemplificar que na Modernidade o termo personalismo ultrapassa este estágio embrionário. O personalismo é apresentado pelo dicionário significando “egocentrismo”, característica essencial da concepção de homem na Era Moderna. Assim, como um todo, Mounier (2004) considera em suas reflexões sobre o personalismo as perspectivas da antiguidade, do cristianismo e da modernidade.

Conforme ressalta Mounier, as perspectivas de Platão, Sócrates, Plotino e Aristóteles (entre outros) foram aquelas que mais permearam a concepção de homem no “Ocidente Antigo” (grifo meu), e apesar da expressa preocupação com a dignidade humana, os gregos não se chocavam com a escravidão e nem compreendiam o “singular” para além da sombra da natureza e das consciências individuais: “Os filósofos apenas se preocupavam com o pensamento impessoal e sua ordem imóvel que rege simultaneamente a natureza e as idéias” (MOUNIER, 2004, p.17). Destaca ainda que ao mesmo tempo em que a máxima “conhece-te a ti mesmo” se constituiu na “primeira grande revolução personalista conhecida” (Idem, p.18), os gregos se opunham contra a multiplicidade, considerada um mal a qualquer espírito.

Mounier (2004) também acredita que o Cristianismo provocou transformações profundas na concepção de Homem e de “pessoa”, revelando uma realidade que os gregos não conheciam: a vida em coletividade. Primeiro por considerar que a alma, elemento comum à espécie humana, precede ao múltiplo como uma unidade; e o indivíduo, concebido para além das realidades abstratas das ideias e do mundo material, passa a ser visto como um todo

indissociável. Neste âmbito, e em segundo lugar, Deus surge para despojar a pessoa da tirania abstrata de um Destino e de um Pensamento Impessoal, oferecendo ao homem uma liberdade análoga a Dele, já que os indivíduos estão diante de um Deus que é ele mesmo uma pessoa: “um Deus que, ‘entregou a sua pessoa’ para assumir a transfiguração humana, e que propõe a cada pessoa uma relação única em intimidade, uma participação na sua divindade” (Idem, p.19).

Segundo Mounier (2004, p.19), a participação na divindade permite uma metanoia: “transformar o ‘coração do próprio coração’ (...) para que nele se introduza e sobre o mundo irradie um Reino transfigurado”, ou seja, ninguém pode violar, conhecer ou julgar o universo secreto do coração, apenas Deus pode julgar neste domínio, e o homem, no interior deste movimento, é livremente chamado para participar do processo de amadurecimento, o qual se manifesta entorno “da humanidade e dos efeitos da vida divina”. Assim, a liberdade aparece para Mounier (2004) como parte constitutiva da existência criada, onde o homem possui o direito de pecar, inclusive porque a ausência deste direito poderia representar, de acordo com o autor, uma forma de alienação do homem.

Logo, Mounier (2004) passa a delinear o conceito de pessoa a partir da concepção Cristã, especialmente ao fenômeno da Encarnação. Conforme pensa este autor (idem, p.20), a

Encarnação confirma a unidade da terra e do céu, da carne e do espírito, confirma o valor redentor da obra humana logo que assumida pela graça (...) cada pessoa é criada À imagem de Deus, cada pessoa é chamada para formar um imenso Corpo místico e carnal na Caridade de Cristo. Começa a tomar sentido uma história coletiva da humanidade, de que os gregos não tinham sequer ideia. A própria concepção de Trindade, que alimentou dois séculos de debates, traz consigo a ideia surpreendente de um Ser Supremo ao qual intimamente dialogam pessoas diferentes, de um Ser que é já, por Si próprio, negação da solidão.

Então, a ideia que Mounier desenvolve sobre o personalismo passa a ser fortemente substanciada pela Tese Cristã da Encarnação. No entanto, reconhece que durante toda a Idade Média, a premissa cristã ainda sofreu resistência dos preceitos gregos e romanos sobre a vida, o indivíduo, a alma, o espírito, a matéria, as ideias, etc., assim como também se reformulou a partir da aquisição de pensamentos de diversos autores, tais como a de Lutero. Ainda sofreu com o peso da fome e do trabalho, contexto este onde a burguesia encontrou terreno para desenvolver, já no fim da Idade Média e no início da Moderna, o seu paradigma racionalista e individualista, claramente em contraposição à perspectiva coletivista cristã, pois, difundia a exaltação do indivíduo isolado em detrimento do indivíduo comunitário, na esfera econômica e espiritual: “Daí para diante a filosofia deixa de ser uma lição que se prende, como era

costume na escolástica decadente, para ser uma meditação pessoal, e a cada um é pedido que, por sua conta, a refaça”<sup>16</sup> (MOUNIER, 2004, p.21).

Perpassando pelo Cogito em Descartes, pelo idealismo de Hegel, pela dialética do pensamento idealista, pela dialética e pela consciência existencial moderna de Pascal, pelo personalismo de Leibniz e Kant, pelo racionalismo de Rousseau e pelas contribuições de Goethe, Mounier acredita que nos tempos outrora desses autores, estava lançada as bases de uma educação do ser pessoal, destacando Maine de Biran, o moderno precursor do personalismo, assumindo notoriedade no século XX por denunciar “a mecânica mental dos ideólogos que dissolviam a existência concreta nos pseudos ‘elementos’ do pensamento” (MOUNIER, 2004, p.22) e por afirmar que consciência e espaço não são opostos, ou seja, a consciência afirma-se no espaço, lugar onde a pessoa encontraria suas raízes.

No contexto da Era Moderna e do pensamento pequeno burguês, Mounier (2004) cita Kierkegaard para evidenciar a nova servidão imposta pela sociedade nascente, baseada no “otimismo do conforto burguês” e nas diversas formas de servidão que são trocadas por qualquer “felicidade vegetativa”. Este autor, mesmo limitado por seu romantismo, critica a nova sociedade emergente, referindo-se ao “sistema simbolizado por Hegel”, baseado por um “degradado espiritualismo” e por um “irreduzível surto de liberdade”. A seguir, Mounier (2004) apresenta as críticas que Marx faz a esta mesma sociedade, destacando os temas do idealismo hegeliano, da alienação, da exploração e da redução do trabalhador à condição de objeto da história, condição esta que o expulsa de si próprio e do seu reino natural.

Mounier (2004) recorre a estes dois pensadores porque ambos expõem evidências de uma época onde estão sendo sistematicamente inseridos nas relações sociais mecanismos de “despersonalização” do ser humano,

um deles, através de Kierkegaard, chama o homem moderno, deslumbrado pela descoberta e exploração do mundo, à consciência da sua subjetividade e da sua liberdade; o outro, através de Marx, denuncia as mistificações a que o conduzem estruturas sociais enxertadas na sua condição material, e lembra-lhe que o seu destino não depende somente do coração, mas das suas mãos. Lamentável separação! (p.23)

Assim, são evidenciadas as novas características das relações sociais:

---

<sup>16</sup> Observamos que esta condição revelou-se como a semente embrionária para aquilo que Ratzinger (1991, 1992, 2005, 2009) chama de “Ditadura do Relativismo” e Keyes (2004) e Priolli (2017) de “Era da Pós-verdade”, elementos centrais para compreendermos como se configura a convivência social no mundo contemporâneo no século XXI. Posto isto, ressaltamos que abordaremos estes temas no terceiro e próximo capítulo, momento em que findamos a primeira parte deste trabalho concluindo a apresentação dos dois paradigmas centrais de nossa Tese para compreendermos a forma atual de desencanto na educação escolar (a ser analisado da segunda parte deste tese), quais sejam: o Personalismo Ético Cristão (capítulo 02) e a “Ditadura do Relativismo na Era da Pós-Verdade” (capítulo 03).

Por um lado, o individualismo, encontrando terreno favorável na fase conquistadora do capitalismo, desenvolve-se rapidamente. O Estado liberal, cristaliza-o nos seus códigos e nas suas instituições e, embora professando um personalismo moral (de raiz kantiana) e político (ao gosto burguês), lança a condição concreta das massas urbanas na escravidão social, econômica e, bem depressa, política. O romantismo desenvolve as paixões do indivíduo, percorre todas as gamas da afetividade, mas arrastando-o para o isolamento, não lhe permite a escolha senão entre a solidão desesperada e a dispersão do desejo. Recuando perante essas novas angústias, e temendo as imprudências do desejo, o mundo do pequeno burguês recalca-o por detrás de uma aparência de medíocres satisfações: instaura o reino do individualismo cauteloso (MOUNIER, 2004, p.23)

Então, em um contexto onde o individualismo avança pautado no ideal da “defesa da pessoa”, Mounier (2004) destaca Renouvier como um autor que vincula a noção de pessoa à recusa de todas as formas de afirmações coletivistas, sejam elas socialistas ou teológicas. Apesar de Renouvier alertar coerentemente sobre os perigos entorno do coletivismo, Mounier considera que ele sucumbe às tentações anárquicas.

A seguir, Mounier (2004) cita vários autores demonstrando a diversidade que o termo personalismo adquiriu no tempo. Entre eles, são ressaltados exemplarmente Berdiaeff, que se preocupava em não romper com a liberdade e nem com o aspecto moderno da técnica; Bergson, que não desvinculava seu pensamento do rigor da ciência e mantinha a valorização do “surto de liberdade” do individualismo moderno; J. Maritais, o qual levantava os problemas mais essenciais do realismo desmistificador; os representantes do movimento personalista-existencialista, tais como Berdiaeff Landsberg e Ricoeur, que refletiram sobre os problemas da liberdade, da comunicação, da interioridade, etc.; os que se identificam com o movimento marxista (Nabert, Le Senne, Madinier, etc.), preocupados em direcionar todo o pensamento contemporâneo para a busca da autolibertação das amarras impostas pelas mistificações idealistas; etc.

Na verdade, expõe Mounier (2004), o adjetivo “personalismo” é “reclamado” por grupo de vários países e ligados a preocupações temáticas diversas, como os identificados por ele na Inglaterra, na França, na Suíça, nos EUA e na Holanda. Em relação a esta diversidade, o próprio Mounier não supervaloriza o seu personalismo e muito menos exclui os outros. Pelo contrário, compreende que a “verdade de cada um só existe quando em união com todos os demais” (MOUNIER, 2004, p.26). Porém, é importante dizer que Mounier é representante de uma Antropologia Personalística atrelada ao transcendente, onde o homem é compreendido em sua totalidade e transcendência, enxergando em Deus a “Pessoa Suprema”. Com base nas análises anteriores, compreendemos que, diferente das perspectivas concorrentes, o Personalismo em Mounier é centrado no conceito de “pessoa”, e que ambos, a filosofia personalista e a ideia do “homem como pessoa” elevam-se como reação, oposição e resposta

ao individualismo (burguês-capitalista) e ao coletivismo (anarquista e/ou totalitário). Quer dizer, o personalismo é pensado para além do comunismo, do fascismo e do mundo burguês.

Outro autor que poderíamos enxergar como personalista é Martin Buber devido à aproximação de seu pensamento com a de Mounier, porém, ele mesmo declarava que não gostava que seu pensamento fosse etiquetado de nenhuma nomenclatura correspondente a qualquer que seja o movimento filosófico ou doutrina, como é o caso da palavra “personalismo”. Von Zuben, na introdução da obra “Eu-Tu” (2009), chama atenção deste desgosto de Buber, porém, classifica a sua teorização no âmbito da Filosofia da Vida (“*Lebensphilosophie*”) porque a ontologia existencial do homem se apresenta ancorada na concretude da vida do dia-a-dia. Mas, mesmo contra sua vontade, esta Tese o considera como personalista porque considero que há entre ele e Mounier, no que tange ao uso da palavra “pessoa” para designar um “eu” ou um “outro”, mais aproximações do que distinções.

De fato, é importante dizer que o conceito de homem em Buber é constituído a partir da relação que ele estabelece em sua vivência a cada dia, e, é a partir desta vivência que se eleva a diferença ontológica entre o “eu” da palavra princípio “eu-isso” e o “eu” da palavra princípio “eu-tu”, ou seja, é a partir desta vivência que diante do “eu” se eleva o “isso” ou o “tu”. Isso não quer dizer que existem dois “eus” no homem, mas sim, duas formas possíveis de existir como homem, conforme a palavra-princípio que ele pode preferir segundo sua atitude diante do outro.

As duas palavras-princípio, diz Von Zuben (in Buber, 2009, p.29), “fundam duas possibilidades do homem realizar sua existência. A palavra EU-TU é o esteio para a vida dialógica, e EU-ISSO instaura o mundo do ISSO, o lugar e o suporte da experiência, do conhecimento, da utilização”. No “eu-tu” o homem se apresenta como “eu” em sua totalidade, como “pessoa”, assim como o “tu” ao “eu”. O homem como “eu” na relação ontológica “eu-tu” se apresenta como “ser de reciprocidade”, ou seja, como “ser dialógico”. O homem como “eu” do relacionamento objetivante “eu-isso” se apresenta como “ser egótico”, como um “eu” que entra em relação consigo mesmo ou com o “si-mesmo”, como um “ser de conhecimento”, com um “ser de experiência”, como um “ser diante de um objeto”. Ou seja, no “eu-tu”, tanto o “eu” quanto o “tu” estão presentes em sua totalidade, um diante do outro, como “pessoa”, e, no “eu-isso”, tanto o “eu” quanto o “isso” se apresentam um diante do outro como “coisas”, quer dizer, enquanto no “eu-tu” o homem é considerado como “fim”, no “eu-isso” o homem é apreendido como “meio”. Apesar desta constatação, considero complexa a dinâmica entre o mundo do “tu” e o do “isso”, e, neste sentido, Von Zuben (Idem, p.15) esclarece o seguinte:



Há sem dúvida vários modos através dos quais trato meu Tu como um meio (eu peço sua ajuda, eu solicito uma informação), assim como há diversas maneiras pelas quais sou tratado como meio. O encontro onde a totalidade do homem está presente e onde existe total reciprocidade é um dos modos de Eu-Tu. É errado catalogar todos os outros modos de Eu-Tu, que não conhecem a total reciprocidade, como modos de EU-ISSO.

Em síntese, a noção de Homem em Buber é construída a partir do conceito de “totalidade”, o que o leva distinguir os dois modos de existência: o “eu-tu” e o “eu-isso”. Na verdade, a distinção entre essas duas formas de existir como homem centra-se na relação ontológica “eu-tu” porque esta palavra-princípio “só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade” (BUBER, 2009, p.43), ao contrário do relacionamento “eu-isso”. Assim sendo, adentro ao universo desta diferença em subcapítulo na próxima seção, na qual inicio abordando o conceito de “pessoa” em Mounier, considerando uma breve contribuição de Wojtyla.

### 3.2 O CONCEITO DE PESSOA E DE TU, DE MOUNIER À BUBER.

No capítulo anterior apresentamos a historicidade da noção de “homem” e de “pessoa” até desembocar no “personalismo” em Mounier, momento em que sintetizamos as contribuições de Vaz (2000) em relação á Antropologia Filosófica, e distinguimos o personalismo em Mounier dos diversos outros personalismos existentes a partir dos estudos de Abreu (2008). Então, neste capítulo abordaremos especificamente o conceito de “pessoa” em Mounier e Wojtyla, sendo que deixaremos para trabalhar Buber em subcapítulo seguinte já que este expressou o incômodo de considerarem seu pensamento como personalista, inclusive porque a noção de “pessoa” é distinta de Mounier.

#### 3.2.1 O Conceito de Pessoa em Mounier

O conceito de “pessoa” passa a ser moldado por Mounier (2004) e por Wojtyla (2011) a partir de uma noção específica sobre o personalismo, qual seja: considerando aspectos filosóficos e antropológicos, o personalismo pode ser compreendido enquanto uma perspectiva, um método e uma exigência ética:

No primeiro caso, enquanto “perspectiva”, o personalismo molda o conceito de “pessoa” com base num “realismo espiritual”, o qual está direcionado para resgatar a unidade

perdida em um mundo fragmentado pelo “idealismo” (gnosiológico e romântico) e pelo “materialismo abstrato” (determinismo econômico).

No segundo caso, o personalismo enquanto “método” se expressa como uma filosofia que não foge da sistematização. Ou seja, mesmo que não se constitua num sistema fechado e não se limita a ser uma atitude, a filosofia personalista sempre será um pensamento que requer uma ordem e que se revela e se expõe por meio de conceitos e esquemas unificantes os quais definem estruturas. Quer dizer, o personalismo requer uma relação com o conhecimento (tema que trabalhamos no primeiro capítulo desta Tese quando analisamos as contribuições epistemológicas e hermenêuticas de Palmer e Ricoeur para a abertura ao conceito de “pessoa”) de uma forma em que o ser humano, enquanto pessoa, não seja reduzida a um “esquema definitivo, fechado e acabado”. Neste patamar, estamos diante do princípio da “imprevisibilidade” que configura a noção de “pessoa” em Mounier e em Wojtyła, discernimento que opõe o personalismo a postura dedutiva dos dogmáticos e dos empiristas realista.

No terceiro caso, como “exigência ética”, o ser humano como pessoa encontra-se diante de uma hierarquia de valores responsável por substanciar a sua vida espiritual, seja em seu foro íntimo, seja em suas relações sociais travadas no espaço público. Então, o personalismo exige do homem como “pessoa” um engajamento total e responsável no âmbito de uma conversão íntima, direcionando-o para uma busca constante da liberdade e para o desenvolvimento em seu seio de uma vocação específica.

Entende-se que o conhecimento é elemento fundamental para a abertura ao conceito de “pessoa”, requerendo por sua vez um processo de conscientização pelo conhecimento. É parte constituinte de todo ser humano o desejo de conhecer, tanto a si mesmo quanto o mundo exterior, fato que o direciona para um processo de “conscientização de si e do mundo pela ação” (grifo meu). O ato de conhecer tem como base constitutiva alguns elementos fundantes: a “consciência”, a “ação”, a “experiência do homem”, o “sentido” que o homem atribui ao mundo e a si mesmo e à busca da “verdade”. A busca pela verdade significa que o homem deve compreender a essência das coisas para além de seu sentido pragmático, concebendo-as como existências que se manifestam no interior de um mundo de relações e vivências. Neste sentido, o conhecer a si mesmo abrange a ideia de conhecer a própria essência!

Por isso, é relevante pensar o “ato de conhecer” no interior da dinâmica do conceito de “pessoa em ação”, já que a ação não apenas pressupõe, mas revela a condição de “pessoa” no ser humano. Tal fato justifica que este estudo não diz respeito apenas a uma análise existencial e ontológica, mas, sobretudo, fenomenológica, pois, a “atuação do homem” ao

mesmo tempo em que ocorre no âmbito fenomenológico pode ser, segundo Wojtyla (2011, p.08), concebido como momento de apreender o homem enquanto “pessoa”:

Lógicamente, esta experiencia está intrínsecamente conectada con una comprensión definida en sentido estricto, que consiste, como ya se ha indicado anteriormente, en una aprehensión intelectual basada en el hecho de que el hombre actúa en sus innumerables repeticiones. El dato «el hombre actúa», con todo su contenido experiencial, se abre ahora para ser objeto de explicación en cuanto acción de una persona. Sólo de esta manera el conjunto total de la experiencia revela el hecho con una evidencia característica. En este caso, ¿cuál es el significado de la evidencia? En primer lugar parece que es índice de la capacidad esencial de un objeto para manifestarse o visualizarse, que es su rasgo cognoscitivo característico. Pero, al mismo tiempo, la «evidencia» significa que la interpretación del hecho de que el hombre actúa, desde el punto de vista de la acción de la persona -o más bien desde el punto de vista de la totalidad de la persona que actúa-, encuentra plena confirmación en el contenido de la experiencia, es decir, en el contenido del dato «el hombre actúa» en sus innumerables repeticiones.

Quer dizer, em seu estudo, o objetivo do Cardeal é investir na análise da relação entre “pessoa” e “ação”:

No se tratará de una disertación sobre la acción en que se presupone a la persona. Hemos seguido una línea distinta de experiencia y entendimiento. Para nosotros, la acción *revela* a la persona, y miramos a la persona a través de su acción<sup>3</sup>. La misma naturaleza de la correlación inherente en la experiencia, en la misma naturaleza de la actuación del hombre, implica que la acción constituye el momento específico por medio del cual se revela la persona. La acción nos ofrece el mejor acceso para penetrar en la esencia intrínseca de la persona y nos permite conseguir el mayor grado posible de conocimiento de la persona. Experimentamos al hombre en cuanto persona, y estamos convencidos de ello porque realiza acciones. (WOJTYLA, 2011, pp.08-09)

Na introdução editorial da obra de Wojtyla (2011), Anna-Teresa Tymieniecka afirma que o Cardeal aborda especificamente o ser humano como “pessoa em ação” (p.2) num estudo estritamente antropológico com bases fincadas em uma “hermenêutica ontológica” (p.3), desviando-se das reflexões éticas. Logo, Tymieniecka profere que ao “insistir en la condición comunitaria del hombre y al mismo tiempo en la irreductible transcendencia de la persona humana respecto al curso de la vida social, el libro se opone a las tendencias disgregadoras y reduccionistas que, como ya hemos observado, tanto peso tienen en la filosofía y cultura contemporánea.” (p.3). No entanto, Anna-Teresa considera que a obra de Wojtyla possui uma “significación para la ética y, en especial, para la elarificación del origen y fundamento del juicio moral” (idem) e “muestra cómo el hombre se realiza a sí mismo mediante el juicio moral y la acción correspondiente.” (idem). Por conseguinte, Tymieniecka destaca que o objetivo de Wojtyla é “poner en elaro la naturaleza del ser específicamente humano en la medida en que es capaz de una acción personal, es decir, de una interacción con otra persona, que establece un mundo de vida, comunitario y social, dentro del cual pueden realizarse

plenamente las posibilidades de la existencia humana” (p.2). Quer dizer, acompanhando o raciocínio de Mounier, Wojtyła (2011) pensa o ser humano como pessoa no âmbito de sua ação, perspectiva que eleva o ser pessoal para além da própria “consciência” ou da condição de “objeto” pelo qual o ser humano poderia se reduzir.

No início de sua obra, “Persona e Acción” (2011), o Cardeal considera que a “experiencia del hombre” se revela como ponto de partida para o processo cognitivo do homem, momento em que este, por um lado, conhece a si mesmo (“experiência interna”) e por outro, conhece o mundo exterior (“experiência externa”) por meio de, como já frisamos antes em Mounier, de conceitos e de esquemas unificantes, frutos do próprio processo hermenêutico do conhecimento, já que a explicação e a compreensão são, conforme este autor (2011), intrínsecas à experiência humana.

Em sua análise, Wojtyła (2011) declara que tanto a “experiência interna” quanto a “experiência externa” do homem estão vinculadas à construção do conhecimento porque requerem uma reflexão, ou seja, necessitam de considerações teóricas. No primeiro caso, a “experiência interna” garante ao homem a possibilidade de conhecer a si mesmo, e, no segundo caso, a “experiência externa” possibilita ao homem conhecer tanto a realidade factual externa a si próprio, quanto o interior de outros homens. Assim sendo, para Wojtyła (2011), a “experiencia do hombre” diz respeito a um duplo fenômeno referenciado em seu “acto cognoscitivo”: 1º) a partir da experiência vivida com o próprio “eu”, o homem conhece a si mesmo, já que o “eu” é ao mesmo tempo sujeito e objeto; 2º) como não há ruptura entre um “homem interior” (um eu interior e intransferível) e um “homem exterior” (um eu externo), ou seja, entre um eu e um outro, o homem pode conhecer um “eu externo” (um outro) mesmo que não entre em experiência direta com o interior deste último.

Na verdade, em relação a este duplo movimento, Wojtyła (2011, p.5) acredita que há uma relação de complementariedade e de compensação entre o “homem interior” e o “homem exterior”, relação esta onde o conhecimento é fruto da experiência, e esta, por sua vez, influenciada pelo conhecimento:

conviene observar que las distintas personas pueden intercambiar mutuamente los resultados de las experiencias que han tenido en las relaciones con sus semejantes aun cuando no haya una comunicación directa. Estos resultados constituyen parte del conocimiento, que constituye lo que nosotros *sabemos* del hombre, sin proporcionarnos propiamente una *experiencia* de él: el conocimiento, que puede ser precientífico o científico y pertenece a diferentes tendencias o campos del saber. Sin embargo, se basa, en último término, en la experiencia, y, por tanto, el conocimiento del hombre que las personas comparten en sus comunicaciones mutuas apela, en uno u otro sentido, a la propia experiencia de cada uno. Este conocimiento no sólo brota de la experiencia, sino que de alguna manera influye en ella. ¿Puede deformarla? Teniendo en cuenta lo que hemos dicho sobre la relación de la experiencia y la comprensión, no hay razones para pensar que sea éste el caso.

Parece más probable que, al tener su fuente en la experiencia, este conocimiento sirve como medio de multiplicar y completar las experiencias.

Neste sentido, Mounier e Wojtyla acreditam que o personalismo está vinculado às estruturas conceituais que nos possibilitam, a partir da “comunicação”, conhecer a nós mesmos, aos outros homens e a realidade factual. Porém, por visualizar os seres humanos como pessoas livres e criadoras, o personalismo as compreende a partir do princípio da imprevisibilidade, justamente para evitar a consolidação de sistematizações definitivas e fechadas.

Logo, se a “pessoa” é concebida como um ser livre e imprevisível, a filosofia personalista pode ser compreendida no entender de Mounier (2004) e de Wojtyla (2011), como uma sistematização sem sistema e destituída de um caráter absolutista. Ou seja, a “pessoa” é concebida como um conceito “não acabado”, sem recortes e sem características definidas e rígidas, expressando-se na sacralidade de sua existência (MOUNIER, 2004) e de sua experiência (WOJTYLA, 2011) no âmbito do conhecimento, ou mais precisamente, no âmbito do “ato cognitivo”. Então, o (auto) conhecimento se eleva como elemento de conexão do personalismo às estruturas conceituais as quais são resultados do “ato cognitivo”. Este, por sua vez, se constitui enquanto um processo de conscientização não apenas acerca do próprio ato ou do ato de outro homem, mas do próprio “eu” e do “eu” de outro homem. Por conseguinte, tal processo fundamenta tanto a “actuación consciente” quanto a “conciencia de actuar”.

Neste contexto, Wojtyla (2011, p.17) chama atenção acerca da imprecisão do conceito “actuación consciente” em relação ao conceito de “consciência”, sendo necessário apresentar a distinção existente entre “actuación consciente” e “conciencia de actuar”, já que ambas possuem duas formas diferentes de serem aplicadas. No que tange a dimensão da “actuación consciente”, a palavra “consciente” é usada como “atributo”, e no que se refere a “conciencia de actuar”, o termo “conciencia” é expresso como “nome”, pois, o homem “no sólo actúa conscientemente, sino que tiene tambien la conciencia de que está actuando, e incluso de que está actuando conscientemente” (WOJTYLA, 2011, p.17). Neste contexto, o cardeal dedicou-se a descobrir a relação dinâmica existente entre a “actuación consciente”/“conciencia de actuar” com a “pessoa” e com a “ação”, sendo que, somente no interior desta dinâmica que é possível considerar a “consciência” como algo atrelada a uma pessoa e a uma ação.

A conclusão que Wojtyla (2011) chega é a de que a “conciencia de actuar” é o termo que está centrado na “pessoa que atua”, pois, a “consciência” como substantivo, ou seja, como nome, se refere ao sujeito que tem a “consciência de que está atuando”, seja no âmbito da

política ou da comunidade. O conceito de “pessoa” eleva-se na medida em que o ser humano se substancia de um processo constante de conscientização do próprio agir no mundo. Por outro lado, a “actuación consciente” está vinculada à “ação”, a qual sua característica constitutiva é procedente do conhecimento e da objetivação cognitiva, e sua efetivação se expressa na vontade voluntária de agir.

Sendo assim, o Cardeal dedicou-se em seu livro (2011) em minuciar o “obrar consciente”, e, assim, esclarecer acerca do sistema dinâmico da pessoa e da ação no que corresponde ao fato de que é através da ação que se revela a pessoa. A “ação consciente” é a dimensão pela qual possibilitou Wojtyla (2011) centralizar todos os arcabouços teóricos (filosóficos e espirituais) que formam as premissas fundantes do “personalismo de Mounier” (2004) na categoria “ação” ou “pessoa em ação”.

Logo, neste momento é importante ressaltar que a noção de “consciência” adotada nesta pesquisa, como não poderia deixar de ser por uma questão de coerência com a perspectiva personalista, é a mesma ressaltada por Wojtyla em sua obra *Persona y Acción* (2011). Este autor inferiu que a “consciência” não se restringe a ser concebida como um espelho ou um reflexo daquilo que ocorre no e fora do homem, considerando o que ele faz e como faz (o seu atuar), ou seja, como algo reduzido à concepção genérica de que a função da consciência é intelectual no sentido de reproduzir o conhecimento apreendido; quer dizer, não podemos confundi-la como sendo um fato cognitivo realizado pelos seres humanos para compreender uma coisa a partir de uma ação objetiva e intencional: “la intencionalidad que es característica de los actos cognoscitivos - a los que debemos la comprensión de la realidad objetiva en cualquiera de sus niveles - no parece derivarse de los actos de conciencia”(WOJTYLA, 2011, p.19).

Posto isto, a consciência é entendida por Wojtyla como “consciência reflexiva” o que nos levou a compreender que a “consciência” não se manifesta apenas como um espelho porque há nela um caráter criador. Portanto, ao distinguir entre a “actuación consciente” e a “conciencia de actuar”, entendemos que quando nos referimos ao tema da “consciência epistemológica e hermenêutica” estamos tratando do universo que corresponde a “actuación consciente”; e quando estamos no universo do ser político e do ser comunitário, ou seja, do ser engajado na vida pública, adentramos ao campo da “conciencia de actuar”. No entanto, é necessário lembrar que apesar das diferenças, ambos os termos não são opostos, mas complementares: este atrelado à pessoa, e aquele à ação, e, ambos, à “pessoa em ação”.

Neste cenário, é relevante ponderar o fato de que Wojtyla (2011) desenvolve uma análise do personalismo e do “homem enquanto pessoa” reunindo o suporte tríade (de cunho

espiritual e relacional) que sustenta a noção de “pessoa” em Mounier (a pessoa como encarnação, vocação e comunhão) à questão da “ação”. Assim, o Cardeal apresenta a esse respeito três dimensões reflexivas: 1) a dimensão da “consciência como ação”, vinculada ao universo da “encarnação”; 2) a dimensão da transcendência e integração da ação, referenciada na “vocação”; e, 3) a dimensão da participação, expressa pelo intermédio da noção de “comunhão”. Considerando as premissas analisadas em sua obra (2011) e para além da tríade exposta anteriormente, é possível constatar que o Cardeal concentra suas perspectivas em dois elementos fundantes do caráter personalista: em primeiro lugar sobressai a concepção do “homem como pessoa”; e, em segundo lugar, a ideia de que o “amor-doação” (pautada na comunhão e na solidariedade) é o sentimento que torna o ser humano verdadeiramente “pessoa”.

Considerar o tema da “consciência” no âmbito da “pessoa” e da “ação” demonstrou-se importante porque o próprio ato de despertar a consciência, ou atuar de forma consciente ou ter consciência do próprio atuar, está sempre em estrita relação com o conhecimento de cunho epistemológico e hermenêutico sobre o eu, o outro, o mundo e o amor. Por este ângulo, entendemos que a premissa do despertar de uma “consciência” que envolve uma postura está atrelada não somente ao conceito de “pessoa” e a de “ação”, mas, sobretudo, à reflexão sobre outros cinco elementos: a “actuación consciente”, a “conciencia de actuar”, a noção de “experiência do homem” e às “questões existenciais” que cercam o ser humano e o “amor-doação”. Quer dizer, do meu ponto de vista, este despertar carrega em seu bojo uma perspectiva epistemológica e hermenêutica, porém, estes são temas que ecluír desta Tese por deixa-la demasiadamente ampla, já que suscita outro debate para além do que faço neste trabalho.

Portanto, a partir da filosofia personalista em Mounier e em Wojtyła, compreende-se que a “existência do homem” é condição para a “experiência do homem”, assim como esta última é, por sua vez, requisito germinal para o “conhecimento” (de si mesmo e do mundo externo), e este, define-se como elemento necessário para a tomada de consciência de si mesmo e do mundo. Sendo que, ambas (a “existência” e a “experiência do homem”) se expressam por meio da “atuação do homem”. Neste patamar, o “homem” é encarado por esses autores como “pessoa em ação”, pois a “ação do homem” além de envolvê-lo no âmbito da ética, torna-se fonte de conhecimento do e para o próprio homem, no caso, do “homem como pessoa”.

O próprio conhecimento nos possibilita analisar a “atuação do homem” ou o “homem em ação” do ponto de vista da ética, já que esta é vinculada sempre àquelas e ao ato de

conhecer. Ou seja, Mounier e Wojtyla compreendem que a “ação” é substanciada por valores morais, sejam voltados para o bem ou para o mal. Assim, a relação intrínseca entre ação e ética revela a modalidade moral das ações humanas, sendo necessário considerar não apenas a “experiência total do homem” como “pessoa”, mas também a “experiência dos valores morais” no âmbito da pessoa como “homem moral”:

Para nosotros, la acción revela a la persona, y miramos a la persona a través de su acción (...) la acción constituye el momento específico por medio del cual se revela la persona. La acción nos ofrece el mejor acceso para penetrar en la esencia intrínseca de la persona y nos permite conseguir el mayor grado posible de conocimiento de la persona (...) la persona se revela en la acción, tomando como base la experiencia del hombre (WOJTYLA, 2001, pp.09-10).

No entanto, para Wojtyla (2011, p.38) o “hombre no es sólo el agente de su actuación, es también su creador”, e, em vista disso, assim como Mounier (2004), Wojtyla acredita que a “ação” revela-se como “atuação do homem” enquanto “pessoa” porque a “atuação” se constitui como uma “obra” criada pelo homem. Ambos os autores concordam que a “ação humana” ou a sua “obra” referem-se a um “ato de criação” sempre conectado a moralidade, sendo que esta, por sua vez, é inseparável da “ação” e da “consciência”. Entretanto, é importante ressaltar que para estes autores, a “ação” é concebida como um ato que se propõe em superar a passividade humana, ou seja, a perspectiva de “pessoa” defendida por Wojtyla (2011) e por Mounier (2004) associa-se a noção de um ser humano “engajado na vida” pública (ou seja: política e comunitária), dotado de um estado permanente de “vigilância crítica”. Neste sentido, compreendemos que o ser humano se eleva como uma “pessoa” dotada de “compromisso ético”, já que os valores circunscreve o espaço entre o humano e o inumano (como ainda veremos mais adiante).

É no âmbito da “ação” que se pode, segundo esses autores, distinguir duas formas existenciais/ontológicas do homem: a “pessoa” e o “indivíduo”. No primeiro caso, o homem é considerado como suporte ontológico da ação, revelando-se como “homem concreto e único”, expressando-se pelo termo “alguém”. No segundo caso, o ser humano é reduzido à condição de objeto, identificado pela palavra “algo”. Neste contexto, acredita-se que é impossível conceituar a “pessoa” porque o ser humano como “pessoa” não pode ser considerado enquanto objeto e nem ser tratado como tal, à vista que apenas os objetos exteriores aos homens são passíveis de conceituação. Neste sentido, enquanto Wojtyla (2011, p.41) declara que a pessoa possui sua própria estrutura ontológica em distinção aos objetos exteriores, Mounier destaca (2004, p.15) que a pessoa é “a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro”, já que os objetos são conhecidos de fora. Então,



segundo esses autores, é o caráter objetual que difere outras existências da existência do universo pessoal. Porém, sabendo que a “pessoa” é uma realidade indefinida e nunca acabada, compreende-se que “nada do que a exprime a esgota, nada do que a condiciona a escraviza (...) [a pessoa] É uma atividade vivida de auto-criação, de comunicação e de adesão” (Idem, p.16), que dizer, a “pessoa” é uma existência que em ação percorre o movimento de personalização por meio do apelo (adesão), libertando de dentro de si a sua própria humanidade:

Aqueles que mais integralmente a realizam vão atraindo outros à sua roda. Despertam os que dormem, e assim, de apelo em apelo, a humanidade vai-se libertando do pesado sono em que vegetava e que ainda a amortece. Quem se recusa a escutar este apelo e a comprometer-se na experiência de uma vida pessoal, perde o seu sentido como se perde a sensibilidade de um órgão que já não funciona (Idem, p.16)

Quer dizer, segundo as perspectivas de Mounier (2004) e de Wojtyla (2011), a “pessoa” concebida em seu modo pessoal de existir assume a mais plena forma da existência, não podendo ser delineada como objeto e nem vista como um instrumento de uso para determinadas finalidades ou regulações. Reconhecer a “pessoa” como um ser livre e imprevisível é consolidar a ideia de que ela seja um universo pessoal portador de uma realidade responsável e que se manifesta, conforme Mounier (2004), por meio de três estruturas correspondentes ao universo pessoal, quais sejam: a “existência incorporada”, a “comunicação” e a “liberdade”, sendo que, entre estes, a pessoa também é concebida como “conversão íntima”, como “afrontamento”, como “homem responsável e como “compromisso”.

### 3.2.1.1 A “pessoa” como “existência incorporada”.

Mounier (2004) concebe o universo pessoal como uma existência onde matéria e espírito são indissociáveis um do outro, percepção que se contrapõe à perspectiva daqueles que ele denomina de “modernos espiritualismos”, responsáveis por exporem uma visão fragmentada do ser humano. Assim, a “pessoa” para Mounier (2004) é uma realidade “mergulhada na natureza”, onde o homem é ao mesmo tempo corpo e espírito, ou seja, o homem é “integralmente corpo” ao mesmo tempo em que é “integralmente espírito”. O seu “ser” então é formado segundo a sua conexão com a natureza, quer dizer: o ser humano é moldado conforme a sua relação com o mundo, desde seus instintos mais primários (comer, amar, etc.) até os mais complexos (pensamentos, determinações psicológicas e coletivas, etc.).

Então, é possível constatar que Mounier (2004, p.30) parte do ponto de vista do cristianismo para defender a tese de que espírito e corpo são indissociáveis, onde pensamento, alma e a própria respiração estão fundidas no corpo, e que, portanto, ambos, espírito e corpo, estão incorporados na existência do ser humano:

O cristão que fala com desprezo do corpo e da matéria, fá-lo contra a sua mais central tradição. A teologia medieval considerava que, vulgarmente, só podemos aceder às mais altas realidades espirituais, e até a Deus, através da matéria e do peso que sobre ela exercemos. Foi antes o desprezo dos gregos pela matéria que se transmitiu de século em século até aos nossos dias, cobrindo-se de falsas justificações cristãs (...) impõe-se-nos hoje acabar com esse pernicioso dualismo, tanto na nossa maneira de viver, como no nosso pensamento. O homem é um ser natural, através do seu corpo faz parte da natureza, e o seu corpo segue-o por toda parte. Saibamos tirar daqui as consequências.

Ou seja, a permanência na dualidade pode provocar a alienação do homem em relação à sua própria humanidade, direcionando-o não apenas para o processo impessoal da “despersonalização”, mas também para a fragmentação da vida, seja considerando somente o espírito ou somente o corpo. Logo, segundo pensa Mounier (2004, p.32), nasce a necessidade de a pessoa transcender a natureza, já que o homem “não é encerrado no seu destino pelo determinismo”. Sabe-se que o homem é uma realidade inserida no interior de outra realidade, quer dizer, ao mesmo tempo em que ele é um ser natural, é também duplamente capaz de romper com a natureza: este rompimento só é possível na medida em que ele assume a capacidade de conhecê-la e transformá-la. No entanto, penso que é possível estender esta perspectiva cristã àqueles que não o são porque, quaisquer que sejam as matrizes vivenciais nas quais os seres humanos estejam ancorados no mundo, religiosas ou não, a concepção acerca do homem em sua totalidade eleva-se como condição ética central à convivência humana.

Mounier (2004) ressalta que o homem é o único animal capaz de conhecer e transformar a realidade que o absorve, e conclui ainda que ele é o único ser infinitamente capaz de amar. Assim sendo, o homem escapa e transcende à condição mecanicista (determinista) da natureza ao conhecê-la e ao transformá-la. Porém, se quisermos identificar alguma noção de humanidade no homem, é necessário não apenas reconhecer tal transcendência em relação a natureza, mas captar esta humanidade no seu pleno e vivo exercício; em outras palavras: a humanidade se realiza na relação social, no exercício de disponibilidade de um eu para com um outro, considerando inclusive a sua atividade mais global. O despertar da humanidade na pessoa, portanto, se realiza por meio do processo de “personalização” na qual o ser humano eleva-se da condição de “indivíduo” a “pessoa”. Por

consequente, Mounier (2004) destaca que o ser humano encontra-se diante de duas tendências opostas, quais sejam: a “despersonalização” e o movimento de “personalização”.

A primeira significa a redução do ser humano à condição de objeto individual, explicado segundo a impersonalidade constitutiva da matéria, ou seja, concebido como uma unidade, o indivíduo é desdobrado enquanto espécie exemplar portadora de qualidades exteriores, as quais são conhecidas igualmente do exterior. Assim, a despersonalização atinge a própria vida ao coisificar o ser humano, aniquilando por sua vez, como ressalta Mounier (2004, p.33), a “vida social e a vida espírito”, já que a vida é dominada pela situação biológica e econômica.

Já o movimento de personalização promove a ruptura com as fatalidades monótonas da matéria. Este movimento se constitui na organização da vida em feixes de indeterminação cada vez mais complexos, onde o ser humano é concebido não por um conceito acabado ou através de qualidades definidas, mas por sua disponibilidade na relação para com o outro. Enquanto a “personalização” adentra ao universo pessoal, a “despersonalização” limita-se a realidade material, objetual e objetiva. E entre esses dois movimentos opostos, Mounier (2004, p.34) afirma que “o universo pessoal não existe ainda senão em ilhas individuais e coletivas, como promessa a realizar. A sua progressiva conquista é a história do homem”. Logo, o autor evidencia que o personalismo não se reduz, por um lado, a uma forma de espiritualismo, e por outro, aos preceitos idealistas os quais reduzem a matéria e o corpo à aparência do espírito humano e dissolvem o “sujeito pessoal num amontoado de relações geométricas ou inteligíveis, donde a sua presença é expulsa, ou redu-lo a um simples posto receptor de resultados objetivos” (MOUNIER, 2004, p.36).

Neste sentido, Mounier (2004, pp.36-37) declara que o seu corpo não é um objeto entre vários outros objetos, muito menos é o seu objeto mais próximo:

Efetivamente, as duas experiências não são separáveis: existir subjetivamente, existir corporalmente são uma única e mesma experiência. Não posso pensar sem ser, nem ser sem o meu corpo: através dele, exponho-me a mim próprio, ao mundo, aos outros, através dele escapo à solidão de um pensamento que mais não seria do que pensamento do meu pensamento (...) É neste sentido que podemos dizer com Marx que “um ser que não é objetivo não é um ser” se, no entanto, acrescentarmos a seguir que um ser que só fosse objetivo nunca atingiria esse acabamento do ser que é a vida pessoal

Afirma ainda que o ser lança-se sem cessar para fora de si mesmo em direção ao mundo e às lutas do homem, podendo se afastar do conformismo pelo engajamento na vida. O conformismo tem como base o fato do homem reduzir sua vida à sua primeira condição animal, ou seja: “enquanto ser natural” e “submisso ao peso das coisas”. Ressalta Mounier

(2004, p.37) que o “homem do conforto é o animal doméstico, dos objetos do seu conforto, o homem reduzido à sua função produtora ou social é uma peça numa engrenagem”. Neste sentido, o conforto escraviza o homem em seu próprio conforto, impedindo a este homem de abrir novas possibilidades de humanização, já que tudo que é considerado não extrapola o mundo das coisas ou das peças de uma engrenagem.

No entanto, o homem não se contenta a sofrer as determinações da natureza e o peso das coisas, buscando em sua liberdade criativa a afirmação de seu universo pessoal, e isso ocorre, como já descrito anteriormente, na medida em que ele, por um lado, conhece, transforma e transcende a natureza sem escraviza-la, e por outro, confirma a soberania da força de seu universo pessoal diante da natureza, força esta que elimina obstáculos e constrói novos caminhos para libertar a humanidade nele e em cada homem. Por este caminho, o homem nega a natureza como dado e a confirma como sua obra pessoal, tornando-a suporte de toda a personalização, e enquanto pessoa, busca sua própria liberdade ao ponto que buscar também libertar.

O perigo que se coloca à liberdade do homem enquanto “pessoa” é a ocasião da produção técnica e econômica, aos moldes que se desenvolveram no século XX, estarem dissociadas do “despertar da pessoa no ser humano”: “A era da técnica fará correr os maiores perigos no movimento de personalização, tal como o brusco crescimento do seu corpo põe em perigo o equilíbrio do adolescente” (MOUNIER, 2004, p.40). Logo, na medida em que o ser humano escraviza-se pela matéria, pela coisa, pela técnica, pela produção econômica, pela filosofia e pela política que tudo querem ordenar e submeter, põe em perigo a possibilidade de vivenciar o movimento que Mounier (2004, p.41) chama de “personalização”:

A perfeição do universo pessoal encarnado não é, pois, a perfeição de uma ordem, como pretendem todas as filosofias (e todas as políticas) que pensam que o homem poderá um dia submeter totalmente o mundo. É perfeição de uma liberdade que combate, e que combate duramente. Por isso, subsiste até mesmo nas suas derrotas. Entre o otimismo impaciente da ilusão liberal ou revolucionária e o pessimismo impaciente dos fascismos, o caminho próprio do homem está nesse otimismo trágico onde encontra a sua justa medida num clima de grandeza e de luta.

Desta forma, a estrutura do universo pessoal é batizada na carne segundo a sua manifestação enquanto existência incorporada. Esta dimensão espiritual é concebida como “Encarnação”. A pessoa então é resultado de uma atitude engajada na vida, característica que por si mesma evidencia a negação do conformismo. Seu engajamento na vida conduz a pessoa em direção ao outro, nos fazendo adentrar no fenômeno da “comunicação”, a segunda estrutura do universo pessoal.

### 3.2.1.2 A “pessoa” como “experiência comunicativa”.

Segundo Mounier (2004) a comunicação se revela como uma experiência fundamental para o ser humano na medida em que ele encontra-se em liberdade, condição necessária para ocorrer o movimento de personalização. Assim sendo, o autor propõe refletir sobre cinco temas que envolvem a comunicação e o advento da pessoa no ser humano, são eles: um, “*autodefesa do indivíduo, personalismo contra individualismo*”; dois, “*a comunicação como fato primitivo*”; três, “*obstáculos à comunicação*”; quatro, “*comunidade e coletividade*”; e, por fim, cinco: “*da unidade das pessoas*”.

#### 3.2.1.2.1 *Autodefesa do indivíduo. Personalismo contra individualismo.*

Mounier (2004) contextualiza a vida do indivíduo em um mundo marcado por guerrilha, hostilidade, tirania, escravidão, poder e indiferença ao afirmar que a sociedade de sua época consagra mais a guerra do que a paz, e que se move mais pela indiferença do que pelo amor, especialmente quando todas as formas de hostilidades cessam. O individualismo é identificado como um olhar que nos rouba o universo e a liberdade, que nos escraviza e que nos paralisa. É uma atitude que nos revela um aspecto das relações humanas, mas apenas aqueles que não sejam cegos diante de suas próprias reações podem constatar tal fato. Diz o autor que em uma sociedade onde predominam as relações individualistas, a comunicação é afetada, pois o “mundo dos outros não é um jardim de delícias. É permanente provocação à luta, à adaptação, incita-nos a ir mais além. Constantemente reintroduz o risco e o sofrimento, exatamente quando nos parecia conduzir a paz” (MOUNIER, 2004, pp.43-44). Ou seja, o ser humano reduzido ao seu egocentrismo não encontra outra saída no mundo a não ser a sua autodefesa, especialmente contra qualquer indivíduo que o ameasse ou se torne obstáculo para seus objetivos.

Neste contexto, Mounier (2004, p.44) destaca que é possível observar diversos exemplos individualistas onde o “egocentrismo perde-se em altruístas ilusões”, tais como as situações onde as pessoas são reduzidas a objetos manipuláveis e utilizáveis, como é o caso dos eleitores e dos filhos para o político, ou os pobres e operários para o filantropo. Outra atitude reveladora do individualismo ressalta o autor: é considerar o outro como seu espelho. Mas, seja qual for a atitude, considerar o outro como objeto de uso ou o outro como espelho, ambas preponderam-se na medida em que a humanidade é permanentemente negada e

empobrecida. A humanidade, portanto, estaria proibida de se revelar e de até se manifestar enquanto realidade possível e existente.

Desta forma, o homem individualista poderia tanto suprimir o contato com o outro assim como dificultar a comunicação entre eles, pois, o seu egocentrismo não o permitiria estabelecer um verdadeiro diálogo com o outro, mas apenas um monólogo, elemento por excelência do agir egoísta, claramente visualizado no fato do homem conceber o outro apenas como objeto de uso ou como espelho. O próprio Mounier (2004) percebe que a simples presença de um homem individualista diante de outros homens pode gerar um mal estar, sentimento que pode se revelar na profundidade de nosso ser, já que, uma “virtude demasiado vincada faz-nos detestá-la, a intenção de seduzir empobrece o amor, a de converter irrita o que não crê. A mais ligeira presença parece, por vezes, segregar um veneno mortal nas relações de homem a homem” (2004, p.44).

O efeito mais imediato que o autor destaca é o fato de que uma cultura que tem como base vivencial o individualismo tornar-se produtora de máscaras, que, pouco a pouco, se estabelecem de forma incrustadas nos rostos dos indivíduos, ao ponto de não sabermos distinguir a máscara e o próprio rosto. Enganar o outro ou a si mesmo torna-se a prática mais imediata das relações mediadas pelas máscaras. Sobre o individualismo, Mounier (2004, p.44) define como “um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de defesa. Foi a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVIII e o século XIX”, porém, sabemos que o individualismo expandiu-se em todas as direções no século XX.

Segundo Mounier (2004), o homem individualista carrega em si o adjetivo “abstrato”, pois, não possui nenhum vínculo com qualquer pessoa e nem se sente pertencente a qualquer comunidade natural; se sente como um “deus supremo” portador de uma centralidade e de uma liberdade sem direção e sem medida. Sempre olha para o outro com um ar de desconfiança, calculando os possíveis frutos/lucros da relação, achando-se no direito de reivindicar a consolidação de seus desejos e objetivos em detrimento de qualquer outro indivíduo. Logo, como acredita este autor (idem, p.45), estamos diante de uma forma de “civilização que vemos agonizar, sem dúvida uma das mais pobres que a história jamais conheceu. É a própria antítese do personalismo e o seu mais direto adversário”.

Por isso e a esse respeito, Mounier (2004) destaca que o principal efeito do individualismo é a perda da liberdade e a escravização do homem, e insere a “despersonalização”, enquanto processo alienante do ser humano, no contexto mais amplo do capitalismo, pois, afirma que este “trata o homem trabalhador e produtor como objeto da

história e que, ao mesmo tempo que o expulsa de si próprio, o expulsa do seu reino natural” (MOUNIER, 2004, pp.22-23). O reino do indivíduo é instaurado na medida em que, no capitalismo, o individualismo prepondera.

Neste âmbito, e, ao contrário, o movimento de personalização, onde o homem eleva-se da condição de indivíduo à pessoa, ocorre na medida em que o homem se purifica do indivíduo e do individualismo que nele está. Não é uma simples oposição entre “pessoa” e “indivíduo”, mas uma relação complexa de nossa existência incorporada na qual nos tornamos disponíveis ao outro (Mounier cita Gabriel Marcel para discorrer sobre o tema da disponibilidade). Ser disponível ao outro significa que nossas atenções estão voltadas não para nós mesmos, mas para o outro na plenitude da graça. É o momento de não estarmos mais “ocupados conosco mesmo” e nem “cheio de nós mesmos”, nos possibilitando assim de sairmos de nós mesmos para irmos ao encontro do outro. A comunicação assume a característica de diálogo em oposição ao monólogo do individualista.

#### 3.2.1.2.2 A comunicação como fato primitivo.

Segundo versa Mounier (2004), a personalização do ser humano se constitui num processo de descentralização do homem, movimento contrário ao do individualismo, onde o homem é centrado em si mesmo. Então, o movimento de personalização revela a experiência primitiva da pessoa, que se constitui no fato desta experimentar uma “segunda pessoa” desde as mais tenras idades. Ou seja, estamos diante de um “eu” que se constitui a partir de um “tu”, e neste, o “nós”, precedem ao “eu”, quer dizer, o “eu” não “existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros (...) Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para os outros, ou numa frase limite: ser é amar” (MOUNIER, 2004, p.46). Logo, tendo em vista que o “eu” se constitui enquanto um ser, o “eu” expõe-se através da comunicação, elemento primitivo que permiti que o “eu” não se encerre em si mesmo, direcionando-se ao encontro do outro. A relação é a natureza primitiva da comunicação, responsável pelo movimento de personalização.

Conforme pensa o autor, quando a comunicação rompe-se ou se enfraquece, o “eu” perde-se em si mesmo, aliena a si mesmo assim como, ao mesmo tempo, aliena o outro. O “eu”, aqui alienado, torna-se estranho a si mesmo, e o *alter* converte-se em *alienus*. Não há espaço para o movimento de personalização onde reina a ausência da comunicação, daí a necessidade de construirmos com os outros uma sociedade que tem como objetivo a criação

de pessoas, considerando todos os aspectos culturais, como os costumes, e permeando alguns atos originais, quais sejam segundo o próprio Mounier:

1º) *Sair de nós próprios*, que significa estamos disponíveis ao outro, assumindo com este a luta contra o amor-próprio, o egocentrismo, o narcisismo e o individualismo. Neste âmbito, o personalismo (especialmente o cristão) carrega a ideia de que a pessoa liberta o mundo ao passo que liberta a si mesmo em primeiro lugar.

2º) *Compreender*, é o ato de se colocar no ponto de vista dos outros (sem abandonar o próprio ponto de vista) para captar as singularidades envolvidas, do “eu” e do “outro”, e assim assumir uma atitude de acolhimento do outro, esforçando-se pelo reconhecimento do outro sem o “eu” deixar de ser o que é.

3º) *“Sofrer na própria carne”*, ou seja, devemos aprender que o sofrimento faz parte da vida assim como a alegria, principalmente porque ambas evidenciam nossa vida com o outro.

4º) *Dar*, diz respeito ao ato de não buscar recompensa ou reivindicar interesses, constituindo-se, portanto, em um ato gratuito diante do outro, movendo-se segundo a dádiva da esperança de não receber recompensa.

5º) *Ser fiel*, é a condição de continuidade criativa que a pessoa deve ter diante de suas dedicações pessoais, do amor, da amizade, etc. A pessoa é fiel à sua própria renovação, garantindo a permanência no movimento de personalização.

Os cinco atos descritos anteriormente nos revelam a necessidade de não reduzirmos o outro à condição de objeto, de instrumento de uso e de objeto de nossa classificação. Diferente da coisificação do outro, onde este é ausente como pessoa, os cinco atos nos fazem compreender que o outro é uma fonte inesgotável de vida, portanto, indefinível e não reduzível à classificação de toda ordem. Porém, neste contexto, Mounier apresenta, entre as suas premissas, aquela que talvez seja a mais sublime de sua obra, e, que, por isso, transcrevemos em suas próprias palavras a sua reflexão sobre o mundo das relações; diz ele (2004, pp.48-49) que o

amor plenamente realizado é criador de distinções, é reconhecimento e afirmação do outro enquanto outro (...) Dirige-se ao sujeito para além da sua natureza, que a sua realização como pessoa, como liberdade, quaisquer que sejam seus dons ou defeitos, que não são essenciais a seus olhos; o amor é cego, mas de uma cegueira extralúcida. Libertando aquele que é chamado, a comunhão liberta e confirma aquele que chama. O ato de amor é a mais forte certeza do homem, o “cogito” existencial irrefutável: amo, logo o ser é, e a vida vale (a pena ser vivida). Não me confirma apenas pelo movimento em que o afirmo, mas pelo ser que o outro me entrega.



No entanto, na contramão das relações mediadas pelo amor e pela comunicação, surgem obstáculos ao movimento de personalização, que são igualmente obstáculos ao próprio amor e à própria comunicação, já que o ser, diz Mounier, não é somente amor de amanhã à noite, sendo necessário enumerarmos na próxima sessão quais obstáculos são esses.

### *3.2.1.2.3 Obstáculos à comunicação.*

Em primeiro lugar Mounier (2004) destaca como obstáculo à comunicação a imprevisibilidade da ocorrência do “mal entendido” em qualquer ato de comunicação. Em segundo, ressalta a resistência contra a reciprocidade. Em terceiro, a opacidade irreduzível da indiscrição, e por fim, em quarto lugar, o perigo do egocentrismo presente nas reuniões de reciprocidades entre indivíduos de um determinado grupo, seja familiar, religioso, etc. Mounier (2004, p.50) percebe este perigo porque “no universo em que vivemos, a pessoa está a maior parte das vezes mais exposta do que rodeada, mais abandonada do que comunicada”. Desta forma, compreende-se que somente o movimento de personalização pode extrair o homem do seu estado parasitário, ou seja, de superar o individualismo e a solidão, nos fazendo crer que o nosso engajamento no mundo não acontece a partir de um “lobo solitário” (grifo nosso), mas da integralidade com o ser comunitário. É o que se discute na próxima sessão.

### *3.2.1.2.4 – Comunidade e Coletividade.*

Ao refletir sobre comunidade e coletividade, Mounier (2004) explana que muitos por vezes opõem o comunitário ao coletivo, justamente porque partem da perspectiva de que o personalismo negaria o coletivismo. A questão que o autor coloca é saber qual é a medida que o homem foi feito em relação à sociedade? Em uma sociedade de massas, é difícil alcançar a humanidade? Certamente é necessário disponibilizar experiências mais vividas de relações sociais no interior das pequenas cidades para não reduzirmos os homens no anonimato, como ocorre nas sociedades de massa, onde as suas estruturas sociais e de poder empobrecem as próprias relações pessoais, enfadadas a repetição.

Neste sentido, o personalismo recusa qualquer existência social que, enquanto coletivo, ataque a liberdade e comunicação. Em um coletivo movido por um aglomerado de homens que renunciaram ao agir lúcido e responsável, que envolvem uma lista variável de atitudes e características identificadas pelo próprio Mounier (2004, p.52), tais como o “mundo

da consciência sonolenta”, “os instintos anônimos”, “as opiniões vagas”, o “diz-que-diz-que” das relações mundanas e cotidianas, do “conformismo social ou político”, a “mediocridade moral”, a “multidão”, as “massas anônimas” e as “organizações irresponsáveis”. Assim sendo, o primeiro ato em direção ao movimento de personalização é a tomada de consciência sobre o anonimato em uma sociedade de massa, se posicionando contra a degradação imposta por ela.

Outro tipo de sociedade criticada por Mounier é a que ele chama de “sociedades vitais”, marcadamente individualizadas, simbolizadas por uma família regida pelo laço de sangue, que facilmente se tornaria um ninho de víboras. Sociedades e comunidades que não extirpam de seu centro os interesses egocêntricos tendem para a arrogância e a guerra, já que se manifestam segundo sua deficiência personalização. As hierarquias no interior dessas sociedades vitais contribuem, por um lado, para o endurecimento das relações, exemplificadas nas relações entre escravo e senhor, nas de classes, nas de castas, etc., e por outro, para a formação de um todo (o grupo) onde o “nós” é o primeiro elemento corrompido. Por este ângulo, Mounier (2004, p.53) faz uma crítica à sociedade que se desenvolveu a partir do século XVIII:

O século XVIII pensou que a única solução para escapar às paixões das sociedades irracionais estava numa sociedade racional, fundada no acordo dos espíritos num pensamento impessoal, e no acordo dos comportamentos numa ordem jurídica formal. Pensavam que assim caminhariam para a paz universal através da instrução obrigatória, da organização industrial ou do reino do direito. A experiência iria demonstrar que o saber que agita paixões, que o direito formal pode sufocar desordens persistentes, que a organização e a ideologia, quando desprezam o absoluto pessoal, levam tal como as paixões, à polícia, à crueldade e à guerra.

No contexto de uma sociedade de massa e anônima, suas características impessoais fazem florescer exemplarmente, segundo Mounier (2004), furos irracionalistas, como aquelas identificadas nas místicas do fascismo e do esoterismo. O homem encontra-se no contexto de uma sociedade de massa e anônima sob as rédeas da despersonalização, imposta por sua vez pelas neuroses coletivas. Então, conforme pensa este autor, a superação desta condição humana perpassa pelo fato do homem reconhecer que as estruturas racionais e o direito racional são mediações necessárias, mas não suficientes para o despertar da pessoa, o que só ocorreria de forma suficientemente plena em uma comunidade pessoal.

### 3.2.1.2.5 – *Da unidade das pessoas.*

Nesta sessão, refletiremos acerca da tensão que gira entorno do universo pessoal. Este se constitui através de um duplo movimento que Mounier (2004, p.54) classifica como

“aparentemente contraditório”: o movimento de personalização busca ao mesmo tempo a “afirmação de um absoluto pessoal que resiste a qualquer redução” e a “edificação de uma unidade universal no mundo das pessoas”. E conclui que essa “unidade não pode ser uma unidade de identidade, por definição, a pessoa é aquilo que não pode ser repetido” (idem).

Logo, o autor enfatiza que no mundo de pessoas não é possível pensar em uma pluralidade absoluta, pois se assim fosse, não seria possível encontrar algo em comum entre as pessoas. Assim sendo, não se aceita a premissa de uma natureza humana permanente, já que é possível constatar que existem possibilidades inexploradas sobre a condição do homem. Diante dos preconceitos entorno da “natureza humana” e das possibilidades inexploradas, as quais se revelam às vezes de forma tão surpreendentes, elevam-se preocupações de determinado grupos fechados ao movimento de personalização, adotarem uma prudência extrema, como é o caso de tentar fixar os limites dessas surpreendentes possibilidades a partir de censura prévia. Neste momento de sua análise, Mounier (2004, p.54-55) faz uma crítica à determinada postura do existencialismo:

uma coisa é recusar a tirania das definições formais, outra é recusar ao homem, como por vezes o faz o existencialismo, toda a essência e toda a estrutura. Se cada homem não é senão o que a si próprio se faz, então não há nem humanidade, nem história, nem comunidade (e foi realmente a esta conclusão-limite que alguns existencialistas chegaram).

Por conseguinte, o autor salienta que o personalismo centraliza suas ideias entorno da unidade da humanidade, aproximando-se dos preceitos judaico-cristão, já que para este, o homem não podem ser reduzidos às categorias ou classificados como cidadãos ou bárbaros, ou negros, ou brancos e ou amarelos, ou senhor ou escravo, ou pagãos ou judeus, etc., pois todos os homens foram criados à imagem de Deus e todos chamados à redenção e salvação em Jesus Cristo. Neste sentido, o movimento de personalização e o personalismo se colocam contra “a todas as formas de racismos ou castas, à eliminação dos anormais, ao desprezo pelo estrangeiro, à totalitária negação do adversário político” (MOUNIER, 2004, p.55).

É importante, portanto, considerar um sentido de humanidade una e indivisível, onde o sentido de vínculo humano lhe é essencial e o sentido da finalidade da igualdade e da justiça esteja subordinado ao vínculo humano. Igualdade e justiça se revelam como existências que podem ser concebidas para além do poder da razão formal e do direito positivo, onde os “instintos” e o “amor entre as pessoas” são incluídos, enquanto partes, no todo. Logo,

No mundo vivo, a finalidade exprime uma estreita subordinação das partes ao todo e das partes entre si para um jogo de funções complementar. Semelhante estrutura não pode regular uma sociedade de pessoas espirituais, cada uma tendo seu fim em si própria e simultaneamente no todo: introduziria um totalitarismo de organização, que encontrávamos em certas sociedades primitivas “comunistas” (na velha acepção

do termo), e que não poderia deixar de estabelecer uma pura tecnocracia. A organização só é viável para as pessoas, e no campo de estruturas de um universo de pessoas. Senão, em vez de libertar o homem, faria nascer um novo estado natural, “reinado das massas”, reinado da “engrenagem” e seus dirigentes, nas mãos dos quais a pessoa fosse simples joguete. O totalitarismo escolheu bem o seu nome: não se totalitariza um mundo de pessoas (MOUNIER, 2004, p.56)

Contra qualquer tipo de totalitarismo, o personalismo direciona-se em fundamentar o universo pessoal, pois aqui o importante não é o processo (onde encontramos o homem direcionado para objetivos), mas a relação ética e a primazia desta e da pessoa diante de quaisquer sistemas ou estruturas políticas. O movimento de personalização, considerando seus diferentes e tensos elementos, só ocorre na medida em que, por um lado, o ser humano não se encontra submetido a tais sistemas e estruturas políticas, e por outro, não elimina de si mesmo a sua subjetividade ou vida interior. Esta dinâmica entre o particular e o universal diz respeito à dimensão vertical pela qual o processo de “personalização” direciona o ser humano para a confirmação de seu caráter espiritual de cunho universal naquilo que é denominado por Mounier (2004) de “Vocação”. A esfera privada do ser humano não está dissociada do seu âmbito comunitário e nem se constitui num movimento contrário à comunicação, se manifestando, então, como “conversão íntima”, tema de nossa próxima sessão.

### 3.2.1.3 A “pessoa” como conversão íntima.

Apesar de que a pessoa possa ser concebida enquanto um “ser para”, a sua individualidade/subjetividade não pode ser eliminada e nem negligenciada. Assim, Mounier (2004) apresenta uma concepção de pessoa pela qual compreende o ser humano em sua totalidade. Então, pela conversão íntima, reafirma-se aqui tanto a noção de comunicação, quanto a de “existência incorporada”.

Logo, para este autor (2004), o ser humano vivencia o movimento de personalização a partir de outro movimento, tão complexo quanto aquele: a “conversão íntima”. Esta é entendida por ele não como uma simples fuga de uma vida escravizada pelas coisas onde o ser humano restringe-se à condição de “indivíduo”, preso aos seus apetites, hábitos e funções, mas, como um movimento de libertação silenciosa das amarras impostas por uma civilização que distrai o ser humano, tornando-o egocêntrico e passivo. Portanto, a “conversão íntima”, vista como “recolhimento”, assume um caráter de “recuperação” da “pessoa como ser comunitário”, significando uma luta contra a imposição do hábito e do instinto e contra a naturalização da passividade do comportamento humano.

Para o ser humano, a “conversão íntima” revela-se como o despertar de sua condição enquanto “pessoa engajada” na vida pública, esta concebida como o palco de “pessoas ativas”. Logo, no segredo mais íntimo do ser humano, o “reconhecimento” não se move por espontaneidade e nem por fantasia, mas por um aprofundamento pessoal calcado por conceitos, estruturas e esquemas, os quais não coisificam o ser humano, mas, ao contrário, o liberta desta condição. Diz Mounier (2004, p.59):

A pessoa não é “uma coisa” que se pode encontrar no fundo das análises, ou uma combinação definível de aspectos. Se fosse uma súpula, poderia ser inventariada: mas é, exatamente, o não-inventariável (G.Marcel). Inventariável, poderia ser determinada; mas é, exatamente, o centro da liberdade. É mais uma presença do que um ser (um ser exposto), presença ativa e sem fundo (...) Compreende-se que a vida pessoal esteja naturalmente ligada a um certo segredo. As pessoas completamente viradas para fora, para a exibição, não têm segredos, não têm densidade, nem nada por detrás delas.

Quer dizer, apesar da manifestação enquanto ser ativo, a pessoa protege e respeita a sua vida íntima e os seus segredos e os dos outros, os quais não são negligenciados. Neste contexto, o sentimento de pudor é o “sentimento da pessoa que não quer ser esvaziada nas suas expressões, nem ameaçada em seu ser pelos sentimentos que assumiria a sua existência, uma vez que esta totalmente se manifestasse” (MOUNIER, 2004, p.59). Assim, a “conversão íntima” pode ser compreendida como um movimento que direciona o ser humano para participar ativamente da vida coletiva sem deixar-se ser dominado pelo coletivismo.

Portanto, neste patamar, Mounier (2004) chama atenção para a necessidade de destruirmos os falsos pudores, que são aqueles que nos impedem de participar da vida comunitária: é o caso de uma vida pessoal marcada por uma experiência de uma intimidade fechada e vegetativa, onde o ser humano sente-se viver em sua zona do conforto, o levando ao conformismo. No entender de Mounier (2004, p.60), entre a vida privada e a vida pública do ser humano, existe um espaço ambíguo em que ele tenta manter em seu ser social a “paz das profundidades” e a “intimidade comunicada de pessoa a pessoa”.

Ou seja, estamos diante de uma condição onde o ser humano se manifesta por uma dupla origem: ao mesmo tempo em que pode ser uma pessoa ativa, pode ser um homem ou uma mulher substanciado/a por uma vegetativa passividade. Então, é preciso “também que saibamos estar vigilantes para que esse peso vegetativo não abafe a vida espiritual” (MOUNIER, 2004, p.60) porque, se assim ocorrer, estaremos diante de um homem movido pelo individualismo, quer dizer, do despertar do “indivíduo” a partir do momento em que se dá o declínio da “pessoa”. Este modo de vida foi, segundo este autor, promovido tanto pela “prática burguesa da vida privada”, quanto pelo regime totalitário; este, por assumir o objetivo

de radicalmente eliminar a esfera privada, e, aquele, por corromper em larga escala o ser humano pela multiplicação dos pseudos-segredos oriundo das esferas do negócio, das doenças, da casa, das desordens domésticas, etc.

A partir do exposto, Mounier (2004) acredita que é necessário desmistificar a esfera privada, o que impediria de considera-la como uma autodefesa contra a vida pública, ou como negação da política via regime totalitário. Em ambos os casos, estamos diante do abismo, percebido através da angústia patológica e uma existencial em meio a uma sociedade desorientada, onde o ser humano inutiliza a sua existência ou cai já no primeiro momento em que é chamado a uma provação. Como consequência disso, o homem coloca-se diante de seu suicídio espiritual na medida em que o seu ser declina enquanto “pessoa” e se confirma como “indivíduo”.

É importante ressaltar que este abismo é disfarçado por nomes nobres, tais como segurança, conforto, conciliações, etc., nomes esses que enganam e até suprimem a necessidade, ou diria, o chamado para que o ser humano esteja engajado na esfera pública, ou seja, negam para o ser humano o desvelamento em si próprio do chamado “ser comunitário”, já amadurecido pela “conversão íntima”. Por esta via, compreendemos que o ser social e o ser em sua intimidade não negam um ao outro, ambos se integram a um projeto ativo que se direcionam, juntamente com a consciência do mundo, para uma relação de totalidade com este mundo e para um movimento de apropriação e de desapropriação.

Com base na dinâmica do movimento de apropriação e de desapropriação, aferimos que a “vida pessoal é sucessiva afirmação e negação de nós próprios” (MOUNIER, 2004, p.62). A reflexão proferida por Mounier nos coloca que o problema entre a apropriação e a desapropriação está vinculado entre as atitudes existenciais do ter e do ser, como se o ser humano fosse obrigado a se decidir entre elas. Na verdade, diz ele (Idem), não podemos opor uma contra a outra, mas considerá-las como dois lados da mesma moeda, pois, sem o “ter, a existência não se agarra, perde-se nos objeto (...) Neste sentido, a propriedade, tal como a intimidade, é exigência concreta da pessoa”.

A partir do momento em que o ser humano se apropria do ter (dos objetos), sua vida pessoal não pode ser reduzida ou ficar restrita ao mundo das coisas, mesmo que a posse cada vez maior desses objetos sejam o meio para a sucessiva afirmação de si próprio, baseada em uma lógica onde se acredita que o “desenvolvimento da pessoa” ou o “aumento do valor da pessoa” estariam ligados efetivamente ao aumento da posse. Neste sentido, a “posse” assumia o significado de libertação, condição conquistada pelo aumento do valor daquelas pessoas segundo o aumento de suas posses.

No universo do ser humano, a desapropriação do mundo do ter não é a negação pura e simples do mundo da posse e nem da atitude existencial do ter, mas uma forma particular de involução do ter e de despojamento de si e de seus bens para despolarizar o egocentrismo. Então, o “desenvolvimento da pessoa” não se dá através do mundo do “ter”, mas de um despojamento ou de uma desapropriação em direção à prevalência do “ser”.

Neste movimento de personalização, é preciso descobrir

dentro de nós, sob o amontoado das dispersões, o próprio desejo de procurar essa unidade viva, de longamente escutar as sugestões que elas nos murmura, de a experimentar no esforço e na penumbra sem nunca estarmos absolutamente seguros de a possuir – o que, mais do que qualquer outra coisa se assemelha a um chamamento silencioso numa língua que passamos a vida traduzir. Eis por que a palavra vocação lhe é mais adequada do que qualquer outra. (MOUNIER, 2004, p.64)

A partir desta noção de vocação, Mounier (2004) adentra a perspectiva da ética cristã para anunciar que no íntimo silencioso de cada pessoa e no interior do processo de personalização, o ser humano encontra-se disponível para o “chamamento” de outra pessoa, aquela que se revela com “P” maiúsculo. O despertar da “pessoa” no ser humano não coloca o ser humano apenas diante de outros seres humanos concebidos como “pessoas”, mas diante de um mistério que se revela também como Pessoa. Em ambos os casos, as relações se configuram na totalidade do ser: na humildade, na dignidade, na diversidade de vocações, na gratuidade e na autenticidade de adesões.

Neste contexto, Mounier (2004) afirma que o personalismo se manifesta na vida pública priorizando as técnicas de educação e de persuasão, e nunca caminhando por meio do poder, da mentira, da pressão ou dos artifícios instrumentais, os quais fragmentam o indivíduo. Aonde quer que a pessoa chegue após o chamamento, ela deve chegar inteira, ou seja, enquanto totalidade ética: “É um caminho mais difícil e mais longo do que as brutalidades do poder. Seria utópico pensar que poderemos sempre emprega-los. Mas, pelo menos, deve inspirar as linhas diretas da nossa ação. O totalitarismo é a impaciência dos poderosos” (p.65).

Mounier destaca que neste caminhar o ser humano encontra-se diante de um duplo movimento dialético: o de interioridade e o de exterioridade, e a existência pessoal se manifesta entre esses dois movimentos, seja fixando-se ou dispersando-se. Na ocasião do ser humano fixar-se de forma demasiada em seu movimento de interioridade ou de exterioridade, ele corre o perigo na primeira situação de “encerrar-se em si próprio” no âmbito do egocentrismo, mesmo que seja espiritual, e na segunda, de “encerrar-se fora de si próprio”, como um narcisista. A conversão íntima e o movimento de reconhecimento libertam a homem

desses perigos, ambos encerrados no mundo das coisas. Logo, o homem deve, como pensa Mounier (2004, p.66), sair de sua “interioridade para alimentar a interioridade”, quer dizer, a pessoa sendo uma interioridade necessita de uma exterioridade, significando que ela é uma existência que deve, segundo o prefixo da palavra “existir”, se expandir e se exprimir.

Na perspectiva de Mounier (2004), esta expansão (expandir-se em direção ao outro) e a liberdade de expressão são as características mais essenciais do ser humano como “pessoa”, pois, somente na medida em que ele tem a liberdade de sair de si e “ir em direção ao outro”, de exteriorizar os seus sentimentos, de pôr a marca de suas ações nas obras visíveis e de interferir nos problemas que assolam o mundo e os outros, é que o ser humano pode ser compreendido e apreendido em sua totalidade, ou seja, como vida interior e como vida exterior, sendo que esta sem aquela se tornaria delírio, e aquela sem esta, se tornaria incoerente. Neste sentido, o autor quer dizer que a “pessoa” eleva-se como “afrontamento”.

#### 3.2.1.4 A “pessoa” como “protesto”, como “afrontamento”.

Mounier (2004) concebe o “afrontamento” como uma atitude contrária à atitude de autodefesa. Inicialmente ele (p.67) afirma que se

acontecesse que os místicos da pessoa “interiorizam” demasiadamente, esquecendo sua incorporação e presença no mundo, os políticos da pessoa têm muitas vezes uma tal consciência dessa situação exposta, que não pensam na pessoa senão como os militares no seu país: nas suas fronteiras, nas suas obras defensivas, na sua força de resistência e de ataque.

Ou seja, enquanto totalidade, a pessoa se faz “face”, “rosto” aos moldes da noção grega de pessoa: *prósopon*. Esta palavra se refere àquele que de frente olha e afronta. Ao contrário, se o ser humano volta-se demasiadamente apenas para a sua interioridade, acaba por se segurar na lógica militar da “autodefesa”, onde o outro não é afrontado, mas confrontado. Mounier (2004) acredita que esta hostilidade é a razão de toda ordem de confusão no mundo.

Além da “autodefesa”, a hostilidade é também reforçada pela banalidade da singularidade/originalidade do ser humano e pela hierarquização das relações sociais. A primeira situação, segundo Mounier (2004), se refere ao fato do ser humano secundarizar a própria “originalidade” dissolvendo-se no coletivismo; e a segunda, diz respeito ao fato do ser humano individualizar-se conforme o jogo individualista das relações hierárquicas. Ao contrário destas concepções, o personalismo enxerga o ser humano como pessoa na medida em que ele, por um lado, se lança para fora de si mesmo em direção ao outro preservando a



sua originalidade, e por outro, quando nega a chamada “ética dos grandes homens”, afastando-se das vaidades. Afirma Mounier (2004, p.68) que o personalismo não é

uma aristocracia de um gênero novo, que selecione aos mais prestigiosos sucessos psicológicos ou espirituais para com eles fazer chefes ativos e solitários da humanidade. É essa, como se sabe, a posição de Nietzsche (...) Se a pessoa se cumpre na realização de valores infinitamente longe situados, é no enquanto chamada a atingir o extraordinário no próprio centro da vida cotidiana. Esse extraordinário não a separa, porque toda a pessoa é chamada para coisas extraordinárias.

Quer dizer, o ser humano enquanto pessoa não é instrumento de uso de uma coletividade e nem se anula por causa dela, assim como não centraliza a sua vida no egocentrismo e em relações de poder. Neste contexto, Mounier (2004) defende a ideia de que o movimento de personalização concebe a pessoa como “protesto” justamente para não limitar a sua vida à autodefesa egocêntrica, ao coletivismo e às relações hierárquicas de poder.

A “pessoa como protesto” move-se segundo os “valores de ruptura”, os quais nos apontam a necessidade de colocar tudo em dúvida, tais como crenças, valores, relações, etc. O movimento de personalização do ser humano e o conceito de pessoa têm como categorias essenciais a ruptura e a reviravolta. Mounier (2004) ressalta que no mundo contemporâneo dos últimos cem anos a “pessoa como protesto” não apenas nutriu o mundo de diversas “filosofias de protestos”, mas substanciou vários movimentos personalistas, seja a nível teórico ou no nível de engajamento político, como são os casos, segundo ele, de Heidegger, Sartre, Kierkegaard e do anarquismo político.

Mounier (2004, p.69) atribui como causa dos surgimentos dessas “filosofias de protestos” o fato do indivíduo se sentir

cada vez menos senhor do seu meio, que, por seu lado, se desenvolve e organiza fora da sua alçada, a uma velocidade cada vez maior; as máquinas, as massas, os poderes, a administração, o universo e suas forças apresentam-se-lhe cada vez mais uma generalização da ameaça, enquanto ele procurava nelas uma espécie de paranoia à escalada humanidade, que se traduz em filosofias e políticas, mas que assenta numa situação de desadaptação e de falha. Estes pensamentos inclinam-se a fixar o modelo humano numa muito limitada categoria: o herói romântico da solidão desesperada ou do amor infeliz; o anarquista intelectual ou político; o refratário. O fora-da-lei, o poeta maldito, o profeta apocalíptico, o herético, o abstencionista... Servem infelizmente de alibi para muitos inadaptados, reivindicadores, delirantes inconsequentes, impacientes ou fantasistas, que grassam, à esquerda, à direita, nos movimentos de “defesa social”, e que por toda a parte acompanham as heresias

Neste contexto, somam-se uma educação voltada para o individualismo, ou seja, demasiadamente solitária e fechada, assim como demasiadamente muito liberal e complacente. Como resultado imediato deste contexto, observamos o “declínio da pessoa” e do sentimento comunitário. Neste âmbito, Mounier (2004, p.70) volta a mencionar

Kierkegaard, Heidegger e Sartre para citar a importância “da ruptura” com o contexto apresentado anteriormente. Exemplifica o primeiro autor por ele “ter destruído o Ser transcendental e a existência cotidiana” que o levou a recusar o tudo no mundo (casamento, igreja, a ação e todas as “forças que enraízam o indivíduo”) reservando tais forças em uma espécie de “*flat* solitário e paradoxal no Absoluto”. O segundo concebe que a existência “não é acolhimento do ser interior, mas recusa da morte, recusa do nada”; e, por fim, o último acredita que o ser humano é “atacado por dentro por um ser ameaçador, viscoso, estúpido, e não existe senão na resposta que dá à sua atração”.

No entanto, e apesar de que esses autores darem exemplos de ruptura concentrada na pessoa, Mounier (2004) salienta que as concepções de Kierkegaard, Heidegger e Sartre colocam o ser humano em um estado constante de alarme, atenção, mímese e até confronto, já que suas perspectivas atribuem a este ser humano também um estado de terror e de vazio existencial. Então, podemos compreender que do ponto de vista de Mounier (2004), os “valores de rupturas” devem está ligados sobre tudo às perspectivas as quais direcionam a pessoa para relações pautadas em atitudes de acolhimento, de dádiva e de apaziguamento, elementos constitutivos de nosso ser que estão ausentes nos autores citados neste parágrafo.

Logo, o movimento de personalização está atrelado à concepção de pessoa como “protesto” e/ou como “ruptura”, mas também como “força”, como “engajamento” e como “amor”. O amor é visto por Mounier (2004) como “luta” pela vida, e esta é a luta contra a morte. Diz este autor (idem, p.70) que a “vida espiritual é luta contra inércia e o sono vital. A pessoa toma consciência de si própria, não no êxtase, mas numa luta de forças”. Porém, a “força” que se refere este autor não é aquela da violência, do poder e da agressividade pela qual o homem se anula em nome de um coletivismo, ou da autodefesa ou das relações de poder hierárquicas. A “força” se manifesta como “força humana” interior e espiritual que entra em processo de ruptura, pelo movimento de personalização, com o mundo vazio dos medos e das covardias egoístas.

Neste patamar e em contraposição aos utópicos reinos “do direito”, “da liberdade”, “de abundância”, “da paz perpétua”, etc., Mounier então apresenta a noção de “pessoa” como “pessoa engajada” no mundo. A hipocrisia, ressalta Mounier (2004), é o homem não reconhecer que ele vive num mundo cercado de confrontos e hostilidades, e que, em nome de uma “paz perpétua” e de uma oculta postura egoística, se queira esconder inclusive que ele indiretamente participa de diversas formas de violências. Assim sendo, conforme ele (Idem, p.71), o problema estaria que neste estado de luta de forças o homem se situa na luta contra o

império de forças e contra a instalação de estados de coisas. Contra esse reinado universal de violência há sem dúvida lugar para negações absolutas e proféticas: mas não são vocações de pessoas tranquilas. Normalmente a vida pessoal é um face-a-face de violência e violência: querer extirpar toda a agressividade da educação, afogar muito cedo a força viril em sonhos idealistas, é arrancar um combatente aos seus ideais, fabricar, muito sossegadamente, um eunuco

Neste ambiente de lutas de forças, o caminho da pessoa é o de sua “afirmação” enquanto “ato”, “opção” e “amor”, ou seja, enquanto “movimento de personalização”. O ato de “afirmação” é complexo, pois levam em consideração todas as forças que agem sobre o ser humano, desde as esferas culturais, psicológicas, políticas, econômicas, estéticas, éticas, morais, biológicas, sexuais, etc., até a forma como o próprio ser humano reage em seu meio, como resultado das ações destas forças sobre ele. Toda essa situação coloca o homem diante de escolhas e consequências, pois o homem decide enquanto pessoa inteira, conectada ao outro, ao futuro e à responsabilidade.

A negação da “escolha” significa também a negação da “pessoa”, e quando o ser humano está diante desta situação, sempre se faz valer das irredutíveis recusas mais preciosas para o homem: no momento de ameaça de servidão, o ser humano prefere defender a dignidade de sua vida mais do que a própria vida. Neste ponto, Mounier (2004) coloca o seu leitor diante do tema do sacrifício e apresenta uma noção de “pessoa rara” pautada numa noção de “homem livre, indomável”, objeto de análise na próxima sessão.

### 3.2.1.5 A “pessoa” como “homem livre, indomável”.

Afirma Mounier (2004, p.73) que

o homem, dizia Bernanos, capaz de impor a si próprio uma disciplina, mas que não a aceita cegamente de ninguém; o homem para quem é supremo “conforto” fazer, tanto quanto possível, o que quer na hora que escolher, mesmo que tenha que pagar em pobreza e solidão esse interior testemunho a que confere tão elevado preço; o homem que se dá ou se recusa, mas que nunca e a nada se presta (...) A maioria dos homens prefere a escravidão na segurança ao risco na independência, a vida material e vegetativa à aventura humana

Em um mundo marcado pelas ameaças aos direitos fundamentais e às liberdades fundamentais do ser humano (de locomoção, de pensamento, de expressão, de associação pacífica, de educar, etc.), a “pessoa” se revolta contra aquilo que Mounier chama de “tempo de domesticação”, resistindo a toda e qualquer forma de opressão, de aviltamento e de violência sistemática (contra a integridade física e moral da pessoa, tais como mutilações físicas e mentais, censura prévia, tratamentos degradantes, violação da propriedade privada,

*habeas corpus*, presunção de inocência, etc.). Acredita este autor que a “irredutível recusa” é privilégio inalienável à pessoa no intento de garantir a existência pessoal.

Mounier (2004) ressalta que a concepção do ser humano como “homem livre, indomável” difere-se das perspectivas defendidas por determinados coletivismos, tais como os liberais, os marxistas, os existencialistas e os cristãos. As definições de “liberdade” abordadas por esses diversos paradigmas diferem entre si e cada uma apresenta e defende a sua caricatura do que seria o “reino da liberdade”. Tal confusão conceitual justifica-se, segundo este autor, porque cada paradigma isola tal categoria da estrutura total da pessoa, limitando-a apenas ao âmbito do conjunto ideológico que serve a cada coletivo. A consequência mais imediata desta fragmentação é a possibilidade que cada paradigma possui para exilar, como diz Mounier (2004, p.75), a “liberdade para alguma aberração”.

A liberdade é entendida por este autor (2004) como uma relação vinculada à totalidade da pessoa, e por isso, ela não é uma coisa e nem é uma forma de manifestação espontânea. A liberdade é entendida como vivência, ou seja, como relação vivencial de afirmação da pessoa. Não podemos tocá-la e nem vê-la, somente vivenciá-la com o outro. Por isso, o autor (2004, pp.75-76) acredita que não há lugar para a liberdade no mundo objetivo das coisas, mas que formas mal definidas de liberdade são defendidas neste mundo pelos diversos coletivos, seja como ausência de causa ou como uma lacuna no determinismo:

Uma é uma liberdade de indiferença: liberdade de nada ser, de nada desejar, de nada fazer; não só indeterminismo como indeterminação total. Alguns liberais e outros espíritos anarquizantes, vêem sob este prisma a liberdade de pensamento e a de ação. Mas o homem nunca conhecerá este estado de equilíbrio: fazendo-lhe acreditar que ele é possível, iludem-se suas opções reais, ou então arrastamo-lo definitivamente para o gosto mortal da indiferença (...) A outra é aquela que mendigamos ao indeterminismo físico. Fez-se um grande alarde com as novas perspectivas que a física moderna veio abrir, quis-se obriga-la a “provar a liberdade”. Era uma ideia totalmente errada de liberdade. A liberdade do homem não é o “resto” de uma adição universal. Uma liberdade que mais não fosse do que irregularidade do universo, quem poderia provar que não se reduziria a simples deficiência dos nossos conhecimentos, ou então deformação sistemática da natureza ou do homem? Que valor tem para mim esse defeito? O indeterminismo dos físicos modernos mais não faz do que desarmar as pretensões positivistas. A liberdade não se ganha contra os determinismos naturais, conquista-se por cima deles, mas com eles.

Por este ângulo, a liberdade para Mounier não é uma coisa, mas uma experiência, uma relação e uma escolha. Quer dizer, a liberdade como experiência, como relação e como escolha fundamenta-se na totalidade da pessoa que à busca conquistar. A liberdade não nos é dada como uma coisa e nem é uma manifestação existencial espontânea: é uma existência subjetiva que a pessoa constantemente pode conquista-la. É na experiência da liberdade que a pessoa pode se fazer livre, e isso só é possível na medida em que a pessoa escolhe ser livre.

No entanto, a experiência da liberdade é um evento que ocorre destituído do mundo objetivo das coisas, pois, enquanto neste mundo, o ser objetivo é uma existência durável em função de ser sempre idêntico, imóvel e repetitivo, ao contrário, o mundo da experiência subjetiva da liberdade é uma qualidade que se manifesta sempre de forma renovada em um movimento permanente de “auto-invenção” original. A liberdade como “subjetividade absoluta”, diz Mounier (2004, p.77), é alcançada “senão por dentro, pela raiz, nascendo com ela”. Assim, conforme este autor, a pessoa não vivencia apenas a “liberdade concreta”, que é aquela ligada às condições do mundo relacional e da sociedade; mas também a “liberdade espiritual”, aquela forjada na interioridade/subjetividade do ser da pessoa. Este último tipo de liberdade é a “liberdade como fonte viva do ser”, ou seja, compreendida como evento totalizante da pessoa, constituindo-se como a condição ontológica para o ser humano se realizar como ser livre, interiormente e/ou em qualquer lugar, mesmo estando, como cita Mounier (2004), em ocasiões de encarceramento, escravidão e/ou humilhação.

No âmbito da “liberdade concreta” Mounier (2004) analisa o “mito da liberdade absoluta”. Segundo este autor, a tese da “liberdade absoluta” é a tese de uma “liberdade sem limites”, como se não houvesse um mundo que antecedesse o ser humano, um mundo onde as necessidades não o constroem e um mundo onde os valores não o substanciam. Logo, como pensa este autor, a “liberdade concreta” só tem sentido na medida em que ela se realiza na relação de um “eu” para com um “outro”, quer dizer: como cooperação entre liberdades, ou seja, a pessoa é livre quando o outro também o é segundo a máxima de que “a minha liberdade termina onde termina a liberdade do outro” (grifo meu).

Neste ponto, a crítica do autor recai novamente sobre os coletivismos, quando em nome da “liberdade” um grupo esmaga ou é esmagado pela “liberdade” de outro grupo. Então, compreende-se que não há espaço para cooperação ou união entre “liberdades” num mundo onde elas se excluem mutuamente, levando o autor a concluir que no reino da “pessoa” a liberdade gera liberdade, assim como, no reino do “indivíduo”, a alienação gera mais alienação. Esta é a liberdade do tipo “concreta”, a qual situa o ser humano no mundo das relações e na sociedade, e o fato de viver em sociedade significa, segundo a perspectiva de Mounier (2004, pp.79-80), que o ser humano encontra-se diante de limites no que tange aquilo que quer e o que deseja fazer:

Isso implica que ela (a liberdade) é, na maioria dos casos, estreitamente condicionada e limitada pela nossa situação concreta. Ser livre é primeiramente aceitar esta condição, para dela partir. Nem tudo é possível, nem tudo é possível em todos os momentos. Estes limites, quando não são demasiado estreitos, são uma força. A liberdade, tal como o corpo, só progride perante obstáculos, opções e sacrifícios. Mas a ideia de gratuidade é uma ideia de existência rica, e, numa

condição demasiado insuportável, a liberdade mais não é, como dizia Marx, do que a “consciência de uma necessidade”. É um princípio, porque a consciência é promessa e iniciativa de libertação; só aquele que não vê a sua escravidão é escravo, mesmo quando feliz na sua condição.

Quer dizer que, para este autor, a “liberdade concreta” é conquistável na medida em que estão asseguradas “comuns condições” de liberdade em relação aos domínios das condições políticas, económicas, sociais e biológicas; ou seja, a liberdade é compreendida em sua pluralidade de condições, e é, por meio desta lógica, que o ser humano deve se preocupar em participar dos mais elevados apelos da humanidade, tanto para defender “as liberdades” quanto a “liberdade”.

Deste ponto de vista, Mounier nos coloca a premissa de que a defesa de uma liberdade geralmente ocorre contra outra liberdade, e neste contexto, é possível observar os conflitos entre os diversos coletivismos, assim como, constatar a necessidade que é colocada ao ser humano de posicionar-se em relação a qual coletivismo defender. O próprio autor (2004, p.80) exemplifica:

As liberdades da nobreza foram abaladas pelas da burguesia. As liberdades da burguesia estão ameaçadas pelas liberdades populares (...). É assim que as mais belas Declarações de Direitos podem cobrir, com a sua própria generalidade, simplesmente, como escrevia Marx, a liberdade “do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade”.

Então, para Mounier (2004), o ser humano é livre na medida em que vincula à sua espontaneidade um sentido de libertação, ou seja, quando ele entra em processo de personalização consigo próprio e com o mundo. Personalizar a si mesmo e o mundo é uma atitude de confirmação da liberdade com condições e de amadurecimento no âmbito da existência individual e coletiva. Na esfera da vivência em sociedade, o autor observa três aspectos importantes: primeiro, separam-se aqui as atitudes pautadas na liberdade e as que correspondem à arbitrariedade; segundo, a experiência da liberdade oferece ao ser humano a possibilidade de não conformar-se aos sistemas adaptativos da sociedade, apresentando à pessoa sempre a opção de percorrer caminhos nunca antes explorados; e, terceiro, alerta às pessoas quando denuncia o espírito de escravidão que se desenvolve em função das angústias oriundas do medo das fatalidades, medo responsável por induzir os seres humanos a aceitar a condição de escravidão em nome de um mínimo de segurança.

Mounier (2004) nos alerta também que o conformismo é o resultado da queda do “homem livre” e expressão de um posicionamento passivo diante de uma autoridade, o que pode, por um lado, significar a adesão cega a coletivismos (como partidos), e por outro, produzir aquilo que ele chama de “indiferença dócil das massas desorientadas”. As liberdades,

ecoa Mounier (2004), substanciam o espírito de liberdade, esta responsável por afugentar e destruir as alienações presentes na vida dos seres humanos.

Neste sentido, o movimento de personalização eleva-se como um processo de “desalienação”, e o espírito da liberdade é a fonte deste movimento, orientando o ser humano quanto a sua liberdade de escolha e a sua liberdade de adesão. No entanto, é importante ressaltar que, segundo Mounier (2004), a liberdade não pode se limitar unicamente ao poder de opção, mas se manifestar como movimento de adesão, ou seja, como uma atitude de disponibilidade ao outro. Então, o “homem” é concebido pelo autor não apenas como “homem livre”, mas como “homem responsável”, aquele que responde a uma interrogação do mundo, aquele que atende a um apelo, portador de uma eminente dignidade.

### 3.2.1.6 A “pessoa” como “homem responsável”: a eminente dignidade.

Quando a pessoa direciona-se ao outro pelo apelo que é atendido, ou seja, pela atitude de responsabilidade e de disponibilidade ao outro, a “pessoa” se revela como “eminente dignidade”, já que o movimento de personalização indica para Mounier (2004) uma transcendência que habita entre as pessoas, entre o “nós”. Conforme este autor, a

aspiração transcendente da pessoa não é agitação, mas negação de nós próprios como mundo fechado, suficiente, isolado, sobre o seu próprio brotar. A pessoa não é o ser, é movimento do ser para o ser, e não é consistente senão no ser que visa. Sem esta aspiração dispersar-se-ia (Müller-Frienfels) em “sujeitos momentâneos” (2004, pp.86-87)

Como movimento de ser para o ser, a pessoa se revela sempre como generosidade e engajada no próprio movimento do ser para o ser, ou seja, de si próprio para o nós. Isso implica afirmar que o ser pessoal ultrapassa a si mesmo e a pessoa nunca se reduz à “adaptação” e à “segurança”, assumindo a responsabilidade de arriscar sem considerar o “preço que se paga com as consequências do agir engajado” (grifo meu). Neste sentido, o movimento de ser para o ser não se reduz apenas ao âmbito daquilo que visa (projeto), mas se constitui como movimento de elevação.

Então, Mounier (2004) desenvolve a ideia de que o movimento de personalização corresponde ao movimento de transcendência, e este se configura com base “valores”. São esses que não permitem entregar a pessoa ao processo de “despersonalização”, ou seja, à condição de impessoalidade. Neste ponto, o autor também caracteriza o seu personalismo no âmbito da perspectiva cristã, já que, segundo ele (2004, p.88), o

personalismo cristão vai até o fim: todos os valores se agrupam para ele debaixo do apelo de uma Pessoa suprema. Podem ser pedidas provas de transcendência, do valor dos valores. Pertencendo ao universo da liberdade, a transcendência não é objeto de provas. A sua certeza surge na plenitude da vida pessoal e esbate-se quando este declina. A pessoa pode então tornar-se cega aos valores e a sua decepção ontológica transforma-se em ódio

Logo, partindo da perspectiva cristã, Mounier (2004) concebe a “pessoa” no interior de um movimento que ele chama de “transpessoal”, lugar existencial da “comunhão” e da valorização, experiências as quais são indissociáveis, ou como diz o autor, são experiências que estão intimamente ligadas. Então, o processo de “personalização” pode ser compreendido como um movimento “do pessoal ao transpessoal”, substanciando a “pessoa” com um espírito combatente, engajado ontologicamente no mundo. Neste patamar, Mounier se refere à “comunhão” como uma dimensão espiritual na qual o ser humano como “pessoa” encontra-se diante de um apelo para participar no espaço da política: a esfera pública.

A “pessoa” se configura então como o ser engajado no mundo, espiritualmente preparado para a luta nas esferas da política e da justiça social, o que seria para os cristãos, o “Reino de Deus”. Neste sentido, quando a “pessoa” recebe um apelo, sua responsabilidade ética não o faz evitar ou negar ou se afastar do chamamento, quer dizer, pelo sentimento de disponibilidade ao outro e pela “personalização dos valores” (MOUNIER, 2004, p88), a “pessoa” não nega a si mesmo nenhuma grande tarefa humana, colocando-se à disposição de lutar contra qualquer tipo de violência.

É no movimento de transcendência que se irradia, segundo este autor, a “eminente dignidade humana” (Idem, p.91), expressando-se como o respeito pela vida humana: “Não existimos definitivamente senão no momento em que constituímos um círculo interior de valores ou de dedicações, acerca dos quais sabemos que mesmo a ameaçada da morte nada conseguiria contra eles”. (Idem). Mounier (idem) chama de “fortaleza” a “eminente dignidade humana”, porém, critica o fato de que “as técnicas modernas de embrutecimento” atuam como forma de fazer cair esta fortaleza, ou seja, evidencia-se que as “facilidades do dinheiro”, as “intimidações partidárias” e as “resignações burguesas” se constituem como técnicas mais mortais em comparação com as armas de fogo.

Aprofundando-se na análise dos valores, Mounier (2004, p.91) apresenta, por um lado, “as grandes direções dos valores e a sua articulação na vida pessoal”, e por outro, os obstáculos aos valores. No primeiro grupo o autor analisa a felicidade, a ciência, a verdade, os valores morais, a arte, a comunicação dos destinos e os valores religiosos (Personalismo e



Cristianismo); em relação ao segundo grupo, ele destaca o sofrimento, o mal e o nada. Então, elencaremos as sete direções do primeiro grupo, para depois os três do segundo.

Em primeiro lugar, Mounier (2004) se reporta ao ideal mais significativo da vida pessoal: a *felicidade*. O autor apresenta um ideal de *felicidade* que contrasta com o ideal desejado e buscado pela sociedade contemporânea. Na verdade levanta uma crítica a esta última! Enquanto Mounier (2004) *compreende a felicidade* como o movimento pelo qual a pessoa sai da miséria fisiológica e social para ascender a valores superiores (refere-se aquelas ligadas à transcendência eminente e a relação com a Pessoa Suprema), a sociedade contemporânea enxerga a *felicidade* como sinônimo de “liberdade por segurança”, pois, se limita a conformar-se com uma condição a qual se vivencia ao mesmo tempo uma perfeita organização dos valores vitais/biológicos (a saúde, por exemplo) e econômicos (a utilidade e a própria organização) e um “sono espiritual”, justificando o fato de que a *felicidade* é concebida pela sociedade contemporânea (mesmo sem ter consciência disso) como um ideal isolado entre o “egoísmo individual” e o “mecanicismo coletivo”, o que levaria o homem a substituir a *felicidade* por uma “liberdade por segurança”. A “liberdade por segurança” tornou-se o ideal de *felicidade* preconizada nos últimos séculos, destituído de qualquer relação com o valor supremo.

Em segundo lugar, a *ciência* eleva-se como um dos grandes ideais dos últimos dois séculos, inclusive, segundo Mounier (2004), depois do ideal de felicidade. A *ciência* apresenta a possibilidade de objetivação do ser humano e a fragmentação da realidade pessoal. Apesar disso, o autor acredita que a *ciência* não pode ser desconsiderada por esta razão, já que seus preceitos (eliminar as “certezas instintivas”, os “mitos” e “os preconceitos”) constituíram a ascense pessoal. Por outro lado, a objetividade não pode ser concebida, como defende Mounier, apenas como algo negativo, sobretudo porque ela pode contribuir para que não prevaleça no homem uma excessiva subjetividade, além de se revelar como a tomada de consciência do ser que conhece:

Se excetuarmos o setor preciso da determinação científica (“a ciência”, na sua vida concreta, já compromete mais), o espírito que conhece não é espelho neutro, ou fábrica de conceitos que se interpusessem no seio da personalidade total; é existente indissolivelmente ligado a um corpo e a uma história, chamado por um destino, comprometido nessa situação por todos os seus atos, e portanto também pelos seus atos de conhecimento. Em cada um deles se vai renovando, e a cada um deles vai alimentando com essa renovação (2004, p.93)

Em terceiro lugar, é abordado o ideal de “verdade”. Mounier (2004, p.92) acredita que o homem é sempre comprometido com o conhecimento verdadeiro e critica a *verdade* imposta pelo “relativismo absoluto”, ou seja, aquela verdade que não seria verdade para ninguém em

função de não possuir nenhuma referência no que tange a uma liberdade “que invoca e a quem se entrega”. Neste sentido, ao refletir sobre a verdade e a ciência, o autor desenvolve uma teoria personalista do conhecimento, pois identifica que uma verdade e uma ciência dissociadas do universo pessoal se substanciam pela “razão impessoal”, e, mesmo que se manifestem contra o egoísmo vital, buscam uma universalidade em um mundo que não são de pessoas. Elimina-se aqui o ser humano como “pessoa” e como “ser livre”, abrindo caminho para que este seja subjugado por alguma espécie de coletivismo, momento em que a ideologia configura-se para a pessoa enquanto uma potência extrínseca.

No reino da lógica impessoal, a pessoa é dissolvida ou objetivada, sendo concebida a partir de generalizações e proibida de exprimir a comunicação, permanecendo, portanto, no conformismo, enquanto que, ao contrário, no mundo da lógica pessoal, o movimento de personalização eleva a pessoa a uma ruptura, contrariando o modelo de felicidade que pauta-se na “liberdade por segurança”. No caso de preponderância da lógica impessoal na vida em sociedade, é possível constatar que os indivíduos que a defendem acreditam 1) na solidez da própria afirmação imediata que proferem; 2) na paixão subjetiva; e, 3) na direção exterior. A consequência mais evidente, segundo o pensamento de Mounier (2004), é o fortalecimento dos homens como “indivíduos” e dos partidos que os submetem, rompendo então com a própria estrutura do universo pessoal.

No entanto, para este autor e em quarto lugar, o universo pessoal é constituído de um universo moral (valores morais) e de uma ética personalista. Liberdade, legalismo e valores morais conduzem a pessoa para longe das imposturas do mal moral, ou seja, das máscaras que tentam encobrir o egocentrismo, o automatismo impessoal expresso no instinto e no hábito, a indiferença, a dispersão e a cegueira moral. Ter conhecimento objetivo do bem e do mal ou ser possuidor de uma técnica de sobrevivência ou de higiene, não são suficientes para transcender ao mal moral; é necessário, afirma Mounier (2004), que o ser humano vivencie uma conversão, seja através do movimento de personalização (já analisado neste capítulo, incluindo os aspectos do legalismo) ou seja por meio do sofrimento, responsável pelo amadurecimento do *cogito* moral. A esse respeito, o autor ressalta que a

Liberdade, dirigida pela liberdade, é instrumento de nossa contínua libertação e da nossa progressiva agregação a um universo de pessoas morais. A tensão entre a ética da lei e a ética do amor situa o vasto campo da moralidade pessoal entre a banalidade da regra e o paradoxo da exceção, entre a transfiguração paciente do cotidiano e as loucas investidas da liberdade exasperada. (2004, p.96)

Além de uma ética personalista, eleva-se em quinto lugar uma estética personalista, expressa através da “arte”. Mounier (2004) considera neste contexto a possibilidade que o ser

humano tem, enquanto transcendência eminente, de não limitar-se à “pura contemplação das ideias”, ou a reduzir-se ao “poder elaborador do espírito”, ou a restringir-se à gulodice das sensações, ou levar-se pela embriaguez da vida, ou a estreitar-se nos preceitos realistas e do modismo, etc.; na verdade, para o autor, o ser humano como “pessoa” não aceita qualquer tipo de submissão, e pela “íntima gratuidade da existência”, lança uma luz divina sobre os objetos familiares ao mesmo tempo em que atrai para seus sentidos e pensamentos “o infernal e o sobre-humano”. Assim, em nome de uma realidade total, a arte revela-se como o desvelar do real.

Em sexto lugar, Mounier (2004) chama atenção para o fato de considerar a “história” e o “destino comum da humanidade” como valores que podem extinguir a liberdade do homem na medida em que o destino de sua história é fixado antecipadamente; ao contrário, para ele, a história é o resultado de uma “co-criação de homens livres”, e neste contexto, é a liberdade quem deve orientar as estruturas e os condicionamentos da vida social.

Em sétimo lugar, o autor adentra ao universo do Personalismo Cristão para refletir acerca da direção dos *valores religiosos*. Então, inicia destacando a **relação de fé**, responsável por evidenciar uma relação de confiança e intimidade com uma Pessoa transcendente, a qual não pode ser provada em sua existência objetiva. Porém, chama atenção para o fato de que o cristão deve saber discernir entre as *amálgamas* impostas pelo cristianismo como religião e a *inspiração transcendente*, já que a religião é um valor que se reconfigura através do tempo, ou seja, no devir histórico, se diferenciando de um lugar para outro, quer dizer, na medida em que a sociedade vivencia uma nova paisagem histórica, os valores cristãos devem preparar novos caminhos religiosos e para a própria religião.

No entanto,

o personalismo cristão sublinhará contra o individualismo religioso o caráter comunitário, tão desprezado de há dois séculos para cá, da fé e da vida cristã, reencontrando em novas perspectivas o equilíbrio da objetividade, desconfiança tanto do subjetivismo religioso como de qualquer objetividade redutora do ato livre, que está no centro de toda a trajetória religiosa (MOUNIER, 2004, p.99)

Então, foi possível constatar a partir da exposição de Mounier (2004) que o ser humano nos últimos dois séculos configurou e estruturou a sua vida social a partir da influência de valores os quais se expressam de maneira diversa, atingindo as pessoas igualmente de modo diverso, justificando, por exemplo, a existência de diferentes noções sobre o personalismo. Valores religiosos (religião, religiosidade), verdade, felicidade, ciência, arte, destino (história) e valores morais, se fundem no âmbito de orientar os seres humanos

para diversos caminhos, sejam aqueles que o conduzem para o movimento de personalização, sejam aqueles que os fixam no âmbito do conformismo.

Neste contexto, ao mesmo tempo em que movimento de personalização propõe uma ruptura com o conformismo, obstáculos aos valores da personalização elevam-se para paralisar tal movimento. Mounier (2004, p.99) nos coloca que a

Felicidade passa depressa, o conhecimento não atinge a inteligibilidade radical que tem em vista, a arte não consegue tornar presente totalmente e a todos o milagre do mundo, as morais não libertam do formalismo nem libertam o coração dos homens, a história não elimina a violência, a religião não se mantém na sua pura espiritualidade. Nas mais altas obras do homem a queda surge sempre. A morte rasga o seu caminho. Os valores destroem-se uns aos outros e não conseguem formar uma totalidade harmônica.

Ou seja, do ponto de vista de Mounier, tanto a alegria quanto o sofrimento são realidades indissociáveis da vida valorizada, e o autor (idem) observou que o sofrimento, o mal e o nada se expandiram apesar do desenvolvimento do progresso e da vida organizada. Tais obstáculos surgem na medida em que os homens acreditam nas “fatalidades” e no ideal de uma “liberdade absoluta”, e são fontes que corrompem e destroem a “pessoa”. No núcleo da vida em sociedade, a liberdade e os valores aparecem como elementos fundamentais, pois as escolhas decorrentes delas revelam a existência tanto do bem quanto do mal.

### 3.2.1.7 A “pessoa” como “compromisso”.

O compromisso como característica essencial da “pessoa” pode ser compreendida com base na premissa de que “a existência seja ação”, ou seja, o personalismo e o processo de personalização possuem a ação como elemento central em seu seio, mas uma ação que é entendida não como um mecanismo restritamente utilitário. Esta centralidade justifica-se porque a ação supõe liberdade. Neste âmbito, Mounier expõe mais uma vez acerca do perigo de como uma coletividade pode exercer uma coerção em relação à pessoa, limitando a liberdade desta, especialmente refletido sobre as incertezas pelas quais esta pessoa vivencia em relação à “objetividade” e a “responsabilidade pessoal”.

O “compromisso” se manifesta como um esforço ou ação voltada para a justiça e para a verdade, momento em que a pessoa, fruto da personalização, age segundo a lógica da cooperação das liberdades, pois a pessoa não está isolada no mundo. Logo, se “é válida a ação em que cada consciência particular, mesmo que retirada, amadurece através da consciência total e do drama integral da sua época” (MOUNIER, 2004, p.102). Então, o autor concebe o “compromisso” como um “pacto” (apesar de que ele não usa este termo) que está vinculado

não apenas com a questão da liberdade e da ação, mas, sobretudo, dos valores, pois, são estes que orientam a pessoa na defesa da liberdade e na própria ação.

Destaca-se que, nas palavras de Mounier (2004, p.103), quando o universo não oferece mais valores ao “homem”, evidencia-se o reino do “indivíduo”, aquele formado pelos que nada fazem e pelos que se movem por um “gosto maníaco pelos sem-partido” e por aqueles que atribuem a si mesmo determinados valores de uma maneira arbitrária. Na verdade, os valores demarcam o espaço entre o humano e o inumano, facilmente percebido, conforme Mounier (2004), quando consideramos as quatro dimensões da ação: *aquela direcionada para modificar a realidade exterior, aquela que forma a pessoa, aquela que aproxima os homens entre si e aquela que enriquece de valores o universo das pessoas.*

É na esfera econômica que o ser humano pode direcionar a sua ação para modificar a realidade exterior a partir do movimento de personalização. Neste contexto, a “pessoa” não permite por um lado, que a economia seja personalizada e a pessoa institucionalizada, e por outro, que economia, política e ética sejam separadas. O declínio da pessoa abre espaço para considerarmos as relações humanas como se fossem meras leis objetivas, eis “porque o apoliticismo que foge desta zona vital da ação, quer para a pura técnica, quer para a pura meditação, ou unicamente para uma formação interior, é na imensa maioria dos casos uma deserção espiritual” (MOUNIER, 2004, P.104). O movimento de personalização significa a integração entre ação, liberdade e ética para não reduzirmos nossas vidas em relações de dominação e de poder, como quer fazer valer a ação concebida como “fazer” (poiein), ou seja, como ação que domina e organiza a matéria exterior.

A ação como “agir” refere à formação da pessoa no âmbito de sua própria “autenticidade”. Aqui reside o fim da ação ética, seja na economia e/ou na política. São colocadas aqui em reflexão as premissas entorno dos meios e dos fins. Analisam-se tanto as concepções as quais reduzem as relações entre pessoas ao plano meramente técnico, quanto àquelas que transcendem a esta situação. Mounier (2004) dedica-se a criticar os mecanismos de coisificação das pessoas, assim como, considerar que ética e técnicas são dois polos indissociáveis para superar a própria coisificação, pois enquanto aquele move-se pelo individualismo, este pela cooperação da *presença* e da *operação*. Neste sentido, há no ser humano uma mão de via-dupla, ou seja, é um ser que age em “proporção com o que é” ao mesmo em tempo que “é na proporção daquilo que faz”.

Mounier (2004) critica que a ação contemplativa induz os seres humanos a se aproximarem apenas quando o objeto de contemplação possui alguma utilidade imediata. A ação como “Teorein” se expressa por indução contemplativa! No entanto, quando a ação

contemplativa prever modificação de caráter prático, a ação configura-se como “profética”. E o conceito de “pessoa” vincula-se a esta ação, especialmente quando o exercício da própria prática é orientado pela fé ao Absoluto: o “ato profético pode ser também acompanhado por uma consciente intenção de exercer pressão sobre uma dada situação, embora por meios que provêm mais da fé na eficácia transcendente do absoluto do que da realização da eficácia técnica” (MOUNIER, 2004, p.107). Neste contexto, Mounier exemplifica Joana d’Arc, uma pessoa que antes de assumir o comando do exército, testemunhou acerca das vozes que escutava em seu íntimo. A ação profética se revela como a ação que aproxima as pessoas, já que não é apenas contemplação: é engajamento ético na vida.

Para Mounier (2004), o movimento de personalização ocorre com base na humanização integral da “pessoa”, ou seja, na medida em que a “pessoa” sente-se integrada ao mesmo tempo a uma comunidade de trabalho e a uma comunidade de destino (comunidade espiritual) se humaniza. A ação é evocada através desta integração, e não por meio da coerção e predomínio de um determinado coletivismo, seja o fascismo ou o “comunismo”. Mounier é enfático quanto às críticas que dirige aos coletivismos, frutos dos desesperos, são responsáveis por submeterem as pessoas em situações alienantes e degradantes.

O autor (2004) menciona que para além da solidariedade entre teoria e prática, a ação da pessoa deve considerar com importância igual a “eficácia da ação” e a “vida espiritual”. Neste sentido, os valores não apenas impregnam o universo pessoal, mas o orienta nas ações no mundo: o compromisso é o valor central deste movimento. A ação deste movimento é a ação que engloba todo o homem, nunca de maneira parcial ou específica. Quando a ação é orientada por um mundo fragmentado nas próprias ações, cresce a possibilidade de profetas, moralistas, técnicos, etc., se irritarem um com o outro. A esse respeito, Mounier (2004, p.108) ressalta que não

podemos ser tudo ao mesmo tempo: mas a ação, no sentido corrente da palavra, aquela que sobre a vida pública incide, não pode, portanto, sem implicar um desequilíbrio, assumir bases mais estreitas do que o campo que vai do *pólo político* ao *pólo profético*. O homem de ação realizado é aquele que vive no seu íntimo esta dupla polaridade, percorre agitando-se o caminho que vai de um a outro, combatendo a um tempo para assegurar a autonomia e regular a força de cada um, e para encontrar as comunicações que conduzem de um a outro

Compreende o autor (2004) que negar o compromisso significa recusar a condição humana. O compromisso só é compreendido por meio da ação. Os obstáculos à ação é ao mesmo tempo obstáculo ao compromisso. Tais obstáculos são o conformismo e a conseqüente negação do “heroísmo pessoal”, um “narcisismo superior” e a autodefesa egocêntrica, ou seja, “uma preocupação egocêntrica com a integridade individual” especialmente separada do

coletivo. Tais obstáculos são impostos pelos coletivismos que compreendem o compromisso apenas como uma lealdade cega ao líder despótico, como é caso dos governos fascistas e autoritários: o “ceticismo é ainda uma filosofia: a não intervenção entre 1936 e 1939 engendrou a guerra de Hitler e quem ‘não faz política’ faz passivamente a política do poder estabelecido” (MOUNIER, 2004, p.109).

A “pessoa” como “compromisso” é o ser engajado na vida política e na vida comunitária, fiel aos próprios valores criados, um ser de consciência inquieta e por isso, uma consciência que vive constantemente em estado de “vigilância crítica” em relação às nossas próprias “causas”, disponível ao outro e ao sacrifício, aberto aos diversos caminhos, desconcertantes e perigosos que sejam. Segundo Mounier (2004), despojamento, risco, insegurança e aventura são ao mesmo tempo os sentimentos ontológicos da “pessoa” concebida como “compromisso” e o clima para as grandes ações. A pessoa como “compromisso” é a negação dos atos que levam ao “conformismo”, à cegueira coletiva, à ameaça das “aparelhagens e dos dogmatismos”, ao diletantismo da abstenção, à censura dos fanáticos e a divinizar o relativo.

Assim sendo, em síntese, no personalismo de Mounier, o universo pessoal abrange a concepção da pessoa como “existência incorporada”, como “experiência comunicativa”, como “conversão íntima”, como “afrontamento”, como “homem livre”, como “homem responsável” e como “compromisso”, porém, é importante dizer que tais características podem ser resumidas na estreita ligação entre pensamento e ação, temas desenvolvidos tanto por Mounier como por Wojtyla de forma central. Portanto, esta centralidade revela um duplo caráter: por um lado, expressa sua condição eminentemente política e comunitária, e, por outro, se constitui numa crítica profunda ao homem moderno e à razão instrumental. Aqui residem as razões pelas quais o personalismo eleva-se como aporte teórico de minha pesquisa, já que meu objeto de estudo diz respeito à instrumentalização de alunos e alunos por meio de uma crise na concepção de educação escolar. Entretanto, outro autor contribuiu de forma decisiva para a pesquisa e a quem dedico à próxima sessão: Martin Buber.

### **3.2.2 O Conceito de “pessoa como tu” e de comunidade em Buber.**

Quando comparamos a mensagem de Martin Buber com o mundo contemporâneo, especialmente com a realidade paraense (a qual é marcada por uma violência exacerbada, por uma crise de cidadania, por uma crescente racionalização das relações sociais, pela miséria, pela falta de confiança no outro, por um processo de desresponsabilização ética pelo outro,

por uma múltipla dissolução, a qual perpassa desde o âmbito micro – dissolução dos laços de solidariedade humana – ao macro – dissolução da esfera pública, etc.), é possível constatar que o seu pensamento é atual e nos ajuda a compreender não apenas o mundo em que vivemos hoje, mas a nós mesmos. Assim, sua hermenêutica antropológica e filosófica caminha na mesma direção da filosofia personalista de Mounier, justificando a importância de Buber como aporte teórico para a leitura de meu objeto de estudo.

### 3.2.2.1 – Entre o Indivíduo e a Sociedade: uma estreita aresta.

Assim como Mounier, Buber apreendia o mundo sem dissociar pensamento, reflexão e práxis, estabelecendo uma relação igualmente indissociável com a “situação concreta da existência”. A esse respeito, VON ZUBEN (in: Eu-Tu, 2009, p.05) afirma que em Buber, pensamento

e reflexão assinaram um pacto indestrutível com a práxis, com a situação concreta da existência. Martin Buber representa um dos exemplos do verdadeiro vínculo de responsabilidade entre reflexão e ação, entre práxis e logos. Para ele a experiência existencial de presença ao mundo ilumina as reflexões. A fonte de seu pensamento é sua vida; sua existência é a manifestação concreta de suas convicções

Então, para Buber e para Mounier, a apreensão do mundo também significa, do ponto de vista hermenêutico, uma leitura, uma interpretação, uma explicação e uma compreensão de si mesmo. Na visão buberiana, o pensamento e a reflexão são concebidos como elementos inseparáveis da “experiência vivida”. Tal característica do pensamento de Buber é identificada e anunciada por Von Zuben:

A essência do pensamento buberiano revela-se, talvez mais do que a maioria dos outros pensadores, estruturada como um círculo. Isto decorre do sentido que Buber deu ao comprometimento da reflexão com a existência concreta, ao vínculo da práxis e do logos. Tal comprometimento é uma das características principais do pensamento de Buber. No próprio nível da reflexão, pelo fato de a filosofia ser um desvelamento progressivo, seus esforços ontológicos aparecem necessariamente entrelaçados com reflexões práticas. Este aprofundamento filosófico anseia sem cessar um ambiente de busca de um efetivo engajamento. Sua filosofia do diálogo - da relação - ponto central de toda a sua reflexão tanto no campo da filosofia ou dos ensaios sobre religião, política, sociologia e educação, atingiu sua expressão madura em EU E TU graças à fonte representada pelo Hassidismo e sua mensagem (in BUBER, 2009, pp.06-07)

Ou seja, a perspectiva hermenêutica buberiana percebida na obra Eu-Tu (2009) se apoia circularmente num triple, ou como diz Von Zuben, “sob três facetas”, quais sejam: o “judaísmo” (além de forte influência de outras místicas, com a do taoísmo, do budismo, e principalmente, do Hassidismo); a ontologia e a antropologia. Quer dizer, o pensamento de



Buber perpassa por esses universos sem que se constitua como um sistema fechado (ele mesmo não aceitava ser etiquetado por qualquer doutrina, como a de “personalismo”), orientando-se, por um lado, para uma ética do inter-humano, e, centrando-se, por outro lado, na relação dialógica do face-a-face. Neste contexto, Buber via “sua missão como uma resposta à vocação que havia recebido: a de levar os homens a descobrirem a realidade vital de suas existências e a abrirem os olhos para a situação concreta que estavam vivendo” (VON ZUBEN. In BUBER, 2009, p.11), ou seja, sua mensagem se constituía como um “apelo aos homens para que vivessem sua humanidade mais profundamente” (Idem, p.12).

Neste âmbito, não existe uma separação entre os seres humanos e o mundo no qual habitam e vivenciam, ou seja, desumanizar o mundo também significa desumanizar a si mesmo e vice-versa. Von Zuben não apenas expressa qual era a preocupação central de Buber com o mundo contemporâneo, mas também a conexão que esta preocupação se refere: a conexão existencial e ontológica entre indivíduo e sociedade. A esse respeito, e sobre Buber, Von Zuben (idem, p.06) relata que sua “voz ecoa exatamente numa época que paulatina e inexoravelmente se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: a sua humanidade. Sendo assim, a obra de Buber é fundamental para a abordagem da questão antropológica”. Buber então se direciona para alertar os seres humanos acerca da percepção de uma “estreita aresta” pela qual o ser humano conduziria a si mesmo não apenas para o encontro dialógico, mas, sobretudo, para o encontro com os dilemas que envolvem a vida humana em sua plenitude, considerando todas as suas contradições e paradoxos. No entanto, concordo com Von Zuben em relação ao cuidado que o leitor deve ter ao lê Buber, especialmente àqueles que buscam uma receita pronta para resolver seus problemas existenciais, como se a obra fosse um conjunto simples de reflexões.

Na introdução da obra *Eu-Tu*, Von Zuben faz a apresentação geral do autor, considerando o seu pensamento e a sua vida, citando algumas de suas obras (as produzidas na fase alemã – até 1938 – e na fase israelita – de 1938 até sua morte), e as influências (como por exemplo Feuerbach – influência pela qual Buber lança mão dos primeiros parâmetros sobre a relação *Eu-Tu* –, Kant – interpela sobre a questão moral –, Dilthey – quem faz Buber se aproximar da perspectiva intencionista “na medida em que distingue radicalmente duas atitudes de situação no mundo, dando primazia à atitude pré-cognitiva e pré-reflexiva (não-conceitual) existente entre o homem e o ente que se lhe defronta no evento da relação dialógica”(VON ZUBEN, 2019, p.17) –, Landauer – quem o influencia no âmbito da ideia de “comunidade” –, Simmel, Nietzsche, Franz Rosenzweig e o misticismo / budismo, taoísmo, judaísmo – Hassidismo) que o fizeram caminhar em direção ao outro, à comunidade e ao

mundo a partir de uma perspectiva ética e não instrumental ancorada no encontro dialógico. Com dito antes, Von Zuben se arriscou a dizer que, considerando todos os aspectos elencados anteriormente, se é para aproximar o pensamento de Buber de algum movimento filosófico e nomeá-lo, este se chamaria de “filosofia da vida” (“*Lebensphilosophie*”), pois, o pensamento buberiano revela uma profunda relação de compromisso com a vida, a qual se manifesta na concretude de “cada dia”.

### 3.2.2.2 – Diálogo, Ação e Concretude da vida no pensamento Buberiano.

Neste contexto, o diálogo apresenta-se como a categoria central em seu pensamento, pois foi elaborado não com base na dedução ou no raciocínio, mas através da experiência concreta. Ou seja, o diálogo é concebido como um evento que simplesmente acontece por graça e aqui reside a diferença conceitual entre o conceito de Buber e o de Mounier. Enquanto para àquele o diálogo ocorre sem esperar, para este é marcado pela necessidade racional própria do pensamento. Para Buber, a vida em abstração (aquela própria da filosofia e do filosofar) afasta o ser humano da concretude da vida, e, neste âmbito é a antropologia (filosófica), e não a filosofia, quem conseguiria abordar a realidade na concretude do interior humano. Neste entendimento, Von Zuben (2009, p.17) cita uma passagem da obra buberiana “O Problema do Homem” (página 18 na tradução francesa) para demonstrar, nas palavras do autor, esta premissa: “‘Aí não se conhecerá’, diz Buber referindo-se à abordagem antropológica, ‘permanecendo na praia contemplando as espumas das ondas. Deve-se correr o risco, é necessário atirar-se na água e nadar’”.

Apesar de que a concepção de Buber difere de Mounier em relação ao conceito de “diálogo”, ambos acreditam que a espécie humana se constitui enquanto ser relacional e atuante. Por isso, pode-se afirmar que os conceitos do “ser humano como pessoa” (Mounier) e do “ser humano como tu” (Buber) se definem pelo conceito de “ação” e de “diálogo” e não pelo “conformismo/conformista” (Mounier) ou pelo “espectador alienado” (Buber). Deste prisma os seres humanos são considerados no âmbito das tradições das ciências sociais como seres sociais, políticos, culturais, econômicos, simbólicos, etc. Tal condição é influenciada pela forma como os seres humanos atuam diante da realidade material (a natureza), da realidade espiritual (religiosidades e religiões) e da realidade relacional propriamente dita (socialização, sociabilidade e socialidade). Esta tripla realidade, segundo Buber (2009) diz respeito à vida dos homens com a natureza, com os “seres espirituais” e a vida com os outros “seres humanos”. Conforme ainda este autor, os seres humanos encontram-se diante de um

mundo vivencial e relacional o qual abrange essas três esferas, sintetizadas por ele por meio do termo “mundo da relação”.

Quer dizer, na perspectiva buberiana, os seres humanos se relacionam com a Natureza e dela, por exemplo, retiram o necessário (bens materiais) à sua sobrevivência; também se relacionam com os outros seres humanos e com eles aprendem uma linguagem; e, por fim, é na relação com os “seres espirituais” que os seres humanos justificam a sua existência com base na religiosidade ou numa Religião. Assim sendo, a base relacional se sustenta sempre na existência de um “eu” e de um “outro”, sendo que este “eu” como prática relacional só existe na medida de sua relação com um “outro”. Logo, do ponto de vista existencial, é impossível que um “eu” possa viver sem a Natureza, ou sem o ser humano ou sem uma crença espiritual (mesmo ateu). Conforme Buber (2009), o “ir” de um “eu” em direção a um “outro” atrela-se ao campo da ação, pois revela duas formas de existir na relação ou duas atitudes segundo as palavras princípio que se pode proferir: o eu-isso e o eu-tu (eu-Tu Eterno/Deus)<sup>17</sup>.

Buber, segundo relata Von Zuben, centra suas reflexões em torno da categoria “relação” para buscar apreender o que ocorre de essencial entre os seres humanos e entre estes e Deus. Nesta perspectiva, a “relação” é apreendida através da “palavra-princípio” a qual, por sua vez, se revela no âmbito da dialogicidade. Por conseguinte, o caráter desta dialogicidade repousa na palavra “entre”, o que possibilitou a Buber desenvolver uma verdadeira ontologia da palavra, a que corresponde enxergar esta enquanto “palavra falante” e “portadora de ser”. É através da palavra, diz Von Zuben (in: BUBER, 2009, pp.23-24)

que o homem se introduz na existência. Não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser. Para Buber a palavra proferida é uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora do ser do homem. Ela é um ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros. A intenção de Buber é desvendar o sentido existencial da palavra que pela intencionalidade que a anima, é o princípio ontológico do homem como ser dia-legal e dia-pessoal. As palavras-princípio (“Grundwort”) são duas intencionalidades dinâmicas que instauram uma direção entre dois pólos, entre duas consciências vividas (...) A palavra é princípio, fundamento da existência humana. A palavra-princípio alia-se à categoria ontológica do “entre” (“zwischen”) objetivando instaurar o evento dia-pessoal da relação. A palavra como dia-logo é o fundamento ontológico do inter-humano.

Deste ponto de vista, Buber compreende que o homem é um ente de relação e por esta condição, a relação se define como o elemento fundante da existência do homem. Considerar o homem como um ser relacional, diz Von Zuben, aproxima Buber da tradição fenomenológica. Nesta direção, Buber apresenta as duas atitudes as quais são traduzidas pelas palavras-princípio Eu-Iso e Eu-Tu. Caracteriza-las é tarefa necessária para adentrarmos ao

<sup>17</sup> Neste ponto, há um diálogo entre Buber, Mounier e Wojtyła.

conceito buberiano do “ser humano/da pessoa como tu” (marcadamente pulsante na matriz ontológica do Eu-Tu) e do “ser humano como coisa” (instrumentalizada pelo caráter objetivante do Eu-Isso). Em síntese, a relação eu-tu “é um ato essencial do homem, atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua. A segunda é a experiência e a utilização, atitude objetivante. Uma é a atitude cognoscitiva e a outra atitude ontológica” (VON ZUBEN in: BUBER, 2009, p.25).

Porém, em toda a sua obra, Buber tenta demonstrar a prioridade da relação ontológica/dialógica (eu-tu) sobre a relação cognoscitiva/monológica (eu-isso). Logo, é necessário distinguir a diferença entre essas duas palavras-princípios as quais não podem ser consideradas como uma simples “descrição fenomenológica das atitudes do homem no mundo ou simplesmente uma fenomenologia da palavra, mas é também e sobretudo uma antologia da relação” (VON ZUBEN, in: BUBER, 2009, p.23).

### 3.2.2.3 – As palavras Princípio Eu-Isso e Eu-Tu.

A distinção entre as palavras-princípio Eu-Isso e Eu-Tu é centrada no conceito de “totalidade”, pois, esta categoria ao mesmo tempo em que substancia a relação ontológica “eu-tu” em sua completude, revela a fragmentação do mundo do “isso”. As duas palavras-princípio diz respeito às duas formas de ser-no-mundo, mas somente o “eu-tu” manifesta o ser na sua totalidade (como analisado anteriormente, lembro que a noção de “pessoa” em Mounier e em Wojtyla também se manifesta segundo a totalidade do ser). Portanto, considerando as perspectivas de Mounier, Wojtyla e Buber, concebo o homem enquanto “ser” em sua totalidade (integralmente corpo e espírito) e dotado de responsabilidades éticas pelo mundo, o mundo que faz parte de sua totalidade. Este olhar me conduziu na empreitada interpretativa de meu objeto de estudo, e, no tocante a isso, compreender como se manifestam as palavras-princípio é tarefa essencial para enxergar no pensamento buberiano, mesmo a desgosto de Buber, uma “atmosfera personalista” (grifo meu) de suas ideias.

Segundo Buber (2009), as palavras-princípio revelam que o “mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude” (p.43) assim como a “atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir” (Idem). Logo, devido a isto, o “eu” do homem também se apresenta como “duplo”, ou seja, o “eu” do par “eu-tu” é diferente daquele “eu” do par “eu-isso”. Como o “eu” diz respeito ao ser, as palavras-princípio fundamentam, segundo este autor, uma existência, ou diria, uma dupla existência, já que não existe “eu em si”, mas, sempre um “eu” que se refere ao “tu” ou ao “isso”.

O relacionamento “eu-isso” se manifesta no mundo das coisas, ou seja, “é proferido pelo EU como sujeito de experiência e utilização de alguma coisa” (VON ZUBEN, in: BUBER, 2009, p.28), quer dizer, “experiência” e “utilização” elevam-se como os conceitos centrais do “mundo do isso”. Neste o “eu” experiencia o seu mundo, e, faz isso na medida em que o conhece e o explora. Conforme Buber (2009, p.45), o homem experiencia aquilo que é próprio das coisas, porém, o eu como experimentador “não participa do mundo: a experiência se realiza ‘nele’ e não entre ele e o mundo. O mundo não toma parte da experiência. Ele se deixa experienciar, mas ele nada tem a ver com isso, pois, ele nada faz com isso e nada disso o atinge”.

O “mundo do isso” diz respeito ao universo objetivo e intencional, do conhecimento conceitual, da racionalidade, da inteligência, da experiência, etc.. O eu que compõe o eu-isso “usa a palavra para conhecer o mundo, para impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo, transformá-lo. Este mundo nada mais é que objeto de uso e experiência” (VON ZUBEN, in: BUBER, 2009, p.28). No “mundo do isso”, o “eu” se constitui como um ser egótico, permeado quase que exclusivamente por interesses particulares e mediado por relações de poder e por papéis sociais, enquanto o “isso” nada mais é do que um objeto manipulável. Neste âmbito, concebidos como “isso”, o homem, a natureza e o espiritual são manipulados, instrumentalizados e submetidos ao controle segundo os interesses particulares em jogo na sociedade. Logo, o ser humano como “isso” é convertido em algo que pode ser fragmentado, dessecado, controlado, classificado, e, até eliminado. Assim, o “outro” como “isso” (a natureza, o ser humano, o espiritual) pode se tornar o meio pelo qual um “eu” pode utilizá-lo, instrumentalizá-lo, dominá-lo (etc.) para concretizar seus objetivos (sejam eles quais forem), mesmo que seja necessário o uso da força.

A ação ou atitude correspondente ao “eu-isso” diz respeito ao fato de tratar o “outro” como “coisa” e se refere ao mundo dos verbos transitivos e das coisas. Buber (2009) utiliza o termo “isso”, que é um pronome demonstrativo, para designar o que de fato ele significa: uma “coisa que é objeto”. Este pronome demonstrativo completa um verbo transitivo, por exemplo: *quem demonstra, demonstra alguma coisa; quem usa, usa alguma coisa; quem agride, agride alguma coisa, etc.* Assim sendo, o “mundo do isso” fundamenta o mundo da experiência e da soma de partes que compõe um todo fragmentado, por isso, o “eu-isso” não é considerado pelo autor como uma “relação”, mas como “relacionamento”, já que não se realiza no âmbito da “totalidade”.

No entanto, é importante ressaltar que o mundo do “isso” é uma realidade necessária não apenas porque os seres humanos encontram-se diante dos bens materiais os quais

garantem a sua sobrevivência, mas, porque agem no mundo com base em objetivos, entretanto, Buber afirma (2009) que não se pode viver somente nesta esfera ou coloca-la como suporte ontológico para a sua existência sob o risco do próprio ser humano se reduzir à condição de “coisa”, e, nesta condição, o ser humano agiria de forma predominantemente racional, podendo negligenciar qualquer tipo de sentimento (como o amor, a solidariedade, etc.) o qual poderia liga-lo ao outro. A este respeito, Von Zuben (in BUBER, 2009, p.30) afirma que

Em si o EU-ISSO não é um mal; ele se torna fonte de mal, na medida em que o homem deixa subjugar-se por esta atitude, absorvido em seus propósitos, movido pelo interesse de pausar todos os valores de sua existência unicamente pelos valores inerentes a esta atitude, deixando, enfim, fenecer o poder de decisão e responsabilidade, de disponibilidade para o encontro com o outro, com o mundo e com Deus. A diferença entre as atitudes não é ética mas ontológica. Não se deve distingüí-las em termos de autenticidade ou inautenticidade. Enquanto humanas, as duas atitudes são autênticas. Quando, por esta razão, a relação perde o seu sentido de construtora do engajamento responsável para com a verdade do inter-humano, aí então, o EU-ISSO é destruição do si-mesmo, e o homem se torna arbitrário e submetido à fatalidade.

É neste ponto que Buber expressa toda a sua preocupação: segundo pensa ele, na medida em que o ser humano reduz a sua vida ao “mundo do isso”, cada vez mais ele se afasta “de” ou negligencia a sua humanidade. Para ele (2009, p.44) a

vida do ser humano não se restringe apenas ao âmbito dos verbos transitivos. Ela não se limita somente às atividades que têm algo por objeto. EU percebo alguma coisa. EU experimento alguma coisa, ou represento alguma coisa, EU quero alguma coisa, ou sinto alguma coisa, EU penso em alguma coisa. A vida do ser humano não consiste unicamente nisto ou em algo semelhante. Tudo isso e o que se assemelha a isso fundam o domínio do ISSO. O reino do TU tem, porém, outro fundamento (...) Aquele que diz TU não tem coisa alguma por objeto. Pois, onde há uma coisa há também outra coisa; cada ISSO é limitado por outro ISSO, o ISSO só existe na medida em que é limitado por outro ISSO. Na medida em que se profere o TU, coisa alguma existe. O TU não se confina a nada. Quem diz TU não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação.

Assim sendo, Buber decorre em diversos trabalhos, especialmente na obra “Eu-Tu” (2009), sobre a premissa de que, ao restaurar o “sentido da vida”, o ser humano tende a resgatar a sua humanidade (temática que também é central para Mounier) na medida em que não se confina a nada ou se deixa limitar por imposições dominadoras, como é o caso da relação de poder. Nesta obra, suas reflexões apontam que este resgate só é possível na medida em que um “eu” esteja disponível para com um “tu”, naquilo que ele denomina de relação “eu-tu”. Logo, Buber encontra na atitude proferida pela palavra princípio “eu-tu” não o caminho, mas a vivência de uma relação para além do mundo do “isso” pela qual pode ser despertada no ser humano a sua humanidade. Buber (2009, p.47) declara que:

O homem não é uma coisa entre coisas ou formado por coisas quando, estando EU presente diante dele, que já é meu TU, endereço-lhe a palavra-princípio. Ele não é um simples ELE ou ELA limitado por outros ELES ou ELAS, um ponto inscrito na rede do universo de espaço e tempo. Ele não é uma qualidade, um modo de ser, experienciável, descritível, um feixe flácido de qualidades definidas. Ele é TU, sem limites, sem costuras, preenchendo todo o horizonte. Isto não significa que nada mais existe a não ser ele, mas que tudo o mais vive em sua luz.

Enquanto o “eu” da palavra princípio “eu-isso” age com base em poder, papéis sociais e interesses privados, o “eu” da palavra princípio “eu-tu” se configura pela quebra da relação de poder, dos jogos de interesses e dos relacionamentos pautados em papéis sociais, pois, tudo o que há entre um “eu” e um “outro” é a relação, é o “encontro dialógico”. O encontro dialógico de um “eu” para com um “tu” é entendido por Buber (2009, p.49), como não poderia deixar de ser, no âmbito da noção de “totalidade”: “A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU. Toda vida atual é encontro (...) A relação com o TU é imediata”. Neste sentido, a atitude “eu-tu” é concebido como uma verdadeira “relação” por conectar os seres humanos através, por um lado, de um sentimento intenso, inexplicável e transformador; e, por outro, por meio de uma noção de liberdade ancorada na verdade.

O Eu-Tu ocorre através do “Encontro Dialógico” entre pessoas, e não entre coisas, pois o Encontro no entender de Buber (2009) é um evento que ocorre por “graça”, e não pelo encontro daquilo que é procurado. É no patamar da concepção do ser humano como “pessoa” que as perspectivas de Buber e de Mounie/Wojtylar se encontram, ao meu vê, no universo do personalismo. Neste ponto, a força geradora do encontro é a comunhão, evento destacado por Mounier para se referir à força que configura uma relação entre pessoas, mas que também se aplica, no meu entender, ao pensamento buberiano quando usado para explicar o encontro dialógico.

Assim sendo, constata-se que a palavra-princípio “eu-tu” é compreendida no campo do dialógico a partir de duas categorias centrais na antropologia filosófica buberiana: a “totalidade” e o “entre”. Logo, confirma-se que a existência do “eu” do par “eu-tu” é relacional, pois o “eu” só existe em relação com um “tu”, quer dizer, a relação dialógica (o diálogo) configura-se como o fundamento da existência humana. Através da “totalidade” apreendemos o homem no que ele tem mais de essencial em todas as suas manifestações, e o “entre” nos conduz a acessar o homem em sua dialogicidade. Diferentemente e ao contrário do “eu-isso”, ao

Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. Entre Eu e o Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro (2009: p.49)

Portanto, o encontro (e/ou o diálogo) é um evento que ocorre espontaneamente entre um “eu” e um “tu” que se fazem presente um diante do outro na totalidade. Enquanto que na relação “eu-isso” o eu é um “eu egótico” e “fragmentado”, o eu da palavra-princípio “eu-tu” é um “eu disponível” e politicamente “comunitário”; assim como o “isso” da palavra-princípio “eu-isso” é o lugar e o suporte do conhecimento e da experiência de “alguma coisa”, o “tu” da palavra-princípio “eu-tu” é o “outro como pessoa”. Neste sentido, no “eu-tu”, o “eu” se faz presente ao “tu”, assim como este se faz àquele, porém, no “eu-isso”, mesmo que o “isso” esteja presente diante do “eu”, este não está presente no “isso”. Logo, com base na noção de “presença”, pode-se considerar segundo o autor (2001) que o “eu-isso” é um relacionamento entre “coisas” e o “eu-tu” é uma relação entre “pessoas”, pois só há “presentificação” em uma “relação entre pessoas como tu”.

Então, ao meu vê, Buber lança mão de um olhar personalista porque, por um lado, o termo “tu” não é concebido como “coisa” e nem pode ser reduzido ao mundo da experiência e da utilização, e, por outro lado, pela “presentificação ontológica” entre um “eu” e um “tu”, o termo “tu” assume um significado de sacralidade na mesma direção em que Mounier atribui ao conceito do “ser humano como pessoa”. Portanto, concebidos no âmbito das relações inter-humanas, os termos “tu” (Buber) e “pessoa” (Mounier) elevam-se como sinônimos, porém, o termo “tu” não se refere apenas ao ser humano, sendo importante dizer que a esse respeito Von Zuben (in BUBER, 2009, p.30) afirma que devemos “estar alertas ao equívoco de atribuir ao Tu, em Buber, o significado simplista de pessoa e ao ISSO o significado de coisa, objeto. EU-TU não é exclusivamente a relação inter-humana”. Ele sintetiza muito bem o pensamento de Buber ao dizer que não é somente o ser humano que pode ser vivenciado como “tu” ou como “isso”. Von Zuben profere que o “tu” pode ser qualquer ser que esteja presente diante do “eu” numa relação face a face e exemplifica: o tu pode ser uma obra de arte, uma flor, uma pedra, uma peça musical, etc., por outro lado, diz que o “isso” só pode ser concebido como um objeto de uso, um objeto de experiência de um eu e um objeto de conhecimento, ou seja, um ser humano pode ser tratado como coisa. Neste Patamar, Von Zuben conclui: “EU E TU não aceita a distinção familiar entre coisas e pessoas” (Idem). Na verdade, a partir das leituras que fiz das obras de Buber, foi possível perceber a complexidade



de seu pensamento e da realidade concreta na qual todo ser humano faz parte, vive e vivencia, ou seja, torna-se necessário analisar a seguir a dinâmica complexa entre o “mundo do isso” e o “mundo do tu”, especialmente para apreendermos quais transformações operam no ser humano depois da vivência de um encontro, naquilo que eu denomino aqui de “chama ética”.

#### 3.2.2.4 – A convenção e a invocação como “chama ética”

Para Buber (2009), há uma dinâmica ou um movimento de “vai e vem” (grifo meu) entre o “eu-isso” e o “eu-tu” pelo qual todos os seres humanos não escapam. Isso quer dizer que o ser humano em um determinado momento está mergulhado no mundo do “isso”, e, sem esperar, adentra ao universo do “eu-tu”. Esta passagem Buber (cf. VON ZUBEN in BUBER, 2009, p.30) denomina de “convenção”:

Quando a decisão vital do homem percebe o sopro do espírito entre ele e o parceiro da relação, acontece a conversão, advém a resposta, surge o TU. Não existe nenhum meio ou conteúdo, nenhum interesse interposto nesta doação do TU e na aceitação do Eu. À doação gratuita do TU, o EU responde pela aceitação imediata.

Quer dizer, a convenção ocorre por uma invocação, um chamamento. Por exemplo: um perito técnico que está mergulhado em um ambiente racional e burocrático, ou seja, submerso ao mundo do “isso”, pode em um determinado momento estabelecer uma relação dialógica-ética com outra pessoa. Imaginemos que este perito técnico trabalhe com o atendimento na área da assistência social voltada para a moradia, na qual exerce a função de atender as pessoas vítimas de desastres naturais os quais perderam suas habitações. Este técnico tem o perfil costumeiro de atender de forma burocrática os usuários do serviço (de saúde, social, etc.) e tem o hábito de pouco olhar nos olhos das pessoas (ele está aqui mergulhado no mundo do “isso”), no entanto, ao ouvir a história de vida e dos acontecimentos trágicos vivenciados por um usuário, ele é tocado nas profundezas de seus sentimentos, momento em que se coloca verdadeiramente no lugar da outra pessoa. Neste instante, o perito técnico sai do mundo do “isso” e eleva-se por uma fração de segundo ao mundo do “tu” (ocorre aqui o encontro dialógico), desconectando-se de tudo ao seu redor, já que, tudo o que importa neste momento é o sentimento envolto deles, para depois voltar ao mundo do “isso” em meio a esta mesma fração de segundos, situação que ocorre quando ele encontra-se mais uma vez movido pela racionalidade do meio e do exercício de suas atribuições.

Entretanto, para Buber (2009), este retorno conota algo muito além de um simples jogo de idas e voltas entre o “eu-isso” e o “eu-tu”. O Encontro significa, por um lado, um

chamamento de um “outro” que se torna “tu” diante de um “eu”, e, por outro, revela-se como uma condição de disponibilidade ética de um “eu” para com um “tu” no que tange ao sentimento de responsabilidade ética que o ser humano passa a carregar em suas relações cotidianas depois da vivência do encontro. Quer dizer, o encontro se substancia por um critério de maior valor: a reciprocidade. Em outras palavras, quero dizer que o ser humano retorna ao mundo do “isso” carregando uma “chama ética” (grifo meu) a qual o pode guiar no mundo do “isso”. No meu entender, esta é a transformação que o encontro operacionaliza no “eu” propiciando uma verdadeira humanização, e, do ponto de vista de Buber, é a estreita aresta na qual todos os seres humanos podem vivenciar sem esperar ou procurar.

Ou seja, mesmo estando mergulhado no mundo do “isso”, o “eu” passa a ser movido pela “chama ética” (grifo meu), que nada mais é do que o sentimento de responsabilidade ética pelo outro, pela comunidade; sentimento este que é nutrido pelos encontros vividos durante a vida e é a condutora da chamada “nostalgia do tu”. Isto não quer dizer que aquele quem vivencia a “chama ética” não possa, em um determinado momento de sua vida, voltar a viver confinado (quase que exclusivamente) no mundo do “isso”. A dinâmica vivencial entre o “eu-isso” e o “eu-tu” não pode ser concebido como um sistema fechado, pois revela o caráter relacional do “eu”, o qual não vive sem o “mundo”, o “isso” e o “tu”. A esse respeito, Von Zuben (in BUBER, 2009, p.32) afirma que:

As relações Eu-Tu, embora não apresentem coerência no espaço e no tempo, não estão simplesmente no ar, desligadas. Há algo subjacente que as une como num fluxo constante de latência: é a nostalgia do Tu. As duas atitudes, segundo Buber, se atualizam sucessivamente em um ritmo constante. Não podem ser tomadas simultaneamente. Os instantes fugazes de relação entremeiam na vida do homem os inúmeros e prolongados momentos de relacionamento Eu-Isso. A presença do Tu — subjacente no fluxo constante da relação Eu-Tu e no relacionamento Eu-Isso, e mesmo durante o relacionamento Eu-Isso — evoca-nos a idéia de "campo de presença" a que se refere Merleau-Ponty na Fenomenologia da Percepção. A própria existência humana na sua unidade e multiplicidade de aspectos é esta experiência de "trânsito" no ritmo constante das atitudes. Este fato se refere à construção do mundo do Tu em concordância com o mundo do Isso na existência de cada indivíduo.

No entanto, é importante fazer um esclarecimento no que tange a dinâmica de “vai e vem” entre o mundo do “isso” e o mundo do “tu”, qual seja: para Buber, quando um “eu” eleva-se do mundo do isso ao mundo do “tu”, ocorre uma “atualização do ser”. Esta atualização só ocorre diante de uma relação ontológica entre um “eu” e um outro que se apresenta como um “tu”. Esta “presentificação” acontece espontaneamente na medida em que um outro como “tu” se apresenta ao “eu” (ou seja, não é procurado pelo “eu”) e este “eu” decide aceitar passivamente o “tu”. Então, a “atualização” ocorre no momento em que um “eu”, pela condição de abertura ao outro, se vincula ontologicamente ao “tu”. Este vínculo é

impossível no relacionamento “eu-isso” porque o “isso”, por ser uma “coisa”, nunca estará vinculado ao “eu”, mesmo que o eu esteja de alguma forma vinculado ao “isso”.

O exemplo relatado acima pode ser explicado à luz buberiana da seguinte forma: as relações sociais que são travadas no interior de uma organização burocrática e racional, como é o caso de uma repartição pública ou uma empresa privada, são caracterizadas e norteadas por um conjunto de códigos de condutas impessoais e racionais, ou seja, as relações sociais que se desenvolvem em seu interior são mediadas por papéis sociais definidas por leis impessoais (as chamadas legislações as quais apontam, por exemplo, as atribuições para cada cargo) e por uma comunicação interna mediada pela própria burocracia. Tal condição é exemplar ao mundo do “isso” porque a ação dos seres humanos é marcada pela racionalidade instrumental.

No entanto, neste mesmo ambiente, Buber (1982, 2009) acredita que uma pessoa pode, sem ter planejado ou procurado, vivenciar um encontro dialógico com outra pessoa, quer dizer, a relação eu-tu pode ocorrer a qualquer momento “por graça”, espontaneamente, na medida em que o ser humano encontra-se disponível para tal (abertura ao outro). É neste contexto que todo ser humano é convidado a tentar responder a um questionamento buberiano (1982, 2009) o qual transcrevo a seguir com minhas palavras: “é possível um funcionário técnico de uma empresa exercer em meio a um ambiente racional uma atitude de responsabilidade ética e dialógica pelo outro?” (grifo meu). Este tipo de problematização nos convida a refletir, com fiz antes, sobre a questão da “humanidade” e sobre os caminhos possíveis os quais direcionam os seres humanos a resgatá-la. Tal reflexão pode ser levantada para se estudar como as relações se desenvolvem no interior de uma instituição, como é o caso desta pesquisa: de uma escola pública.

Neste sentido, assim como Mounier se refere ao conceito de “pessoa”, Buber (2009) também concebe o “eu” do par “eu-tu” enquanto um ser com engajamento responsável para com a verdade do inter-humano, o que só pode ocorrer na vida comunitária e política, assim como em uma vida que não seja encerrada em si mesma. Aqui, eleva-se mais uma diferença entre o mundo do “isso” e o mundo do “tu”: a distinção entre “os sentimentos” e o “amor”. Para Buber, os sentimentos pertencem ao mundo do “isso” porque é uma realidade que os homens possuem; já o amor não é considerado um sentimento porque é algo que não pode ser possuído pelo “eu” e nem somente pelo “tu”, quer dizer: o amor é um evento que ocorre “entre” um “eu” e um “tu”, ou seja: entre dois seres humanos, o amor está além de um “eu” e aquém de um “tu”, porém, manifestando-se na esfera do “entre”. Neste sentido, acredito que o “ser comunitário” e o “ser político” movem-se pelo “amor” (o vínculo entre dois seres

humanos que ocorre no encontro “eu-tu”) e pela “chama ética” (o sentimento de responsabilidade ética que o “eu” carrega no mundo do “isso” após o encontro), expressando-se a natureza daquilo que Buber denomina de “verdadeira comunidade”. Segundo ele (2009, p.69), a

verdadeira comunidade não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos umas para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso), ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidos uns aos outros em uma relação viva e recíproca. A segunda resulta da primeira; porém não é dada imediatamente com a primeira. A relação viva e recíproca implica sentimentos, mas não provém deles. A comunidade edifica-se sobre a relação viva e recíproca, todavia, o verdadeiro construtor é o centro ativo e vivo.

Em meio à verdadeira comunidade e o verdadeiro construtor, existe segundo Buber, uma ligação inseparável entre uma verdadeira vida pública e uma verdadeira vida pessoal, ou seja, no contexto de uma verdadeira comunidade não há separação entre a esfera “pública” e a “privada”, condição necessária para um verdadeiro despertar do humano. Diz ele (2009, pp.69-70):

A verdadeira vida pública e a verdadeira vida pessoal são duas formas de ligação. Para que possam nascer e perdurar são necessários sentimentos como conteúdo mutável; por outro lado são necessárias instituições como forma durável; porém estes dois fatores reunidos não geram ainda a vida humana, é necessário um terceiro, que é a presença central do Tu, ou ainda, para dizê-lo com toda a verdade, o Tu central acolhido no presente.

No âmbito do despertar da humanidade pode-se dizer que enquanto para Mounier (2004) o conforto escraviza o homem, para Buber a redução da vida do homem ao mundo das coisas o desumaniza e o paralisa, diz ele (2009, p.63): “E com toda a seriedade da verdade, ouça: o homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso não é homem”. Como dito antes em citação de Von Zuben, a paralisia ao mundo do “isso” é uma forma de destruição de si mesmo, porém, considero que antes disso, também é a centralização do mundo em si mesmo. Esta postura egoística tanto pode impedir ao homem de engajar-se no mundo como também fazê-lo engajar neste mundo não para atender as necessidades da comunidade, mas, sobretudo, para realizar seus objetivos egoísticos. Seja qual for o caminho, de conformismo ou de engajamento egoístico, a partir de uma leitura buberiana, o homem leva consigo o mundo do “isso”. Neste contexto, a verdadeira comunidade se coloca como uma possibilidade relacional para além do mundo do “isso”, se constituindo como uma abertura a uma verdadeira humanização. É neste patamar que mais uma vez reforço a importância de Mounier e de Buber como aporte teórico para o estudo da educação escolar entre o despertar do indivíduo e da pessoa (Mounier) e do florescer do mundo do “isso” e do

mundo do “tu” (Buber) no que tange à dupla manifestação ontológica do cidadão: o “ser comunitário” e o “ser político”. Portanto, pensar a educação escolar no âmbito da formação do “ser comunitário” e do “ser político” requer uma reflexão sobre a perspectiva buberiana de comunidade, a qual faço a seguir.

### 3.2.2.5 – A Perspectiva Buberiana de “Comunidade”.

Com a intenção de analisar e refletir no âmbito da educação escolar o que seria conceitualmente, segundo o pensamento buberiano, o sujeito como “ser comunitário” e como “ser político”, consulte a obra “Sobre Comunidade” (1987), momento em que inicio o estudo a partir de sua principal categoria: a “comunidade”. A perspectiva buberiana em relação a este conceito é apresentada em uma coletânea de textos originalmente não publicados por Buber em vida (ou se foram, eram de difícil acesso), mas que foram reunidos por diversas pessoas que contribuíram na seleção dos materiais e na publicação dos mesmos por meio da obra citada, tais como a senhora Margot Cohen (que trabalhava no Arquivo Leibniz de Jerusalém) e Newton A. von Zuben, professor que ajudou na tradução do Alemão para o português.

Portanto, personalizando este livro na figura de Buber, posso dizer que apesar dele desenvolver neste trabalho sua principal reflexão sobre o tema da “comunidade”, suas análises sobre este conceito estão presentes em outras obras como é o caso do livro *Eu-Tu* (2009). Porém, neste momento me concentrei mais especificamente em “Sobre Comunidade” (1987) para tentar ter um olhar profundo do pensamento do autor e de suas categorias analíticas a fim de construir um suporte teórico para o esclarecimento daquilo que venho examinando neste trabalho como formação das duas formas ontológicas que moldam a figura do cidadão, quais sejam: o “ser comunitário” e o “ser político”.

Em *Sobre Comunidade* (1987), Buber apresenta o seu pensamento social e político com a tarefa de refletir um caminho de restauração para os seres humanos de uma vida melhor (como bem sintetizaram Dascar e Zimmermann na “introdução” do livro), reflexão esta, entendo eu, intimamente ligada à questão da formação de um “ser comunitário/político”, especialmente em função do caráter humanizador desta formação. Ambos os autores citados fazem na introdução uma apresentação geral de cada capítulo desta obra considerando centralmente o próprio conceito de “comunidade” (*Gemeinschaft*), logo, a leitura inicial desta seção oferece um direcionamento temático das reflexões do autor, porém, é no posfácio que Newton A. von Zuben expõe uma espécie de síntese muito objetiva das principais ideias de Buber, constituindo-se em uma ajuda prévia ao leitor para um melhor entendimento do

pensamento buberiano, assim como de suas principais teses, como é o caso daquelas que diz respeito às finalidades e aos antagonismos entorno do conceito de “comunidade”.

Em primeiro lugar, Buber distingue o conceito de comunidade de outras formas de organização social ou coletivismos, como exemplarmente é o caso do Estado e da sociedade de massa. Dascar e Zimmermann (1987, p.15) destacam que em Buber a distinção entre “comunidade” e “sociedade/associação” recebeu forte influência da obra de Ferdinand Toennies intitulada *Gemeinschaft und Gesellschaft*<sup>18</sup> (1887), quem afirma que a comunidade é movida pela “vontade integral/natural” (Wesenwille – onde não são requeridas justificativas para as ações dos indivíduos já que essas são apoiadas na tradição e nos costumes e na liberdade) e a associação pela “vontade racional” (Kuewille – onde os indivíduos agem com base em metas e, portanto, pautados em escolhas ou opções).

Em outras palavras, a distinção de uma associação (ou de uma sociedade) para uma comunidade é que aquela é centrada no agir instrumental de adequação de meios e fins para se atingir uma determinada finalidade, mesmo que indivíduos ou grupos humanos sejam reduzidos à condição de meros instrumentos/meios para a realização destes ou daqueles objetivos. No meu entender, o conteúdo desta diferenciação toenniesiana (*Gemeinschaft* x *Gesellschaft* / *Wesenwille* x *Kuerwille*) também se manifesta na distinção buberiana entre o relacionamento “eu-isso”, de essência instrumental, e a relação “eu-tu”, de essência não-instrumental, porém, Buber discorda de Toennies em sua interpretação da dinâmica social entre comunidade e sociedade.

Dascar e Zimmermann (cf. 1987, p.17) apontam que Buber, por um lado, concorda com a premissa de Toennies de que a sociedade moderna submete o homem ao processo de alienação (Toennies utiliza a palavra “separação”), e, por outro, discordava dele em relação à sua visão fatalista da história no que tange às condições processuais impostas pela Revolução Industrial. Enquanto Toennies acreditava que esta revolução estava proporcionando a substituição irreversível da comunidade pela sociedade, Buber, ao contrário, enxergava que este processo era reversível, e que a sociedade utilitária daria lugar a uma “nova comunidade” (a comunidade “pós-social”) não regulada por princípios instrumentais, mas fincada no “princípio criativo”, na “lei intrínseca da vida” e na “livre-escolha”.

No entanto, é importante ressaltar que neste contexto, para Buber, a Revolução Francesa também criou as condições necessárias para a consolidação da Sociedade Burguesa

---

<sup>18</sup> Tradução: “Comunidade e Sociedade ou Associação”. Ressalto que Toennies (1887) fez uma análise entre distintos tipos de sociedade, uma de caráter tradicional (a comunidade) e outra de caráter liberal/contratual (sociedade moderna), e afirma que não existe um tipo puro de cada caráter porque na comunidade encontra-se questões contratuais e na sociedade moderna observa-se relações comunitárias.

ao mesmo tempo em que contribuiu para a decomposição das “comunidades antigas” e para o agravamento da solidão do homem moderno, especialmente porque as formas de associação, tais como partido político, sindicatos, etc., não devolveram a este homem moderno a segurança (o sentimento de “estar em casa”) perdida pela decomposição do tipo antigo de comunidade.

Então, Buber assim apresenta o conceito de “comunidade”: esta “não é mais um rótulo aplicável a certas formas históricas conhecidas de agregação humana. Ela torna-se um conceito amplo e um tanto abstrato, uma espécie de ‘tipo ideal’ no sentido weberiano, que pode ser exemplificado pelo menos até certo ponto, em qualquer período histórico” (DASCAR, ZIMMERMANN, 1987, p.18). Esta redefinição do referido conceito, exposta em vários de suas produções e conferências, fez Buber se afastar de qualquer perspectiva universalista e se apaixonar pelo seu principal exemplo de comunidade: a aldeia, formação social pela qual era possível constatar a ligação direta e concreta entre duas pessoas: a relação “eu-tu”. Ao contrário, a sociedade

enseja um esgotamento da espontaneidade da pessoa, da ação dialogal na sua emergência, tornando os homens supérfluos ou “egóticos” (cf. *Eu e Tu*, p.73, edição brasileira), peças de um mecanismo. Daí resulta a negação da vontade, da decisão, da responsabilidade do agir comum, recíproco, do diálogo, enfim, da liberdade, e da unicidade da pessoa (ZUBEN in BUBER, 1987, p.152)

Dascar e Zimmermann (1987) relatam como a filosofia social de Buber foi se constituindo segundo a concretude da realidade vivida por ele, especialmente no que tange a I Grande Guerra Mundial (1914-1918), quando em 1918 afirma que trabalha na produção e consolidação de seu sistema filosófico que findou, como sabemos, na obra “Eu-Tu”. Considerando este contexto, Buber confirma a si mesmo que para despertar a humanidade nos homens estes devem se *afastar das relações de poder*. Neste sentido, a comunidade deve se concebida como fim em si mesmo e não como algo que pode ser instrumentalizado para a realização de objetivos.

No Pós-1ª Guerra, Buber tenta disseminar uma mensagem de esperança, principalmente para os jovens, momento em que aproxima Deus do conceito de comunidade, e, ao fazer isso, lança mão do conceito de “conversão”. Por este conceito, Buber afirma que a mudança que ocorre nos homens não pode vim do exterior, mas de seu interior, quer dizer, para ele, a mudança interna nos homens precede a mudança externa. Esta seria a condição fundante daquilo que Buber chama de “Revolução Conservadora”.

No que diz respeito ao mundo externo e à relação entre Estado e Comunidade, existe Estado favorável à comunidade (quando preserva a liberdade dos indivíduos) e Estado não

favorável à comunidade. Para Buber, para despertar a humanidade (ao meu vê: equivale também ao despertar do ser comunitário e do ser político) nos homens é necessário uma educação voltada para a comunidade e, neste sentido, Dascar e Zimmermann (1987, pp.28-29) afirmam que a “educação para a comunidade, no sentido buberiano, requer uma relação genuína Eu-Tu entre discípulo e discípulo, como também entre mestre e discípulo, e isto só pode ser obtido não por meio de uma teorização ou pregação, mas pela transformação da própria escola num verdadeiro ninho de comunitariedade”.

Dascar e Zimmermann (1987, pp.28-29) proferem que nesta coletânea o texto “Indivíduo e Pessoa – Massa e Comunidade” talvez seja o mais filosófico em comparação aos outros, pois, do ponto de vista ontológico, Buber apresenta os conceitos sociais mais fundamentais de seu pensamento. Então, “comunidade” e “personalidade” elevam-se como categorias interligadas intimamente, onde uma não pode se concebida sem a outra. Suas ideias apontam que uma “comunidade” só pode se considerada como “real” na medida em que é formada organicamente por aquilo que ele chama de “personalidade” (e eu denomino de “se comunitário/político”), sendo que esta, por sua vez, só se constitui através da relação entre um “eu” e um “outro” no interior de uma comunidade. Neste contexto, o ser como “personalidade” age com base na liberdade e não nega ou se esquiva das responsabilidades de suas ações.

Buber então vai consolidando a sua classificação ontológica entorno de uma distinção entre o conceito de personalidade/comunidade e o de indivíduo/sociedade de massa ou “as massas”. Enquanto a comunidade é vista como composta de “personalidade” com atitudes antiegoísticas, a sociedade de massa ou “as massas” são concebidas como compostos amorfos de indivíduos possuidores de uma “mera liberdade”, deixando pouco espaço para o desvelar de uma “personalidade” genuína em prol de um individualismo e de um coletivismo que se intensificam no Ocidente após a 2ª Guerra Mundial. Logo, se pautando nas principais ideias do livro Eu-Tu, pode-se considerar que mesmo a sociedade de massas definindo-se pela preponderância do relacionamento “eu-isso”, existe sempre a possibilidade de, através de uma pequena aresta, despertar o evento do encontro, do dialógico, do “eu-tu”. A esse respeito, Dascar e Zimmermann (1987, p.30) afirmam que

Buber proclama a sua crença na possibilidade de que, mesmo no seio de uma coisa tão amorfa e destruidora de personalidades como as massas, a comunidade pode surgir, desde que o homem ‘encare as massas com devoção’, levando em consideração ‘seriamente’ o fato que elas são também, no fim das contas, compostas por homens vivos.



Aliais, a vida é o centro daquilo que Buber chama de “nova comunidade”, e sua finalidade é centrada em si mesma. Nesta, os homens possuem características peculiares que apontam um amadurecimento próprio para viver em comunidade, como “ser íntegro” e de “boa têmpera”. A noção conceitual de “ser comunitário” já começa a se delinear por Buber (1987, p.34) por meio destas duas características e outras: “Que homens maduros, já possuídos por uma serena plenitude, sintam que não podem crescer e viver de outro modo, exceto entrando como membros em tal fluxo de doação e entrega criativa, que eles se reúnam, então, e se deixem cingir as mãos por um e mesmo laço, por causa da liberdade maior, eis o que é comunidade”. O autor termina esta frase apontando um elemento essencial para a vida em comunidade: a “liberdade”. Quer dizer, na comunidade o homem deve ser livre do imperativo do mundo do “isso”, o qual se manifesta através da imposição de conceitos e limites de toda ordem, como ocorre nas duas formas antigas de comunidade (a econômica e a religiosa) que buscam sempre o proveito e/ou as vantagens, seja material ou sobrenatural. Contra este imperativo, o “ser comunitário/político” eleva-se como ser “livre” e “de ação”.

Neste sentido, pela liberdade o ser humano eleva a comunidade ao mesmo significado da Vida, esta considerada em toda a sua totalidade. Vida e comunidade são, segundo o autor, dois lados de uma mesma moeda. A vivência numa verdadeira comunidade ou na “nova comunidade” ou a própria comunidade é construída a partir de uma relação eu-tu/eu-Tu eterno, ou seja: baseia-se em uma vida em comum entre os homens ou entre coessencialidades, onde ambos encontram-se inundados pelo sentido da vida e pela fusão do tempo e do espaço que ocorre no encontro entre dois seres humano. Buber chama este evento de “comunhão”, marcado pela “liberdade” e pela “infinitude”.

Neste momento, o autor aponta para o amadurecimento do homem depois do encontro ou da fusão do ser humano com o mundo, com o tempo e o espaço, ao ponto de na volta para si mesmo, ele avançou em seu desenvolvimento ao passar a carregar, como eu disse em capítulo anterior: uma “chama ética”. Neste sentido, na sociedade contemporânea, a comunidade surgiria não por meio de uma regulamentação externa, mas por uma formação interna. É neste ponto que justifico a importância da teoria buberiana para pensar a educação escolar, onde esta pode ser considerada um espaço comunitário aberto ao “encontro buberiano” e ao devir da própria comunidade:

A forma de vida humana em comum não pode se imposta de fora sobre grupos humanos ativos; ela deve emergir do interior de cada tempo e lugar. Somente quando o alegre ritmo da vida vencer a regra, somente quando a eternamente fluente e variável lei interna da Vida substituir a convenção morta, a humanidade estará livre da coerção do vazio e do falso, só então encontrará a verdade, pois “só o que é

fértil é verdadeiro”. A Nova Comunidade quer preparar ativamente o caminho para esta verdade. (BUBER, 1987, pp.37-38)

Aqui, Buber lança mão dos primeiros parâmetros sobre a “formação na comunidade”. Ao contrário das teorias que afirmam que a comunidade é uma existência pré-social, o autor a dimensiona como “pós-social” justamente porque transcende às regras e às normas impostas externamente pela sociedade contemporânea. Na “Nova Comunidade”, a mudança não ocorre por uma tentativa de reformar, mas sim de transformar. Diz Buber que para construir, transformar, etc., não é preciso primeiro destruir. A transformação não é imposta ao outro, mas vivenciada por este internamente, essencialmente. Neste sentido, proclama o autor que a comunidade não quer revolução, ela mesma é revolução, pois é um evento que ocorre de dentro para fora, é encontro, é fusão. Revolução é viver coisas novas, é criação e não destruir coisas antigas. Mas como esta ideia Buberiana, desenvolvida pelo autor na conferência “Nova e Antiga Comunidade”, seria possível no espaço de educação escolar? Como se revela a questão do professor (que Buber chama de Mestre) influenciar ou não (Buber afirma que não se pode querer influenciar) seus/suas alunos/as? É uma questão que será respondida na terceira parte deste trabalho: na análise.

Na seção “Palavras à época – primeira parte: princípios”, Buber destaca os elementos que fundamentam externamente o inter-humano a partir de uma perspectiva divina. Entre eles, destaca-se a “terra”, considerada por ele propriedade de Deus e que somente a comunidade pode dar ao homem uma concessão sobre ela porque é vista como propriedade comum a todos. Outro elemento é o “trabalho” pelo qual o homem pode realizar-se em sua totalidade, ou seja, em todo o seu ser e essência. É pelo trabalho que o homem cultua a “terra”, propriedade de Deus. Considerando o exposto anteriormente, conclui-se que o trabalho não pode se imposto aos indivíduos, mas significar “ajuda generosa”. Este terceiro elemento eleva-se como a representação de Deus através de nós, como “mão prestativa que concede existência ao possível (...) Toda ajuda verdadeira é educação e toda educação autêntica é ajuda para a autodescoberta e para o autodesenvolvimento” (BUBER, 1987, p.46).

Soma-se aqui mais um elemento: o espírito. A partir ainda de uma perspectiva divina, ele propõe uma dualidade entre o “espírito” e o não-espírito, onde Buber enxerga o espírito como o vínculo total e simultâneo de um indivíduo com Deus e com a comunidade, pois este caminha em direção ao Absoluto e ao fazer isso finda por trabalhar o espírito, onde as pessoas salvam-se mutuamente. Ou seja, onde isso não ocorre pode-se dizer que os homens vivem de uma aparência de espírito que Buber denomina de “não-espírito”. Logo, aquela noção de “atualização” de um “eu” para com um “tu/Tu” se refere à mesma dinâmica de renovação

espiritual de um “eu” em direção a um “tu/Tu”. Esta atualização ou renovação espiritual é condição fundamental para que o homem não se cristalize no mundo do “isso”.

Outro elemento fundamental é o “encontro”, ou melhor: a “imediatez do encontro”, tema já abordado anteriormente, mas que neste contexto revela-se como sendo um evento que provoca a retirada dos véus conceituais impostos pela busca objetiva de proveitos. A importância do “acontecimento encontro” para a comunidade justifica-se pelo fato de tornar possível o advento de seres humanos únicos e responsáveis por tudo, pelo outro, pela terra, etc. Esses elementos se reúnem e ajudam a formar o “sistema comunitário”, possibilitando uma convivência ética com uma pluralidade de homens. Aqui, Buber lança mão de uma classificação particular em relação ao conjunto de comunidades, ou seja, um sistema comunitário é formado por uma diversidade de comunidades as quais estabelecem uma relação própria e diversa entre si. Por sua vez, o que se chama humanidade, é a união de uma pluralidade de “sistemas comunitários”.

Porém, o autor chama atenção para o fato de que quando a comunidade não se realiza enquanto “comunidade concreta”, as relações sociais se reduzem às mediações do Estado, o que significa uma preponderância do mundo do “Isso”. No entanto, como Buber desenvolve uma análise vinculada à sua religiosidade, ele enxerga que a redução das relações sociais ao poder do Estado e a consequente preponderância do mundo do “isso” significa que os homens se afastam de Deus e um dos outros, e isto ocorre também na ocasião em que os homens instrumentalizam Deus, ou seja, quando Este é tornado um “isso”.

Nestas condições, os homens vivem em Sociedade, e não mais em “Comunidade”. Esta distinção é tratada pelo autor na segunda parte da conferência intitulada “Comunidade”, quando identifica a “sociedade” como uma associação de pessoas que formam uma “massa”. Esta, quer dizer, a sociedade, é marcada especialmente por algumas características essenciais, tais como: o desejo egoístico de tirar vantagens; o predomínio do “pensamento fragmentado” (que Buber chama de “pensamento isolado de totalidade” o qual transformou a “vontade de ser” em “arbitrariedade”), assim como de uma organização social igualmente fragmentada, mas regulada por coação advinda de contratos (que inclui a teoria do contrato social e do Estado Moderno), das opiniões públicas e de todo tipo de convenção; por isso, revelando-se extremamente racional (razão instrumental); e, o evolucionismo, perspectiva modeladora do desenvolvimento social e material. Tais características negam aquilo que Buber denomina em sequência, e, por consequência, de “comunidade concreta”, “sistema comunitário” e “humanidade”. É neste ponto que o autor direciona suas críticas a qualquer tipo de coletivismo (da mesma forma como faz em relação ao individualismo) os quais tentam

substituir a “comunidade concreta” pela “sociedade”, como são os casos do capitalismo e também do socialismo radical.

Neste contexto, Buber (1987, p.52) faz o seguinte questionamento: “O declínio da comunidade representa, por isso, uma evolução inevitável? Ou é possível um retorno a ela?” e, em seguida, responde: “não” (Idem). Buber elucida que não é possível retornar à condição original da comunidade, porém, segundo ele, é possível construir algo novo (“uma nova organicidade” - Idem) tão autêntico quanto a aquela anterior à “sociedade”. Esta esperança buberiana é traduzida pela noção de “centelha”, elemento que encontra manifestação concreta na alma, ou no íntimo ou no espírito de cada um de nós.

Acredito que, assim como esta noção vem a se somar à outra noção argumentada anteriormente neste trabalho (a denominada “pequena aresta”), também vem evocar mais uma vez neste texto que a transformação interior no/do homem precede à mudança exterior. Aqui, Buber (1987, p.53) se refere à possibilidade dos homens acenderem esta centelha e de, a partir daí, despertar em si a humanidade por meio de um socialismo que não é radicalizado no poder do Estado, mas na comunidade “concreta”: “na medida em que somos sérios e não nos deixarmos intimidar, a pequena centelha brilhará mais que todos os faróis (...) A análise de um desenvolvimento desastroso<sup>19</sup> só pode reforçar nossa decisão (...) de colaborar para que a mudança interior, a verdadeira mudança aconteça”. Mais uma vez Buber critica o Socialismo que ele chama de “radical”, cujo é centrado na premissa da tomada do poder do Estado para em seguida eliminar as instituições atuais e construir as novas, as quais, por sua vez, teriam a missão de acabar com as desvantagens do mundo capitalista. Quer dizer: o socialismo buberiano seria a retomada espiritual e religiosa em direção à construção de uma humanidade constituída de “sistemas comunitários”, formada por uma noção não-materialista, porém, sem considerar a importância do mundo econômico-material. A diferença é que este mundo (econômico-material) não teria o primado em relação aos outros, especialmente o cultura e o religioso.

Entretanto, suas críticas (cf. 1987, p.55) são direcionadas à Sociedade e ao Estado Capitalista: “Atualmente, a sociedade é um organismo de células agonizantes, uma realidade fantasma, um organismo dissimulado pelo funcionamento confiável de um mecanismo aparentemente orgânico feito de partes altamente eficientes, a saber, o Estado”. Contra este, Buber acredita que a luta começa pelo interior do homem, com forte ligação com a natureza, com o outro ser humano e com Deus. É no interior do homem que a centelha pode despertar o

---

<sup>19</sup> Aqui, Buber faz uma crítica à perspectiva evolucionista e às intenções do socialismo radical.

desejo de comunidade em meio às amarras impostas pela sociedade ocidental e pelo Estado, sendo que este último nunca poderá ser uma comunidade:

Uma grande associação humana só pode ser denominada comunidade quando for formada por pequenas comunidades vivas, por organismos celulares fortes em coexistência sem mediação, que entram em relação direta e vital, uns com os outros, como seus membros o fazem, e que se unem em vista desta associação igualmente de modo direto e vital, Onde a verdadeira vida entre os homens se desagregou na sua unidade natural, a grande associação humana pode contrapor ao anseio por comunidade somente decepção e ilusão (BUBER, 1987, p.56)

Ora, no interior desta associação, quando as instituições foram tomadas pela mediação do Estado Moderno, onde o homem pode ser libertar a partir de uma perspectiva de vida pública fincada na vida comunitária? Pergunto eu a Buber! São nas próprias instituições, responderia ele. Quer dizer: assim como Buber, considero que a educação escolar é o espaço onde os homens podem estabelecer uma vida pública e comunitária a partir do desvelar, pelo ensino, do “ser comunitário/político”. Neste contexto, o “ser” substituiria o “Estado” na medida em que eram constituídos os quatros princípios correspondentes aos quatro tipos de comunidades observadas na história, quais sejam segundo a ordem pronunciada por Buber na conferência: a propriedade comum do solo, o trabalho comum, os costumes comuns e a fé comum. Neste instante, Buber (1987, p.56) configura como seria a organização comunitária para a contemporaneidade:

Não o Estado, mas somente a comunidade pode tornar-se o autêntico sujeito da propriedade comunitária do solo. Não o Estado, mas só a cooperativa pode tornar-se o autêntico sujeito da produção comunitária. Não é na sociedade, mas sim no companheirismo que novos costumes podem germinar; não é na igreja, mas nas confrarias que pode uma nova fé prosperar.

Neste sentido, nem o Estado Socialista, altamente concentrado em seu poder, e nem o Estado Capitalista, promotor da degeneração das comunidades, poderia permitir livremente a elevação do tipo de comunidade pretendida por Buber, daí sua crítica perpassar tanto pelo individualismo quanto pelo coletivismo. Ambos eliminam um espaço livre para a autonomia criativa do homem (ou daquele quem denomino de “ser comunitário/político”) que é igualmente livre. Porém, não basta ao homem “conceber-se livre”, ele deve buscar no fundo de sua alma o desejo de viver em comunidade, mesmo que para isso seja necessário abandonar privilégios e qualquer tipo de vantagens particulares. É necessário ainda abandonar qualquer tipo fictício de vida pública, onde os interesses particulares são disfarçados como interesses públicos. Esse tipo de prática é observada no agir de políticos que Buber (1987, p.58) classifica como “radicalmente interesseiros”.

Neste momento, ao refletir sobre a relação entre a vida (esfera) privada e a vida (esfera) pública, da *res publica*, da política, o autor lança mão de uma crítica contundente em relação ao caráter instrumental que “políticos” atribuem à sua ação política. Este tipo de agir instrumental, e o conteúdo a ela atrelado, segundo Buber, nega a possibilidade de uma existência concreta daquilo que ele considera ser uma “comunidade”. Em sua conferência, Buber exemplifica a seguinte situação a qual transcrevo aqui pela sua importância argumentativa:

E mais evidente ainda, naqueles políticos movidos por ideias que trabalham arduamente para que, por exemplo, algo seja feito na forma da legislação, enquanto que de modo algum sentem a urgência interior de que algo deva ser feita quanto à forma de vida; para eles, a justiça é algo que se deve ser “cumprido” e não algo que deve e pode ser iniciado pela sua incorporação lá onde um homem vive no meio de homens. Não pressentem ou não querem pressentir que quando não se inicia, em qualquer lugar, com uma justiça livre e nobre, a justiça “cumprida” deve permanecer um invólucro vazio, uma veste de luxo de cabide.

No meu entender, o exemplo anterior me referenciou a interpretação proposta por Weber sobre o agir instrumental religioso da ascese protestante pela qual o “praticante” age com base na racionalidade imposta pelos preceitos religiosos e não pelo amor ao próximo, ou por “graça”, como diria Buber. Então, este tipo de político criticado por Buber estabelece uma relação distanciada da concretude da vida, e, portanto, da comunidade. Então, para o autor, quando prevalece uma dinâmica relacional onde as esferas pública e privada são reduzidas ao âmbito do mundo exterior aos homens, o que significa igualmente dizer também ao mundo das aparências (a *uma veste de luxo de cabide*), mais uma vez o mundo interior dos homens é negligenciado. É com base nesta perspectiva que se pode observar, conforme Buber, o vazio existente no interior de alguns homens, vazio este que, no meu entender, também pode ser representada pela palavra “indiferença”.

Este tipo de postura conduz o homem a centralizar o mundo exterior e a consequência disso é a sua própria desumanização. O homem desumanizado é aquele o qual fundamenta sua vida no mundo dos interesses instrumentais onde a política revela-se como busca de vantagens e privilégios. Isto significa que o homem se distancia<sup>20</sup> da possibilidade de estabelecer um diálogo com seu mundo interior. Por meio desta prática, os homens fomentam, conforme Buber, uma sociedade. Ao contrário, o homem que conquista sua humanidade (pela pequena aresta, pela centelha) é aquele que é autêntico em suas ações (políticas). Por sua vez,

---

<sup>20</sup> Este distanciamento, observado por Weber na esfera religiosa (na Ética Protestante) e por Buber na esfera política (na obra *Sobre Comunidade*), também pode ser constatada na esfera educacional escolar (como a pesquisa que originou este trabalho objetivou demonstrar) na medida em que o mundo interior do homem é negligenciado pela lógica relacional baseada na racionalidade-instrumental-educacional, foco de análise na terceira parte deste trabalho.

a autenticidade do conteúdo político deste homem é conquistada e configurada por ele segundo a sua vivência dialógica com seu próprio interior, ou como diz Buber, com a “esfera natural” de caráter “apolítico”. Ou seja, o solo de toda verdadeira força que une os homens em torno de uma “comunidade concreta”, segundo a concepção buberiana, é justamente este caráter “apolítico”.

O “apolítico” é uma condição interna aos homens de caráter não instrumental, e, que, por isso, está aberto ao sentimento de amor ao próximo o qual é atualizado com um “tu” na medida em que se realiza de dentro para fora, ou seja, do interior para o exterior dos homens. É nesta perspectiva, que, humanizado, o homem pode humanizar outros homens a partir da autenticidade de suas ações. Neste momento, encontra-se mais uma vez a concepção buberiana de que a mudança interna precede a mudança externa. Por este ângulo do pensamento buberiano, a conversão do homem ocorre primeiro para que ele tenha responsabilidade ética e dialógica pelo mundo, para que suas ações não possam, por exemplo, destruir onde era necessário construir. Esta conversão não aproxima, segundo a perspectiva religiosa de Buber, apenas os homens entre si em uma “comunidade concreta”, mas também os conecta a Deus e ao espírito de mudança.

Neste contexto, entendo que o diagnóstico buberiano anterior acerca da diferença entre sociedade e comunidade serve também para a análise da relação e distinção entre Estado e Comunidade, especialmente no que tange à articulação entre esses. Na Conferência sobre Estado e Comunidade, Buber (1987, pp.72-73) afirma que

Eles [Estado e comunidade] não se defrontam mutuamente, mas, ao contrário se entrelaçam um no outro (...) uma vez que é o Estado que indica em que grau a comunidade não pode se realizar. E também é ele que define a partir de que ponto ela pode ser realizada. Então, existe aqui comunidade. Algum tipo de comunidade existe em Estados hostis à comunidade onde perduram comunidades concretas, alianças, seitas, comunidades não reconhecidas pela autoridade estatal (...) Quando nos referimos ao Estado que envolve comunidade, podemos dizer que o Estado contém a comunidade, que é possível existir um determinado número de comunidades no Estado. Pode-se, então, distinguir os Estados que são favoráveis à comunidade e os Estados que a recusam.

Depois da distinção entre um Estado que aceita e outro que recusa uma comunidade, Buber ressalta que seja qual for o Estado, ambos são centralizadores no sentido de suprimir a autonomia da comunidade. O caráter centralizador é a marca do Estado Ocidental Moderno e indica a cada homem os limites daquilo que ele pode realizar. Este limite é fruto de uma linha divisória que marca a articulação entre o Estado Moderno e uma Comunidade, sendo que é o primeiro quem pode alterar esta linha em relação o segundo. Ao contrário, diz Buber, é em

meio a um “sistema comunitário” que o Estado é penetrado pela comunidade como forma possível de realização desta mesma comunidade.

Segundo o autor, o que faz uma comunidade ser concreta é além da relação viva, imediata e comum entre os homens, é o alto grau de autodeterminação e de autonomia. No momento em que estão unidas diversas formas de comunidades (comunidade de uma vila, comunidade de trabalho, comunidade de fé, comunidade educacional, etc.) é formado um “sistema comunitário”, porém, no mundo contemporâneo, a presença do Estado pressupõe ainda certa centralidade, mesmo em meio a um “sistema comunitário concreto”, no entanto, a relação entre os homens e o parlamento assume uma nova configuração para além do mundo instrumental e fictício que pertence ao mundo do partido.

Neste momento o “sistema comunitário” pode superar o Estado em termos de status ou realização do próprio “sistema comunitário”, e não em termo hierárquico entre posições “de cima” e “de baixo” ou de um pelo outro. Esta superação propicia ou é resultado daquilo que Buber (1987) chama de “Revolução”. Esta significa “liberdade” em um espaço onde a verdadeira comunidade não emergiu ou não pôde emergir, mas não é qualquer liberdade, como aquela que é estéril em função de um não vínculo entre homens, de um vazio. A liberdade para uma verdadeira “Revolução” só assume uma posição fundamental e real na medida em que ela abrange a vida pessoal do homem, ou seja, a sua totalidade. Isto quer dizer que o homem livre estabelece uma forma de relação entre as esferas “pública” e “privada” sem fragmentá-las, ou seja, no emergir de uma “comunidade concreta” o Estado está, como profere Buber (1987, p.78), “em nós”: “Aquilo que disse a respeito do Estado como status não concerne simplesmente à vida pública. Na verdade, este status existe em cada um de nós, o status de ser real, o Estado. O Estado está em cada um de nós e entre nós. Ele é o irrealizado em toda parte entre os homens, o entrave, o exílio”. As palavras de Buber indicam uma crítica ao caráter instrumental-utilitarista daquilo que ele denomina de “político básico”.

Buber conclui sua palestra tecendo uma crítica a este caráter e buscando no sentimento de “responsabilidade pelo outro” um caminho para a formação de uma verdadeira comunidade. Então, o autor afirma que é este caráter que deve ser ultrapassado, justamente porque é o “mal” que fundamenta o Estado Ocidental Moderno. Este fundamento centra-se em uma visão egoística onde o Estado carrega uma ilusão: sentir-se responsável apenas consigo mesmo. Esta é uma premissa contrária à verdadeira noção de “responsabilidade” a qual consiste em ser sempre uma “responsabilidade diante de alguém” (BUBER, 1987, p.79) e não somente para consigo mesmo: “A verdadeira responsabilidade é sempre responsabilidade diante do outro. A autêntica responsabilidade repousa sempre sobre a



realidade do Eu e Tu. (...) o que significa que o homem se torna consciente de sua parte na realização do reino, consciente de sua contribuição na realização da comunidade da criação” (Idem).

Apesar de que o Estado Ocidental Moderno agarra-se em uma noção de “responsabilidade” que gira entorno dele mesmo, Buber acredita que as associações as quais estão ali interligadas a este Estado, possuem uma dinâmica relacional a qual estabelecem uma articulação com outras associações, ou seja, seus objetivos não giram entorno do mesmo eixo. Portanto, é neste contexto que Buber inicia suas reflexões sobre “Educação para a Comunidade” em 06 de abril de 1929, já estabelecendo inicialmente uma diferença entre “educação comunitária” e “comunidade”.

Então, ele inicia o debate estabelecendo que “educação comunitária” não tem nada haver com “comunidade” por está intimamente ligada ao objetivo de qualificar ou equipar as pessoas para a sua participação nos diversos tipos de associações, tais como: o Estado, o partido, etc. É uma questão de situar a pessoa objetivamente no interior de uma “sociedade”, ou seja, torna-lo útil em meio a diversas modalidades de associações, sejam elas sociais, políticas, econômico-produtivas, etc.. Apesar de que essa forma de “educação” e de relação entre associações objetivada (utilitárias-mecanizadas), segundo pensa Buber, não tenham nenhuma relação com a verdadeira comunidade, ele não nega que o “sentido de comunidade” possa estar ali presente de algum modo. Há, diz ele, “redutos de comunidade no Estado, na sociedade (...) Porém, na realidade se procurarmos uma autêntica vida comunitária nestas grandes associações, não a encontraríamos em nenhuma delas” (1987, pp.82-83). Mais uma vez, a seguir em sua palestra, Buber evoca Toennies para diferenciar Sociedade de Comunidade, quem afirma que é um caráter objetivante que difere a primeira da segunda. A primeira é concebida como uma associação onde os homens unem-se por meio de interesses comuns e se organizam e planejam em torno da realização de um propósito fruto destes mesmos interesses comuns. Aqui, a “educação comunitária” se realiza perfeitamente.

Ao contrário, a “comunidade” é algo natural, ou seja, algo que não pode ser imposto aos homens e nem nascer de escolhas ou decisões conscientes. Seu reino é o subconsciente. Na verdade, a “comunidade” dinamiza-se, por um lado, pela comunhão de, por exemplo, costumes e de propriedades, e, por outro, pela “aliança” (Buber cita o conceito de “aliança” proposto por Schmalembach) entre os homens, responsável por conduzi-los à autêntica união orgânica ou a um verdadeiro círculo de homens. No entanto, Buber faz uma ponderação sobre a questão de Schmalembach não perceber que na Era Moderna a “aliança” não possui um

caráter verdadeiramente comunitário, já que as “alianças” são formadas entorno de objetivos, aspirações e finalidades instrumentais.

Buber quer dizer que a “aliança” entre os homens não é natural porque se fundamenta em objetivos, e, como tal, pertence ao mundo fragmentado da vida ou ao mundo os interesses fragmentados. Neste contexto, a “aliança” é fruto de um acordo estabelecido depois de uma escolha, de uma decisão consciente. Nada tem haver com a totalidade da vida ou com a união total dos homens com a vida ou com a total existência natural do homem, ou seja, com a comunidade concreta. Portanto, segundo Buber, a “aliança” consiste em ser algo que exclui a totalidade, a quotidianidade e a regularidade da vida dos homens, elementos do aqui e agora da vivência do “eu-tu”. Não existe comunidade concreta quando se exclui o evento do “eu-tu” ou quando a “aliança” separa o homem da totalidade da vida.

No mundo contemporâneo, marcado pela negação da comunidade primitiva, comunal, pela oposição entre sociedade e comunidade, a “aliança” instrumental não é capaz de criar as condições naturais necessárias para o surgimento da verdadeira comunidade. Muito menos é cabível acreditar romanticamente, diz Buber, no retorno ao mundo da comunidade anterior ao Mundo Moderno, pois este, o mundo contemporâneo, fundamentou-se no elemento que é, por excelência, negador da verdadeira comunidade: o individualismo. Logo, Buber reflete sobre a esperança de enxergar a possibilidade de nascer uma “comunidade concreta” em meio ao modo de vida individualista e preconceituoso que fundamenta o mundo Moderno Contemporâneo. Mais uma vez, o tema da esperança é colocado em reflexão, pois não se pode esquecer aquilo que não se pode controlar: o surgimento de “pequenas arestas” e das “centelhas da vida”. A esse respeito, Buber (1987, pp.86-87) nos coloca que “se o amanhã se tornou mais orientado para a vida comunitária que o hoje, isso é suficiente. Isso é, para mim, prova suficiente, pois, se isso é realmente assim, se entre as horas, entre as épocas, os períodos de tempo, existe um acréscimo, uma alteração em determinada direção, isso basta”. Esta fala de Buber expressa a condição natural de uma transformação em que o movimento é de dentro para fora, como já discutido anteriormente neste capítulo.

Então, é em meio a uma mensagem de esperança que Buber (1987, p.87) convida os ouvintes de sua palestra a refletir sobre uma educação voltada para um novo sentido de comunidade fazendo o seguinte questionamento o qual transcrevo a seguir: “que é que a educação de pessoas, a educação de pessoas em desenvolvimento, hoje tem que ver com o advento de uma comunidade supra-social, isto é, com a maior penetração da comunidade, com um novo sentido de comunidade?”. Logo em seguida, o autor já estabelece os parâmetros do que seria este novo sentido de comunidade. O primeiro ponto é que, conforme o poder de

coerção do mundo contemporâneo, o sentido de comunidade não se refere mais ao o “ter em comum” no que tange aos costumes e a propriedade; e, nem mesmo diz respeito ao “estar-com” estático, o qual é fruto do mundo de pessoas semelhantes. Esta concepção não é mais possível, pois a diversidade e a crescente diferenciação entre as pessoas nos faz considerar a redefinição do “estar-com” estático para um de caráter “dinâmico”, onde as pessoas, mesmo que diferentes, conseguem estabelecer uma autêntica relação entre si.

Isto significa dizer que, conforme o pensamento buberiano, o novo sentido de comunidade deve surgir na vivência da dinâmica do evento “eu-tu” entre os homens, ou seja, em meio a multiplicidade de pessoas, não se pode permitir que a estrutura da sociedade reprima as relações “eu-tu”, ocasião em que algo pessoal, ou determinados objetivos e/ou interesses particulares se interponham entre um “eu” e um “tu”. Aqui Buber se refere à condição de abertura de um “eu” para com um “outro”, ou seja, de disponibilidade dos homens para com o encontro com um “tu”, para o Eu-Tu. Então, o primeiro ponto para visualizar um novo sentido de comunidade em meio ao mundo contemporâneo individualista é garantir a vivência da imediaticidade entre os homens, ou seja, que suas relações possam se realizar no aqui e agora, especialmente marcadas pelas centelhas.

Em segundo lugar, a educação para um novo sentido de comunidade deve preservar a noção de totalidade do homem, onde a noção de comunhão e de compromisso ético e responsável para com o próximo permeiam as relações entre as pessoas, sendo que estas se relacionam entre si com a totalidade de todo o seu ser. O terceiro ponto é não reduzir a vida das pessoas ao mundo do “isso”, ou seja, não se pode tornar o homem em um mero meio, um mero objeto de uso para que outros consigam realizar seus objetivos. Como já disse Buber, o homem não pode ser uma coisa entre coisas, entre objetos.

Em meio a esses três pontos, construir uma “comunidade concreta” está intimamente ligada à disponibilidade de um “eu” para uma relação “eu-tu”, diz respeito às relações cotidianas do face-a-face e do aqui e agora. É a vivência da vida concreta entre um “eu” e um “tu”, onde a “chama ética” (grifo meu) permeia o agir das pessoas, inclusive instrumentais. Assim sendo, definida esta concepção de como a “comunidade” é construída concretamente, Buber lança mão daquilo que ele compreende ser uma “educação voltada para o despertar da comunidade”(grifo meu). Esta consiste em ser, segundo o autor, uma educação que possibilita a apreensão do “sentido de comunidade” a partir da perspectiva de totalidade da vida pessoal e relacional das pessoas, considerando as relações vivenciadas no cotidiano e no “aqui e agora”, por isso que tal educação não se restringe ao mundo teórico, mas está intimamente

ligada às práticas vivenciais. Isto quer dizer que “a educação para a comunidade só pode ocorrer através da comunidade” (BUBER, 1987, p.90).

Ou seja, Buber quer dizer que a educação é antes de tudo um fenômeno natural, onde as crianças estabelecem seus primeiros contatos educacionais com a natureza, momento em que aprendem com a luz, com a floresta, com o ar, etc. No meio urbano, afirma o autor, este tipo de contato é menos vivenciado. Além da natureza, o que também educa é a comunidade como um todo e um único indivíduo, porém, para que estes eduquem a criança ou o adulto, devem estar “presente” diante destes. A noção de “presentificação” defendida por Buber em relação à educação (inclusive e especialmente escolar) requer uma relação íntima com noção de “disponibilidade” de um “eu” para com um “tu”, e, por este ângulo, o autor chama atenção que esta relação, assim como a própria prática educacional, é marcada pelo fenômeno da espontaneidade.

Em outras palavras, educar para a comunidade é educar com base nas relações espontâneas entre, por exemplo, o(a) aluno(a) e o professor(a). Isto quer dizer que a educação escolar manifesta-se como uma prática espontânea, onde o(a) aluno(a) aprende espontaneamente com a existência pessoal e total do professor. Mais uma vez é importante dizer que para Buber a noção de “totalidade” e a de “espontaneidade” se elevam como características centrais do agir educacional: “Na verdade quero dizer o seguinte: a espontaneidade é o fator preponderante na educação e educar para a comunidade só é possível na medida em que existe comunidade que educa para a comunidade” (BUBER, 1987, p.90). A comunidade é formada por famílias as quais educam seus componentes, porém, elas não devem ser reduzidas a uma célula individualmente isolada que somadas formariam uma comunidade. Não é isto que ocorre, pois a família não deve se vista como um “indivíduo”, o que reforçaria uma concepção individualista das relações, mas como uma “célula comunitária” que forma uma autêntica comunidade. Então, na família, as pessoas são educadas conforme suas vivências no dia a dia, do nascimento até a vida adulta. A questão que Buber se coloca é como isto se desenvolve na escola!

No âmbito escolar, Buber reflete sobre dois modelos diferentes de escola: a “comunitária” (pública) e a “particular” (que cobram mensalidade). Nesta última, quando não existe “comunidade” entre o corpo administrativo e os docentes (enquanto indivíduos solitários), entres estes e os alunos, não é possível dizer que, neste contexto, exista uma “autêntica comunidade”. Logo, o autor levanta duas perguntas as quais sintetizaram a sua preocupação e orientaram as suas reflexões sobre o tema em questão: “(...) como pode surgir uma comunidade entre professores e alunos ou entre os próprios alunos? Como pode crescer

um senso de comunidade e um conteúdo de comunidade entres estas pessoas e se estender para a vida na qual irão entrar?” (1987, p.91).

Buber faz ponderações do tema considerando as especificidades de diferentes escolas, como as “particulares” e as “públicas”, rurais e/ou urbanas (municipais ou não) em meio ao desenvolvimento do mundo moderno. Este mundo é responsável, segundo já alertou Buber, pela degeneração do sentido de comunidade em nome da preponderância do “sentido de sociedade”. Porém, paradoxalmente, será a partir de uma iniciativa individual, no caso do professor, que será possível pensar e construir uma educação para a comunidade. Então, educar para a comunidade requer uma definição mais precisa sobre a educação. Esta, conforme Buber, é uma “relação” e não apenas um mero relacionamento. A Educação como “relação” é uma “relação direta”, no aqui e agora, manifestando-se sem nenhum propósito cuja finalidade encerra nela mesmo, ou seja, é uma relação com fim em si mesma.

O que Buber quer dizer é que a Educação para a comunidade é uma prática onde as pessoas caminham da vida solitária para a comunitária, onde os relacionamentos com base a propósitos são substituídos por relações cujo fim é a própria relação. Buber destaca como um exemplo deste tipo de relação com fim em si mesmo a relação de brincadeira entre crianças, já que nas brincadeiras não existem propósitos, mas somente a relação que os envolve espontaneamente no aqui e agora do ato de brincar. Logo, assim como uma criança “volta-se para o outro” colega no sentido de “dizer-Tu”, a educação para a comunidade também só se manifesta no âmbito deste “voltar-se para o outro”, que nada mais é aquilo que Buber chama de relação “Eu-Tu”.

Já tratei anteriormente sobre a diferença da relação “eu-isso” e “eu-tu”, o que me exige, neste momento, de rerepresentar conceitualmente estas categorias analíticas que são centrais na teoria ou filosofia buberiana, mas, é importante dizer que a educação para a comunidade diz respeito ao despertar, em meio ao mundo do “isso” (Buber também utiliza a palavra “mecanismo”), a possibilidade de um “eu” dirigir-se à unicidade de outra pessoa ao ponto de endereçar-lhe o “Tu”. Neste sentido, o “outro” não é apenas uma soma de propriedades cognoscíveis e utilizáveis, mas um ser único que se faz presente ao “eu”. Quer dizer, a partir da perspectiva de que a educação para a comunidade deve propiciar ou tornar possível a relação “eu-tu”, considero que, por conseguinte, a escola pode se considerada enquanto um espaço para o encontro entre seres humanos e destes consigo mesmos.

Logo, a relação “Eu-Tu” é a realidade que fundamenta a vida em comum entre os homens em toda a sua autenticidade, e, por isso, na educação escolar o “educar para a comunidade” se refere ao fato de um “eu” conhecer tanto a sua própria situação no mundo

quanto a situação do “outro”. A palavra “situação” diz respeito à vida concreta da pessoa no mundo, vivenciada na profundidade de seu ser em comunhão com o “outro”. O momento de vivência com a “situação do outro” orienta a ação comunitária da pessoa. É importante ressaltar que mesmo que Buber não classifique ontologicamente o ser humano entre “pessoa” e “indivíduo”, como fez Mounier, é possível constatar em suas expressões palavras do tipo “verdadeira pessoa”, termo este que assume um significado personalista da palavra “pessoa”, inclusive no âmbito da ação.

Em meio ao mundo do “isso”, uma educação para a comunidade configura-se no ambiente escolar a partir de uma relação comunitária que envolve dois pontos: por um lado, diz respeito a um verdadeiro vínculo ético e dialógico entre os docentes, e, por outro, se refere a uma relação entre professores e alunos, onde os primeiros se dirigem aos segundos a partir de um espírito comunitário. Dotado de espírito comunitário, o professor transmite aos(as) alunos(as) o “senso natural de comunidade” para que o sentido de comunidade possa irradiar a sua sacralidade. O “sentido de comunidade”, acredito eu, é vivenciado ou experienciado no momento em que o ser humano é movido por aquilo que denominei de “chama ética”, ou seja, depois do “encontro”, a “chama ética” revela-se como fundamento ontológico do “sentido de comunidade” que orienta as ações dos seres humanos.

A relação comunitária na educação escolar ocorre na medida em que o aluno “sente” o seu professor como professor de fato. Este “sentir” ocorre no momento em que o aluno sabe, pelo sentimento mais profundo de ser, que, durante a aula, o professor revelou a ele uma realidade conectada de algum modo a sua vida pessoal ou a sua “situação”. O(A) aluno(a) ver-se diante de uma “revelação” que é pronunciada pelo(a) seu(ua) professor(a), por isso, aquele(a) enxerga este(a) como um(a) verdadeiro(a) educador(a). É através do “revelado” que a prática educacional (e o-a próprio-a professor-a) faz todo o sentido para a vida do(a) aluno(a), especialmente porque nele (no revelado) está a semente da transformação.

Entretanto, é importante dizer que esta semente só penetra no interior do(a) aluno(a) no ocasião deste(a) está antecipadamente disponível para o encontro com a revelação. Buber retratou este momento quando exemplificou a situação em que um aluno, em silêncio e murmurando, proferiu uma frase a qual demonstra a sua conexão com o seu professor, qual seja: “sim é isso” (1987, p.95). Esta frase é afirmativa a algo que foi revelado ao aluno, evidenciando não apenas a conexão dele com a totalidade do mundo, mas também o poder transformador do “encontro”.

A premissa em relação a totalidade da relação ou do encontro, entra em atrito com a organização fragmentada das séries etárias ordenadas de forma crescente (no caso desta

pesquisa do 1º ao 3º ano do Ensino Médio), que impossibilita a vivência comum e a interação entre os(as) alunos(as) e entre os(as) professores(as). Buber cita que em algumas escolas particulares na Alemanha os gestores tentaram minimamente resolver esta questão. O autor ainda aponta outra problemática: a separação dos alunos por sexo, como salas só para meninos e outras somente para meninas. Esta separação negligencia a relação com a diversidade.

Em meio aos estudos desenvolvidos em escolas alemãs, Buber demonstrou preocupação com as situações em que escolas se tornaram verdadeiras “ilhas” ou “oásis singulares” alienadas da sociedade, no caso, Moderna. Essas escolas não propiciam aos alunos uma interação com o espaço externo a elas, negando a eles uma preparação para a vida concreta e comum. A consequência disto é uma postura alienada e estranha do aluno para com o mundo, pois se sente separado dele. Com base neste sentimento, o aluno não se sente responsável pelo mundo, e, portanto, menos estará disponível para o encontro. Seu agir, expõe Buber, caracteriza-se pela adequação acrítica às regras da sociedade e pelo caráter conformista<sup>21</sup>, ou seja, pela ausência do espírito de mudança, de transformação. O efeito mais imediato disto é o enorme tempo em que o indivíduo se dedica a ficar em sua casa, negligenciando uma participação no mundo, na comunidade.

Então, Buber defende que a escola deve estabelecer uma relação com a sociedade para conhecê-la e transforma-la:

Uma escola deve estar relacionada com a sociedade, tal como é e, cabe à escola, preparar os alunos para conhecer esta sociedade e inserir-se nela como em algo que deve ser penetrado com conteúdo de comunidade. As diversas instituições da sociedade devem se conhecer como são formadas em sua receptividade, isto é, cada segmento desta sociedade é considerado como carente de comunidade, que necessita de comunidade e como algo que pode ser realizado com a comunidade. (1987, pp.96-97)

Esta perspectiva serve para pensar a relação entre “escola e o lar”. O lar é o ambiente que hoje conhecemos como “casa” ou “família”. Esta relação perpassa por “conselho de pais” onde estes se relacionam mutuamente, sendo possível o desvelar de uma verdadeira comunidade, caracterizada pela solidariedade, pela união de interesses, etc. Acredita o autor que o tema da “Comunidade” deveria ser levado para o interior de uma família, ou casa ou lar, para uma reflexão dialógica e para atrair as famílias, os lares, para a participação na comunidade. Outro ponto importante destacada pelo autor é sobre as disciplinas que podem

---

<sup>21</sup> Neste momento, Buber dialoga com Mounier quando percebe que o conformismo é uma postura que afasta os homens de Deus.

contribuir para a reflexão ou o estudo sobre a comunidade ou a batalha para construí-la em meio ao mundo do “isso”.

Todos esses aspectos que envolvem a questão da “revelação” e da relação escola-sociedade/comunidade, dizem respeito a uma análise da importância de um ensino “contextualizado no ser”. Conforme pensa Buber, nenhuma comunidade pode viver sem os aspectos relacionados anteriormente, porém, há um perigo no qual os homens devem se precaver: refiro-me ao “sentimento de *ter* uma comunidade”. Este sentimento afasta os homens entre si na medida em que suas relações são cada vez mais modeladas pelo poder ou pela busca dele. Ao contrário e em outra direção, ao invés do “*ter*”, é o “sentimento *de* comunidade” que pode propiciar a formação de uma “comunidade concreta”.

Entretanto, já em sua atualidade, especialmente no período que decorre da pré-I Guerra Mundial, perpassando pelo “entre guerras” e findando no pós II Guerra Mundial (especificamente no ano de 1947), Buber desperta para analisar outro perigo à comunidade: “as massas de indivíduos”. Em uma palestra no ano de 1947, Buber (1987) refletiu acerca de duas categorias (pessoa e indivíduo) as quais ajudaram a pensar a dinâmica entre o conceito de comunidade e o de massas. Em sua apresentação, que estudei em forma de texto no livro “Sobre Comunidade” (1987), o autor faz uma distinção entre o que seriam “comunidade” e as “massas”. À primeira vista, pelo título do texto, pode-se acreditar que Buber vai oferecer a seus ouvintes (e leitores) uma perspectiva análoga a de Mounier, quem utiliza centralmente em sua filosofia personalista as categorias “indivíduo” e “pessoa”, mas, não é bem isso o que acontece, mesmo que exista certa similitude entre as ideias de ambos os autores.

Para Buber (1987), enquanto a comunidade é o lugar da “pessoa humana”, ou seja, do “ser total”, do “homem como pessoa humana”, do homem como “personalidade” e do homem como “vida pessoal”, as massas são os lugares do “indivíduo humano”, ou seja, do “ser-suportado”, do “homem isolado e fragmentado” e do “homem como indivíduo humano”. Esta distinção entre “comunidade” e “massas” é centrada numa diferença ontológica entre o “homem como pessoa humana” e o “homem como indivíduo humano”, e, por isso, compreendo que esta diferença ontológica é similar daquela feita por Mounier no que tange aos conceitos de “pessoa” e “indivíduo”.

Buber compreende que o que difere a “pessoa humana” do “indivíduo humano” é que o primeiro é dotado de “personalidade” (dotado de “pessoa” na perspectiva de Mounier), e o segundo não. O acréscimo da “personalidade” ao “indivíduo” ocorre de forma espontânea, imediata, pelo “encontro”, ou seja, por uma “relação autêntica” entre dois seres humanos. No entanto, diferente de Mounier, para Buber o despertar da humanidade na pessoa não ocorre



por um processo racional, como é o caso do movimento de personalização, mas sim pelo “Encontro”. Buber quer dizer com isso que o despertar da humanidade no indivíduo humano não pode ser encarado como um fim a ser buscado, como algo desejado ou como algo instrumentalizado. Este despertar deve ser entendido como um evento espontâneo, natural, imediato naquilo que denomina-se relação “eu-tu”.

É na ausência de espontaneidade (ou do encontro) que Buber fundamenta sua crítica aos “ismos”, como é o caso, por exemplo, e, por um lado, do individualismo, e, por outro, do Personalismo de Mounier. Porém, em ambos os autores, tanto a “pessoa” (Mounier) quanto a “personalidade” (Buber) significam a mesma coisa, qual seja: “humanidade”, e esta, por sua vez, se realiza ou é construída na relação com o outro, com o “tu”. No meu entender particular, ambos os caminhos são possíveis, pois o homem se humaniza pelo “encontro”, carregando depois deste, mesmo racionalmente, uma “chama ética”. No meu entender, no mundo de relações racionais a humanidade se realiza no encontro e o homem permanece atualizado pela “chama ética”.

Compreendo particularmente que, quando estamos olhando racionalmente para outra pessoa, isso não significa que estamos desprovidos de sentimentos éticos (“chama ética”), inclusive porque, mesmo sabendo que são fundamentos racionais que nos levam muitas vezes em direção à outra pessoa, sabe-se que podemos anteciper a possibilidade de que podemos ou não vivenciar um “encontro”, no entanto, é verdadeira a percepção buberiana de que o autêntico sentimento humano só ocorre pelo “encontro”. Então, enxergo um movimento possível de complementariedade entre o “encontro” buberiano e o processo de “personalização” proposto por Mounier, já que a vida dos homens é cercada pelo mundo racional e pelo mundo emocional, considerando toda a complexidade que os cerca. Assim sendo, pensar, por exemplo, em termos de uma “aula como encontro” ou em um ambiente escolar que possa racionalmente favorecer o encontro entre pessoas, nos permite consolidar a premissa de que é possível considerar as teorias destes autores como chave de leitura do fenômeno educacional escolar.

A crítica em relação aos “ismos” tem como fundamento originário uma experiência particular de Buber a partir do momento em que ele é convidado a observar num microscópico uma partícula de um coração separada de um embrião de galinha. Nesta observação, ele percebeu que esta partícula se movia mesmo estando desconectada do coração do animal, sugerindo que este movimento estava significando uma liberdade constitutiva de singularidade, ou seja, há para o indivíduo uma liberdade própria para que ele possa ser algo “singular”.

Neste sentido, o indivíduo é concebido como um ser singular portador de qualidades próprias, sejam elas corporais e espirituais, tornando-o incomparável a outros indivíduos e, mesmo que seja criado pela ciência um inventário de todas as suas características, ele não pode ser deduzido por nenhum método ou conhecimento científico, já que estes não possuem acesso ao(s) segredo(s) essenciais e existenciais que este indivíduo carrega. Em suma, o indivíduo não pode ser totalmente instrumentalizado por nenhum “ismo”, como é o caso do individualismo (considerado por Buber como sendo uma fantasia e como algo do espírito, e não como um fato de existência) e do coletivismo, já que esses dois “ismos” pode incorporar o indivíduo humano ao mundo das massas, e faz isso no momento em que trabalha para negar a unicidade do indivíduo, como ocorre nos regimes totalitários, sejam individualistas ou coletivistas. A preocupação de Buber estava direcionada para o fato do “indivíduo humano” não se humanizar em função de ser engolido pelas massas e dominado pelos “ismos”, individualistas ou coletivistas.

Foi pelo meio da comparação entre “comunidade” e “massa” que Buber entende que a primeira está fundada nas relações imediatas do aqui e agora, ou seja: do “eu-tu”. A segunda define-se como um aglomerado de homens que se juntam em nome de uma finalidade a ser realizada no futuro, ou seja, busca algo que ainda não é. Na massa pode-se observar tanto a existência de indivíduos em estado de isolamento em meio à multidão quanto uma organicidade direcionada para a realização daquilo que ela não é no presente. No primeiro caso, Buber afirma que a massa é composta por indivíduos isolados que estão constantemente insatisfeitos porque não vivenciam no seu tempo presente aquilo que pretende ser no futuro. No segundo caso, que está ligado ao primeiro, o autor profere que a massa se move segundo um “desejo de algo a mais” e conforme uma necessidade. Diz o autor que a massa “aspira por algo que está em devir; [pois a] massa não é algo permanente, massa é algo carente (...) a massa consiste na multiplicidade de homens, na necessidade de vida e de desenvolvimento cuja emergência é enraizada e irreal” (BUBER, 1987, pp.109-110).

Neste sentido e devido a essas características, para Buber a massa é algo transitório em direção a um lugar onde os indivíduos que estão nela, mesmo que organizados, não sabem onde vão chegar. Porém, o que chama atenção de Buber não é a mera existência das “massas”, mas, o fato de que são um fenômeno organizado em função de uma certa “autoconsciência de massa” (a qual é constantemente organizada, encorajada e cultivada) por parte de seus membros. Esta “consciência de massa” revela-se, por sua vez, como fator de coesão e até de coerção entre os membros desta massa, e, por conseguinte, tal fato atribui à massa um caráter permanente, mesmo que em sua essência ela seja algo transitório.

Então, observa-se que os pilares de sustentação da massa são fatores organizadores, tais como: papéis, objetivos, hierarquia, etc., os quais são, de alguma forma, impostos pela sociabilidade. Neste contexto, a questão que sensibiliza a percepção de Buber é o fato de que o indivíduo tem anulada a sua singularidade pelo domínio exercido pela massa sobre ele, seja para atender qual “ismo” esta massa se apoia. Acerca disso, Buber (1987, p.113) esclarece em primeira pessoa o seguinte: “A vida privada não conta mais. Trata-se de promover os interesses da massa à qual me dediquei. Nós renunciamos a este luxo de desfrutar da vida privada. Trata-se agora das penosas lutas da massa, da promoção das exigências mais primitivas desta ou até da salvação das massas”. Assim sendo, creio que Buber construiu os primeiros parâmetros de sua análise sobre o “individualismo e o coletivismo”, especialmente refletidos em outra palestra proferida em 7 de julho de 1947.

Nesta palestra, Buber especificou qual Europa Ocidental ele iria debruçar suas análises e reflexões: aquela atingida pelo Holocausto, pela aniquilação de pessoas e de coisas. As razões disso são pessoais, já que tais acontecimento impactaram e muraram profundamente/substancialmente o seu coração. Credita que neste contexto houve um rompimento dialógico com o homem ocidental, diálogo este que Buber deixa bem claro que gostaria de retomar. Buber, em meio ao questionamento de que seria ainda possível o homem ocidental ser capaz de retomar este diálogo interrompido de forma livre, direto e sem nenhuma reserva, acabou, para a sua surpresa, experienciando que de fato nos lugares mais atingidos pela aniquilação as pessoas estavam abertas para o diálogo.

Em meio ao contexto que cerca e fundamenta seu pensamento, Buber faz uma crítica àquilo que ele considera como sendo uma falsa alternativa. Esta assume o caráter de “falsa” ou “fictícia” em função de restringir o mundo a partir de uma dualidade, qual seja: o individualismo e o coletivismo. Conforme esta premissa, está excluída qualquer possibilidade de uma terceira alternativa para além do individualismo e do coletivismo. Ao contrário, Buber acredita que é possível a existência de uma terceira alternativa a qual não se constitui como outro “ismo”, mas como algo que tem como expressão uma realidade humana e atual. Na verdade, a crítica de Buber recai, por um lado, sobre o individualismo na medida em que este rompe do diálogo com o coletivo, com a sociedade, e, por outro lado, sobre o coletivismo, já que este tende em se converter em uma massa, eliminando a individualidade. Logo, segundo este autor, o individualismo e o coletivismo seriam uma abstração tamanha é o seu grau de separação com a realidade concreta. Neste sentido,

Creio que a sociedade, imensa inter-relação de muitos homens, só é real na medida em que consiste em relações autênticas entre os homens. Por outro lado, creio igualmente que o indivíduo que o indivíduo atinge a realidade na medida em que se

torna pessoa, isto é, um homem que estabelece relações com outros homens, com outras pessoas. Como pessoa, é responsável por eles e aceita a responsabilidade deles por sua própria pessoa. Ele os confirma como homens existentes e se deixa confirmar por eles como homem existente e sempre se oferece como pilar sobre o qual será construída uma ponte sobre si e sobre seus parceiros momentâneos – ponte eterna que desaba a cada momento, mas que a cada momento se reconstrói novamente. (BUBER, 1987, p.123)

Buber quer dizer que a terceira alternativa para além do individualismo e do coletivismo é “algo” que é real, existente no coração da pessoa humana: a relação “eu-tu”, ou nas palavras do autor: a relação “homem-com-o-homem”. Este olhar de Buber está de acordo com a premissa de que a mudança interna precede à mudança externa, no mundo, e, isto ocorre na medida em que, pela relação “eu-tu”, o indivíduo se torna “pessoa”. Neste contexto, o que existe é a realidade de uma “relação autêntica entre seres humanos” e não um “ismo”. Em seu tempo, o autor declarou que na Europa Ocidental predominava a “sociedade de massa” (sociedade esta guiada pelo individualismo e/ou pelo coletivismo) onde os indivíduos estavam inseridos em oposição à inexistente “comunidade concreta”.

Neste âmbito, Buber (1987, pp.124-125) define o individualismo da seguinte forma:

é uma obstinada procura pelo *amor fati*, como obcecado esforço do homem em considerar-se um indivíduo, em se autoglorificar, em se autocelebrar como indivíduo isolado, e assim adquirir, através da imaginação, uma existência que não pode ser adquirida desta maneira ou escapar... Escapar para a coletividade que proporciona a alguém, sem dúvida, algo certo, ao livrá-lo da responsabilidade pessoal. Perde-se a responsabilidade. Fica-se livre de si mesmo.

Ainda nas palavras do autor (1987, p.125), percebe-se não apenas a distinção entre a entrega do indivíduo a uma massa e a “autodoação” do “homem como pessoa” a uma autêntica relação, mas também como a massa instrumentaliza o homem:

Há um enorme aparato [se refere à sociedade de massa ou coletividade] que funciona de modo confiável, que proporciona tudo aquilo de que o homem necessita, vale dizer, esta não precisa mais responsabilizar-se nem por si próprio, nem pelo ser, nem pelos entes. Tudo será feito para ele, ele só deve oferecer-se e nada mais. Isto é o oposto, exatamente o antagônico daquela autodoação pessoal da autêntica relação. Ele se entrega, à maneira de uma roda na máquina. A máquina precisa desta roda, esta peça deve entregar-se sem responsabilidade.

Enquanto o individualismo é algo do imaginário, pois é através deste que o indivíduo se autoglorifica, o coletivismo é ilusório porque na massa não existe de fato uma coletividade, só ilusão de coletividade, por isso que a massa não leva a lugar nenhum. Eu pergunto: onde se situa a terceira alternativa em meio a estes dois ismos? Buber considera que o lugar desta terceira via está ancorada no “entre” da relação “eu-tu”, ou seja, no diálogo entre dois seres humano. Lembro, como já analisado antes neste trabalho, que o diálogo não se interpõe a ninguém e nem pode ser limitado por questões física ou psicológica, só é real como evento

espontâneo. Desta forma, declaro que minhas preocupações no entendimento do mundo moderno hoje, no que tange às relações sociais, são as mesmas das de Buber. O declínio da espontaneidade “entre-dois” (eu-tu) e o processo de coisificação (como também da despersonalização) não apenas demonstram a preponderância do mundo do “eu-isso”, mas também apontam para a necessidade de repensar o que seria viver “em comunidade”, inclusive considerando a ação política.

Refletir sobre uma “nova comunidade” evidencia que Buber tinha esperanças, mesmo que vista através de “pequenas arestas”, do homem despertar em si a sua própria humanidade, porém, este despertar está atrelado, por uma lado, na relação eu-tu, e, por outro, na conscientização e reflexão da crise na qual o homem moderno se enfiou. Portanto, com base no exposto antes, considero que as contribuições buberiana não são apenas verdadeiras, mas, sobretudo contemporâneas. Por isso que, mais uma vez reforço que a teoria deste autor contribui diretamente, como referencial teórico, para analisar não somente o modelo educacional escolar praticado nas escolas públicas da RMB, mas, para refletir se é possível ocorrer o “encontro dialógico” no ambiente escolar.

### 3.2.2.6 – Uma breve Síntese Comparativa

Em uma espécie de síntese conclusiva, volto a mencionar que Buber e Mounier evocam uma mesma preocupação a partir de perspectivas distintas em diversos pontos, diferenças essas que são mais complementares do que antagônicas. Enquanto Mounier (2004) apresenta o conceito de “pessoa” no interior de um movimento chamado “personalismo”, Buber se afasta dos “ismos” para encontrar a pessoa (ou como também chama: a “personalidade”). Por sua vez, Mounier (2004) analisa o contraste ontológico entre “indivíduo” e “pessoa” (entre aquele voltado para os próprios interesses, o “indivíduo”; e aqueles que agem com base na solidariedade, a “pessoa”), já Buber, analisa a relação entre pessoas (eu-tu) em contraste com a relação entre coisas (eu-isso), tendo como parâmetro a distinção entre uma “verdadeira comunidade” e uma “sociedade de massa”. Porém, ambos desenvolvem uma crítica ao individualismo e ao coletivismo no capitalismo.

Para ambos os autores em questão, na Modernidade, o ser humano encontra-se diante de um processo alienante, já descrito aqui, onde se perde a capacidade de enxergar o outro como “pessoa”, já que as relações passam a ser coisificadas, o que implica na negação total da “pessoa”. Esta, segundo ainda esses autores, pode ser concebida como aquela engajada na vida pública enquanto sujeito verdadeiramente ativo, humano e comunitário. O conceito de

“pessoa” em ambos os autores engloba formas de agir de compartilhamento e disponibilidade, pois, esta é a condição que coloca a “pessoa” sempre pronta para o outro, enxergando neste a extensão de sua liberdade, e, sendo assim, todos os seus interesses não se limitam a si mesmo, mas vão em direção ao outro, ao “entre-dois”. Neste patamar, em direção contrária a “sociedade de massa” ou ao anonimato, ambos os autores consideram o espaço público como o locus da relação face-a-face, do encontro “entre-dois”, entre “pessoas”. Isto atrela o diálogo à ação política, sendo que, enquanto para Mounier o diálogo é de caráter racional, para Buber se constitui em um evento espontâneo e imediato, fora da crista racional.

Apesar de perspectivas diferentes, Buber (2009) e Mounier (2004) apresentam a mesma mensagem: a preocupação com a perda da humanidade do ser humano como resultado do avanço e preponderância da racionalidade instrumental a qual abrange a possibilidade da coisificação das relações sociais. Enquanto o relacionamento “Eu-Isso” diz respeito ao mundo do Indivíduo e do “individualismo”, a atitude “Eu-Tu” se refere a “pessoa” e ao mundo comunitário. E no diálogo entre os dois autores, é possível repensar o papel do educador escolar na atualidade, pois a educação pode ser fonte tanto do individualismo ou do coletivismo totalitário, da violência, do egoísmo, do mal, como também fonte do bem, da solidariedade, da libertação e da paz. É neste ponto que as contribuições de Mounier e de Buber são fundamentais para pensar uma educação escolar restauradora de sentido, como faremos na parte de análise da pesquisa.

#### 4. ANÁLISE

Neste capítulo, apresento o(s) resultado(s) correspondente(s) à minha pesquisa de Tese, ou seja, exponho as análises com base nas premissas teóricas daquilo que foi constatado empiricamente. Tais resultados dizem respeito às respostas dadas aos objetivos elaborados no projeto de pesquisa segundo as problematizações estabelecidas. No entanto, é importante inicialmente ressaltar que este trabalho concebeu o ambiente escolar como um espaço relacional, ou seja, como um lugar privilegiado para analisar o “outro como um eu na Educação Escolar” (grifo meu). Quer dizer, considerei o estudo do público alvo da pesquisa com base neste caráter analítico. A partir disto, e, com o andamento das investigações, a categoria “avaliação escolar” (e sua correspondente racionalidade) elevou-se como conceito central de análise, pois, através dela foi possível, por um lado, explicar como o Ensino Médio de escolas públicas se transformou em um “cursinho preparatório” para diversos processos avaliativos e seletivos, e, por outro, compreender o caráter desumanizador presente na racionalidade a qual substanciou o projeto formativo aplicado pelas políticas públicas educacionais. Desta forma, por meio deste estudo pude desenvolver uma crítica à racionalidade desumana aplicada à avaliação escolar.

Portanto, no primeiro dedico-me em apresentar como a educação escolar brasileira se configurou no decorrer histórico e quais perspectivas paradigmáticas a permeou e a tensionou até a contemporaneidade no sentido de conceber a escola como um “eu-isso buberiano”. Ressalto que na medida em que apresento uma “determinada história da educação brasileira”, analiso como duas das principais categorias conceituais deste estudo (os “choques entre paradigmas educacionais” e as “crises na concepção de educação escolar”) se manifestam em cada período examinado. Neste momento, foi possível analisar do ponto de vista ontológico e existencial como o “outro” foi concebido e tratado não como um “eu” personalístico (Mounier e Buber), mas como “coisa”, como “isso”, como “indivíduo”.

No segundo subcapítulo, sob os olhos dos “choques entre paradigmas educacionais” e suas correspondentes “crise na concepção de educação escolar”, analiso como se configura a educação escolar paraense e quais resultados ontológicos tendem a gerados pela concepção de educação escolar adotada no estado do Pará. No terceiro e último subcapítulo, abordo a “aula como encontro” enquanto alternativa de rompimento com o caráter central da escola como eu-isso buberiano: a racionalidade instrumental. Quer dizer, finalizo a exposição da Tese refletindo, a partir dos autores chaves desta pesquisa, se é possível pensar, considerando um modelo de escolarização e uma correspondente concepção de educação escolar que promova o despertar do humano nos alunos e nas alunas, ou seja, “eu” do par “eu-tu” ou da “pessoa”.

#### 4.1 "A ESCOLA COMO UM EU-ISSO BUBERIANO - UM HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: PERSPECTIVAS, TENSÕES E CRISES”.

A tarefa de mapear uma “determinada história da educação” (brasileira e/ou paraense) é um trabalho complexo de pesquisa e de interpretação, especialmente quando se começa do “zero” em todos os sentidos. No entanto, como já existe um conhecimento acumulado a este respeito, meu estudo se dirigiu preliminarmente para a pesquisa e leitura de um material bibliográfico composto por diversas obras sobre o tema, como livros, artigos, monografias, dissertações, etc.. Isto me possibilitou selecionar deste universo algumas referências das quais julgo suficiente para apresentar aqui uma versão particular de uma “determinada história da educação brasileira” (grifo meu). Assim sendo, as obras de Ribeiro (1992), Brandão (1995), Lopes (2006), Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), me ofereceram não apenas os primeiros parâmetros de análises, mas se constituíram enquanto obras centrais nos estudos.

Logo, Ribeiro (1992), Lopes (2006), Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015) me ofereceram uma visão geral sobre os caminhos possíveis que um pesquisador pode seguir para construir um mapa histórico da educação brasileira. Por exemplo, ao ouvir o “senso comum” (não especialistas), professores (através de programas de 12 cursos de pedagogia de Minas Gerais e outros estados – não identificados) e autores<sup>22</sup> que se dedicam a este tema, Lopes (2006) concluiu que, em termos de perspectivas (ou eu diria: em termos de horizonte hermenêutico), são vários os caminhos pelos quais o pesquisador pode seguir no momento em que escreve a chamada “história da educação”.

Logo, a autora constatou algo em comum entre os relatos expostos pelo senso comum, pelos professores e pelos autores no que tange às concepções do que seria o estudo da “história da educação” e de seu “conteúdo”: ambos apresentam uma perspectiva linear-evolucionista-etapista do tempo histórico, observados, por exemplo, nas seguintes respostas transcritas por ela mesma em seu livro, correspondente ao “o que seria a história da educação?” (cf. pp.7-12):

“... desenrolar da educação desde o primeiro homem até os dias atuais” – Senso Comum.

“... desenrolar da educação desde o seu aparecimento” – Professores.

“... a educação tem a sua história, que é a história de mudança e do desenvolvimento que a educação tem experimentado através do tempo e dos diversos povos e épocas” – Autor, de um livro em 12ª edição, em 1980.

---

<sup>22</sup> Lopes selecionou para examinar os cinco autores mais utilizados pelos programas curriculares dos cursos de pedagogias que estudam sobre a história da educação ou da pedagogia, porém, não os identificou em sua obra.



A lição apreendida neste ponto me indicou que este trabalho de Tese irá apresentar uma visão igualmente linear-evolucionista-etapista do tempo histórico porque as literaturas consultadas e selecionadas, ao meu vê, são coerentes em suas exposições, tanto teóricas quanto empíricas, porque abstraem do fenômeno educacional brasileiro praticamente os mesmos fatos, contados com olhares, interpretações e análises os quais convergem entre si. Apesar da diferenciação dos caminhos adotados por cada autor, eles não destoam em termos de organização temporal e espacial (como também o relacional) do fenômeno educacional escolar.

Ambos apresentam praticamente um mesmo mapeamento da história da educação escolar no Brasil porque se baseiam em períodos considerados “oficiais” de nossa história: o colonial e imperial, a república velha, o Estado Novo, a Ditadura Militar, a Redemocratização do Brasil e os últimos 30 anos de regime democrático e a contemporaneidade. Porém, é importante dizer que mesmo a linearidade tenha sido o caminho selecionado por esta pesquisa, ela nos ajuda a pensar o século XXI, abrindo caminho para escavar o presente. Quer dizer, por esta linearidade, pôde-se constatar a principal característica da educação escolar aqui revelada: a racionalidade. Esta constatação possibilitou interpretar a escola enquanto um espaço que pertence ao mundo do “isso”, das “coisas”, ou seja, como um “eu-isso buberiano”. Posto isto, é necessário sublinhar que esta característica deve também ser considerada em uma pesquisa em que o tempo escolhido seja a escavação do presente.

Em relação aos “conteúdos” que fomentam a história da educação brasileira encontra-se, segundo Lopes (2006), uma relação extensa de possibilidades, como, por exemplo, os estudos evolutivos das escolas, dos métodos, das concepções educacionais, do processo de ensino e aprendizagem, das questões políticas, econômicas e sociais no contexto da relação entre escola e sociedade, assim como as investigações sobre o desenvolvimento da educação no ocidente e no oriente (da antiguidade até os dias atuais) segundo os conceitos de “educação” adotados por cada cultura e sociedade, seja a educação escolar ou não.

Então, considerando as concepções “do que seria o estudo da história da educação e de seu conteúdo” expostas anteriormente, foi possível relacionar as principais variáveis que foram destacadas pela autora:

- os olhares do senso comum, dos professores e de autores, elevam-se como “perspectivas interpretativas” do fenômeno educativo e do próprio conceito de “história da educação” (o que inclui aqui o seu conteúdo e as razões para estudá-la);
- considerar uma “história” da “história da educação”, pois Lopes identificou que no Brasil o fenômeno não se dissociou da história da Escola Normal, especialmente quando o magistério elevou-se como formação de professores;

- as influências do positivismo (Comte e Durkheim), de Karl Marx e dos Annales para a história e para a educação o que possibilita enxergar a tensão e os conflitos entre as concepções de educação escolar; e, por fim,
- as relações da “história da educação” com a história e com a educação, aspecto que abrange certa ligação com as variáveis anteriores.

Assim, as contribuições teóricas da autora (2006) apontam para o fato de que existem diversas variáveis pelas quais o pesquisador pode trabalhar em sua pesquisa, por isso, no que diz respeito ao meu trabalho, julguei necessário delimitar e classificar melhor o caminho conceitual e histórico de meu objeto de estudo, assim como especificar qual variável me debrucei para apresentar uma determinada “história da educação brasileira”.

Dois outros autores influenciaram este momento de delimitação: Ribeiro (1992) e Ghiraldelli Jr (2015). Enquanto Lopes (2006) chama atenção para o uso de algumas variáveis na pesquisa educacional (e, por conseguinte, na constituição de uma “história da educação”), Ribeiro (1992) concentra seu estudo em uma variável relacional, digamos, macro, mas extremamente dinâmica: a relação entre dois polos (a “organização escolar” e a “sociedade brasileira”). É importante dizer que para explicar a relação entre estes dois polos, a autora (1992) lança mão de categorias marxistas, tais como infraestrutura, superestrutura, a questão das mudanças sociais e suas causas e a relação dialética entre contrários. Este caminho fica expresso no sumário de sua obra e mais compreendido em suas próprias palavras (1992, p.16):

Como o fenômeno social que nos interessa (organização escolar brasileira), os elementos mediadores não podem ser tratados de forma isolada [...] É assim que, no estudo da organização escolar brasileira, atentando-se para sua contradição interna e para seus elementos mediadores, partiu-se da constatação do fato de ter a sociedade brasileira, desde sua origem, uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. Apresenta-se como uma sociedade periférica (dependente) e não central (hegemônica), não tendo até nossos dias, superado a dominação externa, isto é, a submissão dos interesses da população brasileira (internos) em favor dos da população de determinados outros países (externos)

Quer dizer, a partir deste posicionamento hermenêutico de Ribeiro (1992), fica claro a importância que se tem de se contextualizar o (meu) objeto de estudo. Ou seja, para além das categorias utilizadas por ela para traçar uma historicidade da educação brasileira, a lição apreendida neste momento de leituras girou em torno da relevância de se considerar o contexto social, econômico e político pelo qual o meu objeto de estudo se revela. Esta questão também é fortemente assumida por Lopes (2006) e por Ghiraldelli Jr (2015). Este, por sua vez, revela que existem dois grandes campos pelos quais o pesquisador pode caminhar. Quer dizer, o pesquisador poderia enveredar pelo estudo da “política educacional” (1º campo) e/ou

pelo das “ideias pedagógicas” (2º campo). O autor classificou o primeiro campo como aquele onde os pesquisadores estão preocupados em investigar “as ações e intenções de governos, partidos, sindicatos e instituições semelhantes em geral (...) privilegiam-se as regras que circunscrevem a educação a partir do Estado – o protagonista da história, neste caso, é o governo e os seus opositores” (2015, p.14-15). Por outro lado, quem atua no segundo campo, objetiva estudar

os debates entre ideário referentes à educação. Neste caso, pode-se ir de discussões mais amplas sobre filosofia da educação até discussões mais específicas sobre metodologia da relação ensino-aprendizagem, próprias da didática (...) privilegiam-se as normas que fazem a educação ocorrer no interior das escolas ou instituições similares – o protagonista da história, neste caso, é o professor, ou o teórico da educação, e também em parte, os estudantes (idem).

Entretanto, e apesar desta divisão entre dois campos, acredito que existe uma correlação entre eles, justamente pelo fato de que a escola não está dissociada da sociedade na qual ela faz parte, ou seja, a prática pedagógica, o ensino escolar (enquanto contextos específicos) pertencem também a um contexto maior, pois, por exemplo, as políticas públicas ou as ações de um governo para a educação escolar podem influenciar na forma como se relacionam professores/as e alunos/as no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o projeto educacional formativo proposto pela política educacional para o Ensino Médio, conforme jogos de interesses do grupo que outrora estar no poder vai interferir e influenciar diretamente no mundo relacional no ambiente escolar. Neste sentido, Ribeiro (1992) e Lopes (2006) já exemplificavam a relação entre escola e sociedade (e vice-versa) quando acreditam que a história da educação escolar se configura a partir de uma perspectiva etapista-linear, a qual, como é sabido, segue os eventos políticos, econômico, sociais que fundamentaram historicamente a vida de uma sociedade (Estado, nação). Outro aspecto alertado pelas autoras se refere ao fato de que a própria educação escolar não está imune aos interesses de determinados grupos. A esse respeito, Lopes (2006, p.13) proferiu o seguinte:

Do meu ponto de vista, o que primeiro chama a atenção é o caráter evolucionista ou etapista nele apresentado. A História da Educação, nessa concepção, vem a ser uma série de etapas que se sucedem, num desenrolar temporal único. Estuda a evolução das instituições escolares, dos métodos pedagógicos e das doutrinas pedagógicas. A educação historiada é, assim, aquela perpetrada pelos povos que conseguiram seu lugar na história; mais que isso, é aquela realizada pelas classes que, ao se tornarem vencedoras na História, escreveram a sua própria História e suas próprias práticas educativas, relegando, rejeitando e ocultando todas as outras práticas educativas que se desenvolveram na própria constituição das sociedades.

Na verdade, quando Lopes (2006) faz uma análise do desenvolvimento da “história da educação/pedagogia” no mundo e no Brasil, constatou que cada fonte pesquisada (senso

comum, professores e autores) escreveu sobre a sua própria e específica “história da educação”, os quais consideram diferentes variáveis, o que os levou por caminhos interpretativos distintos. Quer dizer, Lopes não deixou de observar e levar em consideração o caráter classista ou elitista que permeou a educação escolar no tempo, o que a aproxima, por um lado, das análises de Ribeiro (1992, p.12), quem revelou que a escola é constituída segundo a “visão burguesa da realidade”, e, por outro, das de Ferreira Jr (2010, p.13), quem elegeu como fio condutor de sua análise o binômio “elitismo e exclusão”, porque estes “foram continuamente traços distintivos e complementares de uma mesma política, cujas origens se encontram profundamente enraizadas nas antigas relações escravistas de produção”.

Então, no que diz respeito à análise da lógica que presidiu a história da educação brasileira, segundo Lopes, Ribeiro e Ferreira Jr, é imprescindível considerar o projeto de dominação exercido pelas classes vencedoras ou pelas elites no âmbito da educação escolar. Desta forma, Lopes e Ribeiro concordariam com o seguinte enunciado de Ferreira Jr.:

Dito de outra forma: a educação brasileira, até o momento, manteve-se em perfeita sintonia com o processo de desenvolvimento econômico autoritário e concentrador de renda, historicamente, imposto à sociedade brasileira (...) Essa forma de interpretar a história da educação possibilita chegar na seguinte conclusão: o Brasil conheceu a escola desde o período colonial, mas ela foi destinada a poucos. Depois, a partir da segunda metade do século XX, quando as classes populares passaram a conquistar o seu acesso, foram privadas dos conhecimentos clássicos universalmente reconhecidos pela humanidade. Assim, a exclusão assumiu uma outra dimensão: agora, as crianças das classes populares frequentam a escola, mas são privadas do conhecimento (2010, p.13).

Portanto, com base nas contribuições de Lopes, Ribeiro, Ghiraldelli Jr e de Ferreira Jr, a minha pesquisa de tese desdobrou-se em analisar os choques entre paradigmas educacionais e as crises de concepção de educação escolar na história da educação brasileira, considerando, por um lado, o contexto social-econômico-político, e, por outro, a prática educacional de professores e estudantes em meio às tensões entre duas ou várias concepções de educação escolar. Logo, evidencia-se que o caminho que escolhi para a minha pesquisa é a análise do encontro entre o primeiro e o segundo campo proposto por Ghiraldelli Jr (2015) as quais se reúnem no seguinte termo: o das “ideias pedagógicas” em meio à relação entre escola e sociedade.

No que tange a variável selecionada à luz de Lopes (2006), selecionei aquela que trata das “perspectivas interpretativas”, a qual, na verdade, sinaliza uma convergência com a classificação de Ghiraldelli Jr sobre os dois campos, já que ambas apresentam como fio condutor de suas análises acerca da “história da educação brasileira” o conflito de concepções ou de “paradigmas educacionais”. Por outro lado, em meio a este caminho, considero que o

conflito de concepções tem como pano de fundo os jogos de interesses classistas (RIBEIRO, 1992; LOPES, 2006) ou elitistas (FERREIRA JR, 2010), o que influenciou os rumos da educação escolar brasileira desde o período colonial até os dias de hoje. É por este ângulo que foi possível estudar a instrumentalização (a “escola como um eu-isso buberiano”) de alunos e alunas por diversos modelos de educação escolar, instrumentalização esta que nos dias atuais, como faz querer crer esta tese, afasta os/as estudantes de uma efetiva busca pela convivência comunitária, pelo amor ao próximo, pelo processo de tornar-se uma “pessoa” e/ou um “eu” da relação “eu-tu”. É importante ressaltar que conceber o “outro” como “eu” ou como “coisa” ou em pensar uma formação educacional direcionada para despertar ou negar o “outro” como um “eu”, faz parte de todo processo educacional escolar, já que este pode se constituir enquanto processo de humanização ou de desumanização.

É certo, porém, que, assim como Ribeiro, Lopes, Ghiraldelli Jr e Ferreira Jr, concebo a educação como uma prática social histórica, permeada tanto por diálogo como por contradições, tensões e conflitos, fora ou dentro da escola. É neste contexto que o estudo dos paradigmas educacionais (e das concepções de educação escolar), seus choques, suas crises, se eleva como instrumento revelador e elucidador dos interesses (outrora camuflados, outrora divulgados) que permeiam o caráter instrumental da educação escolar. Logo, precisar de forma mais acentuada o que é “educação” e “choque/crise de paradigmas” é tarefa necessária para substanciar o que esta pesquisa definiu como sendo o fenômeno que denomino de “crise na concepção de educação escolar”. Para tal, nas duas seções que se seguem exponho conceitualmente tais categorias a partir das contribuições de importantes autores, tais como Brandão e Ghiraldelli Jr – referente ao conceito de educação e suas derivações – e, de Vasconcelos, Behrens, Oliari e Khun, os quais refletiram sobre o conceito de paradigmas e suas tensões e crises.

Considerando o exposto nos parágrafos anteriores, esta Tese situou o seu objeto de estudo num contexto social específico: o das escolas públicas paraenses da RMB. Este, por sua vez, também pertence a um contexto maior pelo qual se tem uma estrita relação: o contexto brasileiro. Portanto, neste subcapítulo não me propus a realizar um inventário ou estudo completo sobre a “história da educação” brasileira, mas apenas uma historicidade sobre as tensões que envolvem os debates das ideias pensadas para o ambiente escolar, ou seja, objetivo apresentar como a educação escolar brasileira se configurou no decorrer do tempo histórico considerando, entre diversos aspectos possíveis, especificamente as diferentes perspectivas paradigmáticas que a permearam até a contemporaneidade. Ressalto que nesta

análise considero o jogo de interesses entre os grupos de poder que instrumentalizaram a educação escolar, momento em que cada um defendeu a sua concepção de educação escolar.

Isto significa que, devido às delimitações conceituais de meu objeto de estudo, me dediquei a expor uma “história da educação brasileira” considerando centralmente a seguinte variável: as concepções de educação escolar que permearam historicamente o ensino formal-pedagógico brasileiro e os jogos de interesses traduzidos pelas políticas públicas educacionais. Portanto, a intenção desta seção foi a de demonstrar que os “choques entre paradigmas educacionais” e as “crises de concepção escolar” são reflexos da principal característica que permeia tanto o ensino escolar quanto o espaço da escola: o caráter instrumental com base em determinados interesses em jogo. Quer dizer, busquei saber se a escola poderia ser concebida enquanto um “eu-isso buberiano”.

#### **4.1.1 – Definindo os conceitos de Educação Escolar, de Paradigma e de Crise.**

Quando selecionei o tema da educação escolar (ou escolarização) como parte de meu objeto de estudo, é importante diferencia-lo em relação ao conceito de “educação” em seu sentido mais amplo, já que, se as definições não são bem delimitadas, podem provocar confusões conceituais. Conforme Ghiraldelli Jr (2015, p.13), o “termo ‘educação’ tem sua origem em duas palavras do latim: *educere* e *educare*. A primeira quer dizer ‘conduzir de fora’, ‘dirigir exteriormente’; a segunda indica ‘sustentar’, ‘alimentar’, ‘criar’”. Porém, ainda segundo afirma este autor, o sentido mais comum atribuído ao termo é o de “instruir” e o de “ensinar”, sendo que a este sentido são atribuídos diferentes conotações, o que gera, por consequência, posturas pedagógicas distintas.

Portanto, com base neste autor, posso dizer que a educação é uma prática social que tem como fio condutor uma determinada concepção (no caso da escola: pedagógica). É por este ângulo que compreendo a educação enquanto um fenômeno complexo, onde as tensões e os conflitos só existem em função da diversidade de concepções. Neste sentido, a educação eleva-se como um fenômeno social e histórico presente na vida das pessoas, permeando, portanto, a convivência entre elas. Logo, é por este viés perceptivo que Brandão (1995) afirma que a educação envolve um processo de “ensino e aprendizagem” para ser, saber, fazer e conviver pelo qual nenhuma pessoa escapa. Assim, este termo deve ser compreendido no plural, pois, por um lado, não há um único modelo de educação, e, por outro, é fruto das relações que os seres humanos estabelecem no mundo:

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos [...] a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 1995, pp.10-11).

Esta citação demonstra que a educação pode ser compreendida em um sentido mais amplo e noutro mais específico. Num sentido mais amplo, a educação abrange todos os modos de educar e todos os espaços onde ela se realiza, ou seja, envolvem “formas vivas e comunitárias de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1995, p.23) as quais possibilitam a inculcação de saberes e habilidades que fazem parte de uma cultura, processo esse que se convencionou chamar de “socialização”. Já no sentido mais específico, é concebida como educação escolar, ou seja, como escolarização.

Como muito bem explana Ghiraldelli Jr., a “escola” vem do termo grego *schole* que significa “tempo livre” e “ócio”, correspondendo ao “lugar de aprendizado e recreação, de aprendizado ou recreação” (2015, p.13). Assim sendo, a escola é concebida como o lugar no qual ocorrem a “instrução” e/ou o “lazer”. Brandão (1995) também enxerga a escola como espaço formal para o ensino e a aprendizagem, ou seja, para a “instrução” e para o “lazer”. Quer dizer, tanto para Brandão (1995), quanto para Ghiraldelli Jr. (2015), a escola é concebida na contemporaneidade como uma instituição direcionada para a formação do ser humano a partir de técnicas pedagógicas de ensino e de aprendizagem, e, por ser o lugar da diversidade (ou seja, por receber pessoas de diferentes matrizes culturais e/ou valores e/ou ideologias) a escola também é um espaço de conflitos e tensionamentos. Logo, com base nesses autores, quando a escola enquadra alunos e alunas em uma determinada concepção de educação escolar e nas suas correspondentes práticas de “instrução” e/ou “lazer”, podemos dizer que ocorre aqui o fenômeno da escolarização destes(as) estudantes. Porém, no que tange à derivação da palavra “educação”, Ghiraldelli Jr. (2015) chama atenção para o seguinte:

A derivação dupla da palavra deixa entrever dois grandes caminhos da filosofia da educação no mundo ocidental: por um lado, o ensino baseado em regras exteriores em relação ao aprendiz, por outro, o ensino dirigido no sentido de incentivar o aprendiz a forjar as suas próprias regras (2015, p.13)

Quer dizer, com base no autor, compreende-se que os caminhos educacionais podem servir tanto a uma prática conservadora, pela qual os aprendizes são condicionados a regras, quanto a uma prática progressista, quando oferece aos aprendizes a possibilidade de escolher livremente seu destino e produzir regras. Entendo também que pode ocorrer uma mescla entre essas duas práticas. Já para Brandão (1995), na escola, o objetivo é introduzir os sujeitos na vida em sociedade pela escolarização, daí a necessidade de considerar, em meio aos conflitos e tensões, os aspectos éticos, morais, intelectuais e profissionais da formação. Logo, o que a escola faz é “escolarização” com base em uma determinada concepção de “educação escolar”, e, nesta perspectiva, a educação configura-se como um ato político onde as diferentes concepções podem entrar em estado de tensão e de conflito.

Por consequência, para os autores citados anteriormente neste subcapítulo, assim como para Buber e Mounier (analisados em capítulos anteriores), o processo de ensino e aprendizagem se constitui em um ato político de construção da cidadania (do ser engajado na vida pública), pois, há um horizonte interpretativo que orienta a ação do ser humano na sociedade, inclusive para se pensar e escolher qual tipo de educação escolar a ser praticada e qual conceito de “homem” a ser formado (aqui a relação da Educação com a Antropologia Filosófica). Neste sentido, pela escolarização, são dadas orientações ou valores e princípios a serem adotados na intervenção histórica a que cada indivíduo está sujeito. Logo, posso dizer que se confirma mais uma vez que a educação poder ser considerada enquanto uma prática social histórica passível de estudos, de análises, de críticas e de transformações.

Do ponto de vista objetivo, a escolarização é compreendida como um processo racional (planejado) que envolve procedimentos peculiares ao seu ambiente, tais como: provas bimestrais, notas, acompanhamento avaliativo, organização disciplinar, materiais pedagógicos, etc., assim como também uma determinada concepção de educação escolar. Quer dizer, no momento em que o termo educação se refere a algo mais amplo ela abrange tanto a prática educacional que acontece fora das escolas quanto àquela que se desenvolve em seu interior, no entanto, é, segundo Brandão e Ghiraldelli Jr., somente na escola que a educação recebe o adjetivo “escolar”, “formal” ou simplesmente é chamado de “escolarização”.

É importante dizer que o pensamento de Brandão, de Ghiraldelli Jr. e dos autores-chaves desta pesquisa (Mounier e Buber) são convergentes em um ponto comum: ambos os autores acreditam que a escolarização/educação escolar possui um caráter político, já que, o processo de ensino e aprendizagem envolve uma prática de discussões, de debates, de diálogo (inclusive o buberiano), de escolhas, de consenso, de decisões e de poder. No entanto, se este



“poder” for usado para proibir, por exemplo, a liberdade de expressão de professores/as e aluno/as (como é o caso dos Projetos de Lei do “Escola sem Partido”, citado anteriormente neste trabalho) a educação assume para si um caráter autoritário, sendo que este caráter é, entre outros possíveis, oriundo de uma “concepção de educação escolar” específica. Quer dizer, a escola pode ser considerada como o palco onde socialização e sociabilidade pode inserir, ou não, os/as estudantes na esfera pública como “pessoas” (Mounier/Buber) engajadas na vida pública, ou, em outras palavras, como cidadãos e como agentes políticos.

Por conseguinte, é impossível pensar a escola sem considerar a sua relação com a sociedade na qual está inserida, quer dizer, seja qual for o tipo de escolarização praticada (negadora ou retificadora de seu caráter político) observa-se que sempre haverá, segundo os autores utilizados nesta pesquisa, consequências para a sociedade. As preocupações de Mounier e de Buber com uma educação escolar centrada na “pessoa” ou no “outro” como um “eu” (correspondente ao “eu-tu”), revelam a angústia provocada nestes autores pela experiência nazista, especialmente em relação ao Holocausto. Por isso que eles refletem sobre uma educação que possa eliminar as possibilidades de um novo Holocausto (ou algo parecido).

Desta forma, a escola é concebida por eles (assim como é para Brandão e Ghiraldelli Jr.) como um espaço de mediação entre a esfera privada e a esfera pública. Por este entendimento, os autores citados acreditam que os alunos e as alunas devam aprender sobre a importância do “mundo comum” e como se desenvolve neste a convivência social. A negação desta concepção significa também que aos/às estudantes são negadas as possibilidades de uma formação política, colocando em perigo uma tarefa essencial do processo da escolarização: a possibilidade dos alunos e das alunas explicar e compreender as suas próprias práticas sociais, assim como a sociedade e a cultura na qual fazem parte. Foi devido a isso que esta Tese se dedicou a estudar os efeitos gerados por um tipo específico de escolarização e de determinada concepção pedagógica na formação ontológica dos(as) estudantes.

Com base em minhas observações empíricas e nas análises das literaturas estudadas, confirmo a premissa de que a escola pode comportar uma ou mais concepções pedagógicas, porém, e, por isso, sempre é possível constatar que uma delas se eleva como hegemônica em um determinado período de tempo, propiciando tensões com outras possíveis. Quer dizer, é na busca pela hegemonia, ou na luta para se manter enquanto concepção hegemônica, ou no próprio questionamento, negação e confronto da concepção considerada hegemônica, que se podem observar as tensões e os conflitos. A escola, tal como conhecemos hoje, é um

fenômeno que surgiu na Era Moderna já permeada por duas grandes concepções pedagógicas que protagonizam tensões até a contemporaneidade.

Neste sentido, ao propor estudar como as diversas concepções de educação escolar instrumentalizam os(as) estudantes em meio aos choques entre paradigmas educacionais e com vistas às consequentes crises de concepção de educação escolar, acredito que é possível explicar e fazer compreender o fenômeno da “escola como um eu-isso buberiano”. Assim sendo, julgo necessário adentrarmos ao universo histórico das tensões entre as concepções pedagógicas a partir do advento da Modernidade até a contemporaneidade, no entanto, sem antes definir o conceito de paradigma e de “crise de concepção de educação escolar”.

Conforme ressalta Vasconcelos (2002), o termo paradigma deriva da palavra grega *parádeima*, que significa padrão e modelo. Com base no próprio paradigma o ser humano faz uma leitura do mundo e consegue distinguir entre o certo e o errado, entre o bem e o mal, etc. (cf. BEHRENS E OLIARI, 2007; VASCONCELOS, 2002). O paradigma também orienta grupos sociais para a compreensão e explicação de determinados aspectos da realidade (cf. MORAES, 1997). De forma mais específica, para Khun (1997, p.13) os paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, quer dizer, o paradigma se constitui em um conjunto de saberes e fazeres que norteie tanto o trabalho científico quanto o educacional.

Então, neste estudo, a escolarização se revela como um suporte para determinados paradigmas, assim como, na mesma medida, para aquilo que Khun chama de “crise de paradigmas” (Idem, p.25). Esta é compreendida por este trabalho como uma oportunidade de, por um lado, desvendar as contradições que podem ser observadas no que tange à escolarização, e por outro, refletir sobre as causas de possíveis mudanças teóricas (conceituais) e práticas (procedimentos / metodologias / técnicas) que direcionam as pessoas para debates e reflexões em uma determinada área do saber, do conhecimento, etc., como ocorre na sociologia, na filosofia, na pedagogia, etc.

Neste contexto, constatar uma “crise de paradigmas” significa para Khun (Idem, p.25) que “os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência”. Logo, compreendo que os profissionais da área da educação escolar não apenas se formam com base num determinado paradigma, mas, podem, em seu tempo

histórico e no decorrer do exercício de sua profissão, vivenciar, por um lado, um choque entre paradigmas, e, por outro, uma “crise de concepção de educação escolar”.

Ou seja, como apontam as literaturas que tratam da história da educação, a partir do momento em que se elevam num mesmo período histórico diferentes paradigmas educacionais (pedagógicos) os quais, por um lado, são expressos através de discursos, debates e diferentes interesses e/ou interpretações da realidade, e, por outro, lutam por espaço de atuação, ocorre o que se denomina de “choque entre paradigmas educacionais” (grifo meu), provocando simultaneamente algo mais específico: uma “crise de paradigmas”, no caso, de “concepções educacionais”. Seja qual for o significado que ao termo “crise” possa ser atribuída, a palavra “crise” deve estar muito bem delineada enquanto categoria analítica, o que garantiu a esta análise se apropriar dela de modo adequado e coerente com o objeto estudado. Esta postura é importante no sentido de evitar que esta análise se reduza ao senso comum ou às premissas ideologizantes, já que o termo também já foi apropriado por estes.

De fato, sabe-se que atualmente o termo “crise” está presente nas conversas e/ou nos discursos, nos debates, nos folhetos, nos jornais escritos, etc., em suma, nas narrativas, as quais, por sua vez, podem estar permeadas por um olhar científico ou pelo senso comum, sendo que, neste último caso, tende a operacionalizar o termo de forma ambígua e não muito bem definida. Portanto, como este trabalho trata-se de uma pesquisa científica na área das Ciências Sociais, foi necessário delinear este conceito no âmbito desta ciência, o que me conduziu a realizar uma pesquisa bibliográfica para elucidar a questão.

Assim sendo, consultei em primeiro lugar quatro dicionários, dois de língua portuguesa e dois de “sociologia”. Nos dois primeiros (cf. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 2010), constatei que a palavra “crise” possui duas origens etimológicas: do latim “*crīsis, is*”, significa “mudança súbita” ou “momento de decisão”, e do grego “*krīsis, eōs*”, tem sentido de “ação ou faculdade de distinguir, decisão, momento decisivo, difícil”. Por derivação do verbo grego *krínō*, ainda pode significar “separar, decidir, julgar”. O Mini Aurélio Escolar (FERREIRA, 2002, p. 194) define “crise” como colapso, penúria e “ponto de transição entre uma época de prosperidade e outra de depressão”. Já um dos dicionários de sociologia (cf. PANSANI, 2018, s/p) assim define “crise”:

[...] fenômeno de desajustamento social de grande intensidade. É uma espécie de moléstia aguda do organismo social, em geral de pouca duração. Exemplo: a crise da borracha, no Brasil, em 1928; a crise econômica que avassalou o mundo durante os anos de guerra (1939-1945). E, algumas teorias, as crises são orgânicas ao próprio movimento da sociedade. A desestabilização gerada por uma crise provoca transformações na sociedade, que podem ser de curto ou longo alcance.

O outro dicionário de sociologia (p.110), que faz parte de um repositório de arquivos bibliográficos da Universidade Federal de Santa Catarina, esclarece que:

[...] Está em crise todo o grupo do qual pelo menos os membros dirigentes ou minorias activas têm consciência de que os seus mecanismos de regulação e a identidade estão sujeitos a uma prova geralmente não prevista, captada como transitória, temível e de resolução incerta. [...] Toda a crise é acompanhada de uma consciência de crise e provoca a surpresa: má para muitos mas feliz para outros. De facto, durante a fase de incubação da crise, predominam a dúvida, o mal-estar, a desorientação dos espíritos. Este período de indecisão é, no entanto, visto como uma altura em que é necessário tomar decisões "curativas", medidas de urgência.

Comparando os significados de “crise” em ambos os documentos percebe-se que, diferente do dicionário da língua portuguesa, aborda-lo do ponto de vista sociológico remete ao fato de estudá-lo, como não poderia deixar de ser, a partir de um contexto relacional e histórico<sup>23</sup>. Quer dizer, as Ciências Sociais empresta para examinar um determinado fenômeno (como é o caso da educação escolar) de forma sistemática e planejada, e, assim, poder analiticamente explicar e fazer compreender uma realidade factual relacional. Apesar de que a palavra crise tenha sido associada à economia (crise econômica) nos séculos XVII e XVIII, quem primeiro propôs (no século XIX) uma reflexão mais abrangente (mesmo que inacabada e difusa por algumas de suas obras) deste conceito foi Karl Marx nos três volumes de *O Capital* (1867, 1885 e 1895), no manuscrito *Grundrisse* (1858) e no Manuscrito Econômico de 1861 a 1863.

No entanto, Machado (2019, pp.163-166) revela que há divergência entre os estudiosos de Marx sobre a sua “teoria da crise”:

Nas últimas décadas, tornou-se hegemônica, no campo Marxista, a visão de que a teoria da crise de Marx refere-se à chamada lei da queda tendencial da taxa de lucro (Clarke 1994, 63), apresentada no Livro Terceiro de *O Capital*. [...] Todavia, é possível identificar a existência de uma versão anterior da teoria da crise Marxiana (cf. Botelho 2009, 72; Jappe 2006, 131-148; Silva Júnior 2010, 136), que tem sido frequentemente escamoteada na literatura. Isso talvez se deva ao fato de esta teoria não ter sido alvo de uma exposição sistemática por parte de Marx, encontrando-se dispersa por diversos trechos, sobretudo dos *Grundrisse*, mas também do Manuscrito Econômico de 1861-63 e do Livro Primeiro de *O Capital*. Aquela que designarei por “primeira versão” da teoria da crise postula a diminuição absoluta do trabalho vivo envolvido no processo de produção imediato e a consequente queda da massa de mais-valia social. [e conclui...] É seguro afirmar que “não é possível encontrar uma teoria da crise abrangente na obra de Marx, mas somente observações dispersas, mais ou menos elaboradas, a partir das quais os autores Marxistas desenvolveram teorias da crise bem distintas” (Heinrich 2012, 171). Segundo Ernest Mandel, “existem três variantes principais de interpretação monocausal da teoria da crise de Marx” (Mandel 1991, 42) [primeiro...] A teoria da desproporcionalidade explica [que] a crise é atribuída à “anarquia do mercado” [segundo...] A teoria do subconsumo [explica a] crise através do “desfasamento entre o output (ou capacidade produtiva) e o consumo da massa da população (os salários reais ou poder de compra dos trabalhadores) [terceiro...] A teoria da sobreacumulação [justifica] a crise com a queda da taxa de lucro, provocada pelo aumento da

<sup>23</sup> É importante ressaltar que o termo “crise” também é apropriado por outras áreas, como na medicina.

composição orgânica do capital, i.e., pela adoção de “tecnologia de produção cada vez mais capital-intensiva”.

Entretanto, este trabalho não tem o objetivo de refletir sobre estas divergências e muito menos fazer uma exposição densa da teoria da crise em Marx, mas tão somente apresentar analiticamente as categorias que segundo ele dão suporte ao entendimento deste fenômeno. Então, constata-se que este clássico das Ciências Sociais observa que “acontecimentos” próprios do capitalismo são responsáveis por produzir periodicamente crises, ou seja, “desarticulações” ou “desequilíbrios” entre as esferas da produção e a do consumo, quer dizer, na medida em que Marx analisou o dinheiro e o capital (esboçado em Grundrisse), a teoria do trabalho e do valor (esboçado nos Manuscritos Econômicos de 1861-63), a produção do capital e a extração de lucro (O Capital - Vol. I), a circulação do capital (O Capital - Vol. II) e o processo global da produção do capital (O Capital - Vol. III), evidenciou não apenas os interesses em jogo nas lutas de classes, mas também as contradições próprias do sistema capitalista. Este é caracterizado, segundo Marx, por rupturas periódicas e desequilíbrio global entre a produção e o consumo as quais podem ser visualizadas em tempos de crise.

Logo, compreende-se que a expressão “crise” é usada pelo autor para designar estes momentos de ruptura e desequilíbrio (muitas vezes violentas) os quais têm como causa determinadas contradições, como, por exemplo, (para além daquelas três ramificações destacadas por Machado, 2019), a exploração pela mais-valia e a consequente alienação do trabalhador assalariado. Tomando este exemplo em particular, compreende-se que a origem de uma “crise” está, neste caso, ancorada no processo de exploração alienante deste trabalhador, sendo que, em outras palavras, esta “crise” pode ser vista como um espelho da condição de “separação” (alienação) pela qual o proletariado (emprestando aqui a linguagem de Marx) está submetido.

Então, analisando a reflexão de Marx, pode-se afirmar que a “crise” enquanto fenômeno social sempre possui uma condição ou causa anterior: uma contradição ou várias contradições. Logo, conhecer a causa de uma determinada “crise” significa dizer que se poderia evidenciar justamente a(s) condição(ões) embrionária(s) de ruptura as quais as pessoas estariam sujeitas e até submetidas. Neste sentido, o importante seria identificar as contradições que permeiam as esferas envolvidas (política, economia, social, educacional, etc.) na crise e as suas consequências para a convivência social. Assim, a “crise” se eleva como uma situação possível de ruptura que tem como base uma ou mais determinada(s) condição(ões) contraditória(s).

Ou seja, do ponto de vista dialético-marxista, a “crise” é gerada por um acontecimento causal-contraditório no interior de um determinado momento histórico, pois, em termos epistemológicos/hermenêutico, Marx propõe uma análise explicativa da realidade estudada. Nos trabalhos de Marx, esta premissa pode ser constatada a partir do momento em que ele contextualiza historicamente a crise econômica no interior do funcionamento do capitalismo, e, faz isso na medida em que estuda uma convivência social específica: as relações de trabalho e a produção e circulação de mercadorias. Seu estudo abrange um nível conjuntural e a categoria “contradição” eleva-se como instrumento explicativo da “crise”.

Neste contexto, as contradições ainda são as responsáveis por gerar necessidade de mudanças (seja a nível individual-micro ou a nível coletivo-macro), pois, quando um indivíduo se encontra separado dos meios materiais e espirituais pelos quais ele garante a sua própria sobrevivência (e, de sua família), ele individualmente ou coletivamente tende (conscientemente ou não de todo o processo que ele está submetido) a buscar os caminhos de superação destas condições, já que a crise ameaça a sua existência e/ou de outros. Se os caminhos escolhidos nestas buscas os colocam frente a frente com os sujeitos responsáveis por sua condição deplorável enquanto indivíduo ou enquanto classe social (para Marx: o proprietário dos meios de produção) as relações sociais tendem a se traduzir em constantes tensões e conflitos.

Assim sendo, categorias como “conflito” e “tensões” somam-se a categoria “contradição” a partir de uma lógica causal. Pelo viés marxista, o “conflito entre classes” eleva-se como consequência das contradições que constituem as estruturas da sociedade (a infra e a supra), sendo que, em função das contradições nelas existentes erguem-se as relações de antagonismo às quais são, por sua vez, geradoras de tensões e conflitos. Porém, forças estruturais (como o Estado) tendem a regular e mediar tais tensões e conflitos dentro de um nível aceitável de convivência social no sentido das forças contestatórias/revolucionárias não conseguirem romper com a reprodução e manutenção da estrutura social-econômica vigente.

Uma efetiva ruptura econômica, política e social abrangente (ou seja, em direção a uma nova formação econômica, política e social da sociedade) só seriam possíveis na medida em que haja uma confluência entre situações de extrema (violenta) tensão das contradições estruturais e relacionais, as quais, por sua vez, seriam responsáveis por diversas crises parciais correspondentes à complexidade própria de cada área da vida humana (incluindo a complexidade também própria da inter-relação entre essas áreas) atingida pelas contradições e pelas crises parciais. Neste contexto, conceber a realidade como algo “complexo” é premissa

fundamental no sentido de poder captar com melhor exatidão e coerência o funcionamento dos fenômenos sociais estudados, como é o caso das possíveis “crises”.

Então, considerando as categorias anteriormente elencadas, em termos conceituais, compreendo que a “crise” é uma condição vivencial complexa marcada por uma causa anterior contraditória que gera um desequilíbrio, um desajustamento, uma desarticulação, uma separação. Uma crise que conseguiu aglutinar e unificar contradições primárias e secundárias às “crises parciais” e, por isso, provocou uma ruptura generalizada de uma determinada ordem econômica-social pode ser denominada de “crise ampla” (grifo meu) ou de “crise histórica” (cf. VILAR, 1985). Por outro lado, as “crises parciais” dizem respeito àquelas correspondentes a uma determinada esfera da vida, como são os casos da “crise econômica”, da “crise política”, da “crise educacional”, etc.. No interior destas crises existem também manifestações em níveis, tais como: “crise de 29”, “crise ética”, “crise na concepção de educação escolar”, “crise de paradigmas”, etc.

Tanto a “crise histórica” quanto as “parciais” dizem respeito a um cenário contextual específico, ou seja, próprio. Isto quer dizer que as crises são únicas porque assumem características próprias de seu tempo e de seu espaço. Entretanto, é importante ressaltar que as lutas derivadas das contradições e de suas correspondentes crises assumem sempre um teor político em função de um simples motivo: as contradições ocorrem no interior de relações de dominação substanciadas de antagonismos entre grupos (para Marx, tratar-se-á de luta política entre classes dominantes e dominadas). Conforme a imprevisibilidade dos acontecimentos conjunturais determinadas contradições (e determinadas crises) podem se tornar principal e/ou secundárias fazendo explodir situações mais extremas de rupturas e de incertezas quanto aos resultados da luta política. Quanto maior for o grau de violências destas rupturas, maior será a possibilidade de haver o rompimento com as estruturas vigentes.

Considera-se também que os efeitos mais imediatos de um momento de extrema crise são as rupturas com os mecanismos de reprodução social vigente, ou seja, emerge das contradições e das crises a oportunidade de se questionar o *status quo* que vigora na sociedade. Assim como, ao mesmo tempo, levantam-se as forças conservadoras-reacionárias para proteger os meios de reprodução e manutenção das estruturas atuais. Marx entende este movimento no interior da lógica dialética (tese-antítese-síntese) e o sentido de “crise” é explicado por ele por este viés. A síntese dialética como solução de uma crise envolve na verdade uma diversidade de possibilidades de soluções para esta mesma crise. Esta síntese (como posso denominar o caminho escolhido para a solução concreta da crise) é constituída pelas decisões tomadas no interior das lutas políticas que ainda estão ativas no momento. Tais

decisões ainda levam em consideração as condições atuais das estruturas produtivas, as quais impõem certos limites organizativos do novo cenário econômico-social a ser efetivado.

De fato, observa-se que depois de Marx a palavra “crise” passou a ser usada de forma generalizada pelo “senso comum” e por “grupos ideologizados” para explicar determinadas contradições que se manifestam através de tensões, conflitos e rupturas de toda ordem, porém, em se tratando de uma pesquisa científica, a “crise” é uma categoria que pode ser utilizada como meio explicativo do objeto estudado, como é o caso da “crise na concepção de educação escolar” (que é uma crise parcial) que este trabalho decidiu investigar e elucidar após as sugestões da banca de avaliadores da qualificação.

Então, considerando que, em termos relacionais, a contradição pode ser definida enquanto um(a) procedimento/atitude/proposição oposto(a) e antagônico(a) em relação a outro(a) procedimento/atitude/proposição anteriormente posto(a). Esta contradição se manifesta a partir da existência de diferentes e antagônicos paradigmas educacionais que competem entre si os espaços escolares onde pretendem atuar. Esta competição por espaço de atuação coloca em choque tais paradigmas, choque este que vem refletir, na verdade, os interesses opostos e antagônicos de determinados grupos os quais lutam pelo poder político e econômico no interior de uma sociedade.

Portanto, as contradições podem ser evidenciadas a partir dos interesses os quais tende a instrumentalizar os(as) estudantes para determinados fins, sejam eles pedagógicos (formar apenas para o mercado do trabalho, ou para o acesso ao ensino superior, ou para humanizar, etc.) ou sociais-políticos (para a exclusão ou inclusão social, para aprofundar ou minimizar as desigualdades sociais, para a revolução ou reprodução social, para a cidadania, etc.). Logo, a “crise de concepção de educação escolar” é concebida por este trabalho como uma condição oriunda das contradições vividas no interior do mundo educacional e deve ser compreendida enquanto uma relação social.

Desse modo, a “crise de concepção de educação escolar” tem como fonte as possíveis “contradições” as quais se manifestam na medida em que o “choque entre paradigmas educacionais” e os interesses de grupos (sejam quais forem) evoluem no âmbito escolar. Neste ambiente, constatou-se que a(s) contradição(ões) e sua correspondente “crise de concepção de educação escolar” se manifesta(m) na medida em que não há correspondência entre a “concepção de educação escolar” antecipadamente adotada e a sua efetivação prática no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, entende-se que a “crise na concepção de educação escolar” pode ser evidenciada quando o objetivo formativo preconizado pela concepção educacional escolar elegida antecipadamente por um grupo de



interesse está sendo impedido de se realizar conforme o planejado, especialmente em função dos questionamentos e desvelamentos das contradições pertencentes tanto a própria concepção de educação escolar quanto aos interesses colocados em jogo.

Somam-se a esta “evidência de crise” o fato de que cada professor(a) carrega em si uma concepção de educação escolar própria a qual foi moldada segundo suas experiências de vida, as quais abrangem às suas vivências pessoais, a sua formação acadêmica e suas experiências profissionais/pedagógicas. Em torno de sua concepção particular de educação escolar, os(as) professores(as) estabelecem uma zona de conforto pelo qual edificam a sua prática pedagógica. Assim sendo, tão logo que os(as) docentes adentram ao universo da escola, a sua concepção particular de educação escolar passa a ser moldada, ajustada, aperfeiçoada e até reprimida por aquela que é determinada pela política educacional (num nível mais macro) ou pela política interna da instituição escolar (numa dimensão micro). Por conseguinte, viver e/ou experienciar o “choque entre paradigmas educacionais”, assim como a “crise na concepção de educação escolar” decorrente daquele, são eventos inevitáveis. Neste contexto, compreendo que tal fenômeno é reflexo de uma característica que é inerentemente central da educação escolar: o caráter instrumental.

Quer dizer, o “choque entre paradigmas educacionais” se manifesta na medida em que não há uma correspondência entre o horizonte hermenêutico particular de cada docente (em relação a sua concepção de educação escolar) com aquele que é imposto pela escola e/ou pela política educacional. A ausência desta correspondência gera, por sua vez, uma “crise na concepção de educação escolar”, a qual se manifesta tanto a nível micro quanto ao macro. Neste cenário, a escola representa a dimensão micro, e a política educacional à dimensão macro. Seja qual for o nível, por um lado, a “crise na concepção de educação escolar” é sentida particularmente pelo(a) docente quando a sua zona de conforto é ameaçada, e/ou questionada e até completamente eliminada.

Tais situações ocorrem quando a escola o(a) força instrumentalmente a seguir uma concepção de educação escolar parcialmente ou completamente estranha ao horizonte hermenêutico dele(a). E, como via de mão dupla, a “crise” em questão também se manifesta quando aqueles que defendem os interesses paradigmáticos da escola e/ou da política educacional se sentem igualmente ameaçados pela concepção de cada docente. Neste contexto, a possibilidade de acontecer uma ruptura no âmbito escolar a curto ou longo prazo é real, especialmente no cenário em que a concepção educacional antecipadamente eleita para a escola ou aquela idealizada pela política educacional não consegue se concretizar na prática

porque existe uma dissociação, consciente ou não, entre ela e a prática pedagógica efetivamente aplicada por diferentes docentes.

A diversidade de concepções de educação escolar não abrange apenas as concepções formuladas por intelectuais as quais são divulgadas nos debates acadêmicos, nas publicações literárias ou nos discursos políticos, mas também envolve as concepções particulares de cada docente. Ou seja, estamos diante de uma complexidade que tem como fonte esta diversidade, e, neste contexto, a própria diversidade também se eleva como fonte promotora tanto do “choque entre paradigmas educacionais” quanto das possíveis “crises de concepção de educação escolar”, já que, em termos relacionais, coloca frente a frente às concepções concorrentes. Dito isto, reforço a premissa de que a “crise de concepção de educação escolar” pode ser compreendida enquanto uma relação social porque é resultado de outra relação social: o “choque entre paradigmas educacionais”. Este “choque” nada mais representa a tensão existente entre grupos de interesses diversos, pelos quais os indivíduos tentam fazer valer seus ideais, seus interesses e suas práticas pedagógicas.

A “crise de concepção de educação escolar” também pode ser observada no interior do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é importante saber de antemão que toda prática pedagógica está atrelada a uma determinada concepção de educação escolar, e, ambas, por sua vez, atuam na constituição ontológica de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. É neste contexto que, difusa ou condensada teoricamente, as concepções de educação escolar disputam por espaço de atuação, mesmo que quem as pratica não tenham consciência disso. No âmbito do agir consciente, a disputa pelo espaço de atuação também consiste na disputa pelo poder de decidir prioritariamente qual formação ontológica os alunos e as alunas estarão submetidos, quer dizer, a educação escolar eleva-se como instrumento ontológico de controle social ou de libertação social por meio da política educacional elaborada pelo grupo que outrora está no poder político.

Num âmbito micro e do ponto de vista ontológico, tanto a escola quanto os(as) docentes podem reproduzir ou romper com a política educacional e com a sua correspondente concepção de educação escolar. Por exemplo, se a filosofia educacional pretende formar cidadãos e/ou mão-de-obra para o mercado de trabalho, deve-se constatar se o plano operacional pedagógico adotado pelo planejamento da escola ou dos(as) docentes proporcionam efetivamente as condições necessárias para que o(a) aluno(a) se constitua enquanto um(a) cidadão/ã e/ou uma mão de obra para o mercado de trabalho. O fato de haver uma desarticulação neste processo revela-se a existência de “crise na concepção de educação escolar”. Quer dizer, considerando o exposto anteriormente, a “crise na concepção de

educação escolar” pode ser evidenciada tanto a partir da existência de uma diversidade de concepções educacionais que lutam por espaço de atuação quanto a partir das contradições existentes de toda ordem: estruturais, relacionais, pedagógicas, filosóficas, finalísticas, operacionais, etc. Neste contexto, o fracasso escolar eleva-se como indicador não apenas do resultado destas contradições, mas pode demonstrar que aquilo que foi planejado em termos educacionais não se efetivou na prática.

Assim sendo, conforme vou me debruçando na próxima seção sobre o contexto da Modernidade e a história da educação brasileira minha análise elencará as contradições que permearam o choque entre paradigmas educacionais e as crises de concepção de educação escolar que marcaram cada período histórico brasileiro. Porém, sempre diferenciarei as questões mais abstratas das concretas e as mais genéricas das mais específicas, pois, são as “mais concretas” e as “mais específicas” que tendem a nos permitir visualizar com maior exatidão e coerência tanto as “contradições” quanto as “crises” em cada período da história da educação escolar brasileira.

Dito de outra forma, este procedimento científico me possibilitou construir e propor um modelo explicativo para compreender os momentos históricos de tensões e conflitos entre paradigmas educacionais no que tange às realidades escolares no Brasil. Da mesma forma, me possibilitou compreender que o primeiro choque entre concepções pedagógicas que é destacado pela literatura brasileira sobre o tema da “história da educação” tem como pano de fundo o mundo Ocidental, onde a Modernidade consolidou-se como o contexto mais amplo pelo qual as concepções nutriram seus horizontes interpretativos.

Posto isto, neste capítulo, apresento pelo caminho linear uma determinada história da educação brasileira desde o século XVI até a contemporaneidade, momento presente em que pude constatar que as políticas públicas educacionais passaram a ter como meta primordial o aumento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), número este que, por um lado, expressaria a qualidade educacional, e, por outro, representa a necessidade de captação cada vez maior de recursos públicos pelos entes federativos do Brasil.

Assim sendo, o ENEM, que é um processo institucional de avaliação, elevou-se como o norte estrutural e organizacional pelo qual todo o Ensino Médio deveria se basear. Quer dizer, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, o currículo, a prática docente, etc., deveriam se ajustar ao ENEM para atender às necessidades mencionadas no parágrafo anterior. Quer dizer, este novo paradigma educacional gerou um novo “choque” e uma nova “crise” no âmbito da educação escolar, situação que iremos analisar no final desta seção.

#### **4.1.2 – A História da Educação Escolar Brasileira é a História da Escola como um “Eu-Isso” Buberiano.**

Como a educação escolar brasileira surge paralelamente ao advento e à consolidação da Modernidade, nesta seção adentro ao universo da história da educação formal brasileira a partir do século XVI até a contemporaneidade. Este caminho linear no tempo histórico foi construído por este trabalho a partir de pesquisa bibliográfica, especialmente baseado em três obras selecionadas (no caso, as obras de Ribeiro/1992, Ferreira Jr/2010 e a de Ghiraldelli Jr/2015) entre outras averiguadas.

Ressalto que tais obras foram selecionadas em função de, por um lado, nos oferecer um conhecimento consolidado sobre a historicidade da educação escolar Brasileira, e, por outro, por apresentar uma riqueza de informações, dados e conceitos sobre o referido tema. Assim, através delas pude evidenciar a tese de que a escola pode ser concebida como um “eu-isso” buberiano. Logo, inicio a exposição com o advento da escola na Era Moderna e no contexto brasileiro; em seguida, inovo ao apresentar a análise da historicidade da educação escolar brasileira focando os choques entre paradigmas educacionais, os quais, por sua vez, refletem o choque de interesses de grupos de poder que atuam no âmbito das políticas educacionais e da educação formal.

##### *4.1.2.1 – O Advento da Escola na Era Moderna: o primeiro choque entre concepções educacionais é Europeu, é Ocidental.*

A Modernidade inaugurou no mundo Ocidental uma sociedade com novos valores, novos sentimentos, novas perspectivas e novas instituições sociais, as quais reconfiguraram as relações sociais em novas bases. Entre as novidades, segundo Ghiraldelli Jr (2015), a escola surge como uma instituição responsável por cuidar de um novo personagem que inexistia nas sociedades pré-modernas: a criança portadora de infância. Assim, nesta seção considero inicialmente um tripé analítico para substanciar as reflexões que proponho neste capítulo. Estas são as categorias que o forma: Modernidade, Infância e Educação Escolar.

Este autor destaca que a psicologia pré-moderna considerava e tratava a criança como um “adulto em miniatura” (a chamada “teoria do homúnculo”), e as evidências disso estão na ausência de elementos voltados especificamente para o público que a sociedade atual reconhece como “infantil”, tais como: vestuário próprio para crianças, literatura infantil, um lugar específico para serem educadas, etc.. Por este ângulo, Ghiraldelli Jr. argumenta que

“criança sempre existiu, mas infância não” (2015, p.17). Este quadro, porém, é totalmente modificado com o advento da Modernidade (mais especificamente a partir do século XV), momento em que a categoria “infância” é criada e passa a fazer parte das reflexões racionais em torno da educação, e, neste contexto, a escola surge como o lugar privilegiado onde a infância da criança pode se realizar, o que só seria possível longe do convívio dos pais. Ghiraldelli Jr. explica que neste contexto a escola não é concebida como lugar de “ensino” ou “instrução”, mas tão somente como espaço onde a infância possa ser valorizada e praticada. Surge também aqui a figura do professor como um especialista responsável pelo resguardo da infância e da juventude.

Escola, criança e infância elevam-se como questão central para se pensar que tipo de educação e de formação seria praticado no ambiente escolar para garantir a infância das crianças. Desenvolve-se aqui a moderna filosofia da educação a qual irá apontar dois caminhos interpretativos que se consolidaram nas duas primeiras concepções pedagógicas que entraram em choque: a chamada “pedagogia tradicional” e a “pedagogia nova” (cf. GHIRALDELLI JR., 2015, p.26). Cada concepção carrega em si uma noção específica de infância, o que é claro, influenciou diretamente as distintas filosofias da educação citadas neste parágrafo.

A primeira noção de infância ganha força no século XVII e é muito bem caracterizada por Ghiraldelli Jr. da seguinte maneira:

Em uma primeira configuração, a infância é vista como uma fase negativa, que deve ocorrer, sim, mas que deve passar. Deve terminar para dar espaço para o aparecimento do adulto enquanto antítese da criança. A infância, nessa acepção, é a época da rebeldia, e então a criança deve ser conduzida da heteronomia à autonomia por meio de regras exteriores, postas pelo adulto. A autonomia e a individualidade nascem “de fora para dentro”. O professor, neste caso, é um disciplinador no sentido tradicional da palavra. A escola, um ambiente de formação e conformação. A finalidade da educação é fazer com que a fase negativa da infância passe brevemente e possibilite ao homem surgir a partir das regras do homem (adulto) sobre o homem (criança) – ou seja, que o homem possa vir a surgir da criança, negando-a (2015, p.19)

Já a segunda concepção de infância remota ao século XVIII, e, junto com a primeira, adentra ao séc. XX formando a mentalidade de todos aqueles que pensam sobre a educação e fomentam sobre uma “filosofia da educação”. Então, a segunda perspectiva é caracterizada assim pelo autor:

Em uma segunda configuração, a infância é vista como uma fase positiva, que deve não só ocorrer, mas ser prolongada, de modo a poder continuar para toda a vida o homem que dela deve surgir. A infância, nessa acepção, é assumida como uma fase de criatividade e pureza, e se a disciplina deve aparecer, ela deve vir como autonomia tirada de “dentro para fora”. O professor, neste caso, é um companheiro de viagem. A escola, um ambiente natural propiciador das melhores experiências. A

finalidade da educação é fazer com que a faz positiva da infância permaneça ao longo da vida adulta, no que ela tem de bom – ou seja, que o homem (adulto) venha a materializar-se a partir do interior do homem (criança), mantendo em seu íntimo o verdadeiro humano que existia na criança (GHIRALDELLI JR., 2015, p.19-20).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2015), as distintas concepções de infância têm como fundamento filosófico as perspectivas (inclusive da educação) de dois diferentes intelectuais daqueles séculos (René Descartes/1596-1650 e Jean-Jacques Rousseau/1712-1778), no que resultou, por sua vez, nas duas correntes filosóficas que mais influenciaram e permearam o horizonte interpretativo de todos aqueles que estudam(ram), pesquisam(ram) e/ou trabalham(ram) profissionalmente com a (o tema da) educação escolar e com a questão da infância. Porém, Ghiraldelli Jr. (2015) chama atenção para o fato de que esses autores, mesmo o primeiro sendo “iluminista” e o segundo “romântico”, partem de um ponto em comum para pensar a filosofia: eles acreditam que esta se revela como instrumento de busca da verdade por meio da razão.

Neste contexto, a busca pela verdade acontece na medida em que o erro é considerado enquanto uma categoria reveladora e distintiva do anunciado falso e do verdadeiro, sendo que, Descarte e Rousseau apresentam perspectivas diferentes sobre esta categoria. Para o primeiro, ou seguindo a concepção cartesiana, a escola era concebida como o lugar onde a educação iria propiciar ao homem libertar-se das atitudes infantis (de criança), tais como, por um lado, a valorização dos sonhos, das sensações e da imaginação, e, por outro, os juízos formulados e as decisões tomadas de forma apressada e sem um entendimento racional. Neste sentido, tais atitudes evidenciariam uma preponderância do irracional em relação ao racional. Logo, a escola deveria despertar no homem, o quanto antes, o adulto, já que a infância era concebida como não sendo uma boa fase, e, como tal, deveria ser passageira.

Diferentemente, a perspectiva de Rousseau afirma que a escola teria a meta de prolongar a infância no adulto como forma de salvaguardar a busca e a própria verdade. Para tal, destaca Ghiraldelli Jr. (2015), era necessário considerar instâncias morais as quais orientariam esta busca pela razão. E onde estão, então, as instâncias morais do homem? Está em sua Natureza. É neste ponto em que Ghiraldelli Jr. relembra que para a filosofia de Rousseau a natureza do homem é intrinsecamente boa e a criança (a infância) era vista como símbolo desta bondade e como um ser ainda não maculado pela cultura. Logo, considerando ainda a premissa de que a criança não mente, a concepção romântica acredita que a fase da infância deixaria o adulto mais apto para se chegar à verdade, pois, “quanto mais tempo a infância durar, mais o homem adulto ficará contaminado com o vírus da ingenuidade e da

bondade, essenciais na vida adulta para, não maculando a visão moral, não macular a razão” (GHIRALDELLI JR., 2015, p.21).

Então, no meu entender, e, atentando para as premissas buberianas, afirmo que a razão elevou-se como característica primordial da educação escolar ao ponto de podermos considera-la como um fenômeno que pertence ao mundo do “eu-isso”. É importante dizer que, a partir das contribuições de Ghiraldelli (2015), também pude perceber que quatro categorias se unem como uma quinta para constituir as duas primeiras filosofias modernas da educação ou concepções pedagógicas citadas anteriormente, são elas: escola, criança, infância, erro e agora autonomia. Na lógica cartesiana, a autonomia da criança era assegurada na medida em que ela torna-se adulta e se afasta da fase infantil. Quer dizer, na medida em que ela aprende a usar a razão para controlar ou serenar suas vontades, seus desejos e seus sonhos, ela aprende a comportar-se racionalmente.

O comportamento racional é a expressão da autonomia, e, esta, por sua vez, é expressão da libertação do erro. Esta conquista deveria ocorrer mesmo com o uso de procedimentos punitivos, físicos ou não, como é o caso da prática da palmatória. Então, este caráter disciplinador, proposto pela matriz cartesiana, dinamiza-se pela internalização de regras exteriores pelos homens, o que garantiria uma relação harmoniosa entre o comportamento (vontade) racional e o entendimento. Tal prática possibilitaria ao homem julgar com mais clareza e com uma melhor distinção se um determinado conhecimento é verdadeiro ou falso. Ou seja, este julgamento não estaria contaminado pela infância, pelo erro.

Já pelo viés Romântico, a escola é um lugar aconchegante onde a busca da verdade pelo homem é uma tarefa prazerosa. A educação só ocorreria na medida em que há uma comunhão de subjetividades puras e sinceras, típicas da criança ou da fase infantil. A educação então relevaria uma relação intersubjetiva (entre professor e alunos) e uma experiência subjetiva, íntima, quer dizer, o movimento de busca pela verdade, como esclarece Ghiraldelli Jr. (2015, p.25), é de dentro para fora: “A verdade não está aparecendo para eles por causa de uma disciplina imposta ‘de fora para dentro’, mas por causa de uma disciplina que está sendo trazida ‘de dentro para fora’”. A relação do professor com o seu aluno na “pedagogia nova ou rousseauísta” não é a de um inquisidor, como é na chamada “pedagogia tradicional”, mas a de um “companheiro de viagem” (idem).

Ressalto que não sou adepto ao termo “tradicional” atribuída à pedagogia cartesiana, pois, sejam quais forem as concepções pedagógicas, elas podem ser consideradas concepções tradicionais por persistirem em orientar as práticas educadoras por um tempo prolongado. Creio que o termo mais adequado para a perspectiva cartesiana seria “arcaica”, pois este

termo remete à uma época remota, como é o caso desta concepção a qual surgiu nos prelúdios da Era Moderna. É importante ainda considerar que na contemporaneidade, existem outras concepções de educação escolar as quais promovem um amadurecimento mais significativo da prática de ensino e de aprendizagem em comparação à cartesiana.

Considerando a minha análise de como se configuraram as duas principais concepções de educação escolar no contexto do mundo Ocidental e da Era Moderna nos séculos XVIII, XIX e XX, acredito que a “pedagogia nova” (rousseauísta) não apenas entra em choque com a “pedagogia arcaica” (cartesiana), mas, inaugura a possibilidade de pensar a educação escolar a partir de outros vieses, o que acaba gerando, por sua vez, crises e conflitos entre concepções e filosofias da educação. Neste contexto, é importante destacar que este primeiro choque entre paradigmas educacionais ocorre no âmbito do mundo europeu-ocidental, berço da modernidade, e, só depois, foram exportados para outras regiões do planeta, como para o Brasil.

#### 4.1.2.2. – Os Choques entre Paradigmas Educacionais no Caso Brasileiro

No contexto brasileiro, foram as influências das perspectivas “iluminista” e “romântica” que provocaram o primeiro “choque” entre paradigmas educacionais. Este tem como pano de fundo o período colonial e imperial, contexto pelo qual inicio a análise da história da Educação Brasileira.

##### 4.1.2.2.1 – O Primeiro Choque: Jesuítico x Positivismo

Ademais, é necessário dizer que este subcapítulo foi constituído a partir de pesquisa bibliográfica de obras que abordam o tema da educação escolar no período colonial (correspondente à chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 até a sua Independência no ano de 1822) e no imperial (referente ao período de 1822 até 1889 – esta última data é o momento em que o Brasil é proclamado como uma república pelo Marechal Deodoro da Fonseca). Neste âmbito, as obras de Ribeiro (1992), Ferreira Jr (2010) e de Ghiraldelli Jr (2015) contribuíram de forma fundamental não apenas por nos contar a história da educação escolar nestes períodos, mas, sobretudo, porque revela, por um lado, o prelúdio histórico de minha Tese.

Desta forma, considerando que meu foco analítico é o choque/conflito de paradigmas educacionais e as crises de concepções de educação escolar como manifestação do caráter



instrumental que permeia a educação escolar, as obras dos autores citados anteriormente também apontaram a existência de duas filosofias da educação distintas, as quais, por sua vez, influenciaram na prática educacional escolar no período Colonial e Imperial. Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) as classificaram como “pedagogia jesuítica” e “pedagogia positivista”.

Portanto, constatando que o “choque” entre essas duas matrizes foi o único evento relatado pelas literaturas sobre este tema, considero que no âmbito da educação escolar este é o primeiro registro na história da educação brasileira de um choque entre paradigmas educacionais diferentes. Em termos gerais, por tudo aquilo que foi apurado pelos autores que pesquisaram e estudaram a educação escolar na época do Brasil Colonial e Imperial, observou-se que este período representou o momento em que a educação foi institucionalizada na figura da escola, configurando-se com base na filosofia educacional jesuítica e depois na positivista.

O mapeamento histórico descritivo e explicativo da educação escolar de 1549 a 1889 foi estruturado por Ghiraldelli Jr (2015) e por Ferreira Jr (2010) em quatro fases ou períodos, sendo que os três primeiros correspondem ao mundo colonial (1549-1822) e o último ao Imperial (1822-1889). Enquanto ambos consideram como variável de classificação dos períodos os eventos datados que se sucederam historicamente quase que exclusivamente na área educacional, como por exemplos as políticas educacionais e as leis, Ribeiro (1992)<sup>24</sup> adota uma classificação deste mesmo período também em quatro fases (do 1.º ao 4.º período), porém, os organizou periodicamente segundo os modelos econômicos, sociais e políticos ou conforme as transformações econômicas, sociais e políticas que se sucederam em Portugal (metrópole) e no Brasil Colônia (em termos de estabilidade e/ou de crise) do século XI ao XIX.

No entanto, como minha intenção não é apresentar um inventário completo deste período, concentro-me na proposta periódica de Ferreira Jr (2010) e de Ghiraldelli Jr (2015), e, apenas utilizo o texto de Ribeiro (1992) para enriquecer o conhecimento sobre o período analisado no que tange especificamente à questão da educação escolar, entretanto, considero

---

<sup>24</sup> A título de informação, esta autora organizou os períodos da seguinte forma: o “1.º Período: 1849 a 1808 (consolidação do modelo agrário-exportador dependente); 2.º Período: 1808 a 1850 (Crise do modelo anterior e início da estruturação do modelo seguinte); 3.º Período: 1850 a 1870 (consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente); 4.º Período: 1870 a 1894 (Crise do modelo anterior e tentativa de incentivos à industrialização); 5.º Período: 1894 a 1920 (ainda o modelo agrário-comercial exportador dependente); 6.º Período: 1920 a 1937 (Crise do modelo anterior e início da estruturação do seguinte); 7.º Período: 1937 a 1955 (O modelo nacional-desenvolvimentista e a industrialização) e 8.º Período: 1955 a 1968 (crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e implementação do modelo associado de desenvolvimento econômico”).

necessário dizer que, em comparação aos outros autores anteriores, a obra de Ribeiro (1992) apresenta uma riqueza maior de detalhes sobre as questões econômicas, sociais e políticas que permearam o universo contextual dos períodos especificados.

Então, adotando a classificação proposta por Ferreira Jr e Ghiraldelli Jr, o primeiro momento a ser analisado é aquele de consolidação da educação escolar jesuíta, que tem como data de início o ano de 1549 com a Companhia de Jesus e o processo de colonização; em seguida, destaca-se a educação em tempos de reforma pombalina a partir de 1759; a terceira fase é a de uma educação com base nos anseios da Côrte Portuguesa, que residiu no Brasil de 1808 a 1821 (ou seja, até a Proclamação da Independência em 1822), e, a quarta e última fase corresponde à educação no período Imperial (1822-1889), especialmente simbolizada na figura do Colégio D. Pedro II. Assim sendo, nos próximos parágrafos exponho a história da educação escolar brasileira com base nas quatro fases ou períodos propostos pelos autores citados anteriormente, sem deixar de referenciar as contribuições de Ribeiro (1992) e de Lopes (2006). Entretanto, é importante ressaltar que será a partir da análise do “choque” e da “crise na concepção de educação escolar” no contexto brasileiro que compreenderemos como alunos e alunas foram instrumentalizados por estas concepções educacionais.

#### 4.1.2.2.1.1 - A educação escolar sob as rédeas dos jesuítas.

Conforme Ghiraldelli Jr (2015), o germe da educação escolar ocorreu de forma pouco institucional durante o sistema de capitâneas hereditárias que durou de 1532 até 1549, porém, como bem ressalta Ribeiro (1992), a organização escolar foi pensada como uma prática vinculada à política de colonização dos portugueses. Diz ela (Idem, p.22):

Num contexto social de tais características [o caráter escravocrata da única atividade econômica da colônia até o século XVII: a açucareira], a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada de dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

A partir do fim do sistema de Capitâneas Hereditárias e da criação do Governo Geral por D. João III, deu-se efetivamente início a uma escola de cunho jesuíta, especialmente na figura do padre Manoel da Nóbrega (1517-1570), considerado como o primeiro professor da época. Ferreira Jr (2010) esclarece que a educação jesuíta iniciou em 1549, quinze anos depois de Inácio de Loyola criar a Companhia de Jesus (em 1534). Esta exerceu durante o período de 1640 e 1759, segundo este autor (2010, p.28), um

papel proeminente nas tomadas de decisões políticas implementadas pela Coroa portuguesa. Neste sentido, um exemplo ilustrativo da influência que os jesuítas assumiram no âmbito da Corte foi o papel de conselheiro político desempenhado pelo padre Antonio Vieira durante o reinado de D. João IV (1640-1656). A Companhia de Jesus era, na prática, um poder paralelo dentro do próprio governo imperial português. Isso não ocorria exclusivamente do ponto de vista político, mas do econômico também [...] Em suma, no contexto histórico do Império português, os jesuítas, em aliança com a nobreza lusitana, possuía mais poderes para tomar decisões políticas que o próprio rei, que detinha a função efetiva de governante absoluto.

No Brasil, e, a mando da Coroa Portuguesa, o projeto educativo de Manoel da Nóbrega foi colocado em prática com a ajuda de outros jesuítas que com ele também chegaram ao país, e, o objetivo deste projeto estava para além da instrução e de uma catequese (evangelização) bilíngue (no caso o tupi e o português) dos indígenas (cf. FERREIRA JR, 2010). Quer dizer, além de atender aos filhos da aristocracia agrária, os filhos dos proprietários da terra e os filhos de escravos, a intenção também era, conforme Ghiraldelli Jr (2015) e Ribeiro (1992) formar gratuitamente novos padres (considerando a população local, tais como filhos de colonos e mestiços) ou sacerdotes para trabalharem na catequese. É importante ressaltar que as escolas foram concebidas apenas para o público masculino, ou seja, era negada às mulheres a possibilidade de serem alfabetizadas (cf. RIBEIRO, 2000). Então, no período colonial, observou-se que de fato, segundo o plano de ensino forjado pelo padre Manoel da Nóbrega, a concepção de educação (e, depois de educação escolar) no período colonial estava inteiramente atrelada à religião, o que nos confirma que a formação a ser adquirida deveria ser igualmente religiosa. Neste contexto, o Estado português ficou responsável por subsidiar as missões catequizadoras que deveriam ocorrer nos colégios fundados para tal propósito.

Em 1540 foi oficializada pela Igreja a Ordem chamada “Companhia de Jesus”. Esta ordem fortaleceu o ensino religioso como resposta “positiva”, segundo Ghiraldelli Jr (2015), às crises e divisões que vinham ocorrendo no interior da Igreja, especialmente em relação à Reforma Protestante (com Lutero em 1517) e o Concílio de Trinta (1545-1563). Ambos os eventos, conforme alerta Ferreira Jr (2010), exerceram profundas influências no modelo educacional da Europa Ocidental e das colônias, entre elas, o Brasil. Isto quer dizer que “a história da educação brasileira não pode, desde a sua origem, ser desassociada da educação europeia” (FERREIRA JR, 2010, p.17). Ora, se em Portugal a religião era o fio condutor formativo, na colônia brasileira não poderia ser diferente. Aqui se eleva a justificativa que fez com que a Coroa Portuguesa deslocasse os Jesuítas para o Brasil com a missão de evangelizar a população local.

Em relação a esta missão, Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010) relatam que houve por parte dos adultos das sociedades tupis-guaranis (habitantes do litoral colonizado) uma resistência à tentativa de imposição dos ideários religiosos cristãos pela educação (não escolar ainda), e isso se deu porque a cultura local (guerra, antropofagia, pajelança, nudez, poligamia, etc.) já estava enraizada na visão de mundo e nas práticas sociais dos Tupis-Guaranis. Devido o objetivo formativo não prosperar com os adultos, a estratégia foi direcioná-lo às crianças indígenas (curumins), já que foram vistos como seres ainda em formação, e, portanto, abertos às novas experiências.

Assim sendo, as crianças ameríndias foram introduzidas ao universo cristão – europeu – ocidental depois que Juan Azpilcueta Navarro e José de Anchieta gramaticaram a língua tupi, o que possibilitou propor uma catequese bilíngue. Ferreira Jr (2010, p.20) ressalta que a catequese funcionava através de

perguntas e respostas que acentuavam negativamente os hábitos indígenas considerados pecaminosos, e positivamente os valores cristãos ratificados pelo Concílio de Trinta (1545-1563). Ou seja, a “Catecismo Brasílico” anchietano estava constituído por um léxico bilíngue que privilegiava os sete sacramentos (batismo, eucaristia, confirmação, penitência, unção dos enfermos, ordenação e matrimônio), os dez mandamentos, as orações (Pai-Nosso e Ave-Maria) e os pecados mortais e veniais, mediante o uso de elementos extraídos da própria cultura tupi, principalmente aqueles relacionados ao antagonismo existente entre o bem (Tupã/Deus) e o mal (Anhangá/Demônios).

Estes ensinamentos eram realizados, segundo conta Ferreira Jr (2010) em casas de bê-á-bá, considerados como os embriões dos futuros colégios criados e administrados pela Companhia de Jesus. Daí o caráter, conforme Ghiraldelli Jr (2015), “mais ou menos” institucionalizado da educação desta época, pois apresentava certo nível de racionalização e planejamento pedagógico. Porém, observou-se que a prática pedagógica dependia mais das condições específicas impostas pela realidade local do que das vontades dogmáticas da Companhia de Jesus. A chamada “Pedagogia Brasílica” (cf. FERREIRA JR, 2010, p.21) predominou de 1549 a 1600, sendo praticada em cinco casas de “bê-á-bá” (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santos e São Paulo de Piratininga) e em três colégios (Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco). Então, compreende-se que a “Pedagogia Brasílica” se revelou como sendo o primeiro projeto de instrumentalização de alunos pautado numa determinada concepção de educação escolar, no caso, a jesuítica.

Ferreira Jr (2010) destaca que essas condições locais fizeram criar uma discordância entre o padre Manoel da Nóbrega e outro representante da Companhia de Jesus: o padre Luiz da Grã, quem se opusera ao modelo das casas de “bê-á-bá”. A oposição deste padre com Manoel da Nóbrega iniciou a partir do momento em que este procurou a Coroa Portuguesa

para solicitar financiamento para o projeto de evangelização da população local. Para que este projeto não fracassasse por falta de financiamento, o padre Manoel da Nóbrega reconheceu que as “esmolas” dadas pelos colonos não eram suficiente para manter o projeto educativo, o que o levou a cobrar que a Coroa Portuguesa tomasse algumas providências, entre elas, o repasse para a Companhia de Jesus de uma fração dos dízimos arrecadados em Portugal com o intuito de financiar o projeto educativo-evangelizador, e, que, também colocasse à disposição dos jesuítas terras (sesmarias), gados e escravos.

O padre Luiz Grã, que desembarcou no Brasil em 1553, argumentou que a Constituição da Companhia de Jesus não permitia aos jesuítas a posse de terras, gados e escravos, porém, foi voto vencido quando o padre Diego Laynes, futuro sucessor da Companhia de Jesus, decidiu que Nóbrega e os jesuítas estavam livres para terem propriedades de terra, gado e escravos. Ainda com apoio de Laynes, os jesuítas descumpriram outra normativa da Constituição da Companhia de Jesus: diferente dos colégios europeu, os da colônia não priorizaram o ensino secundário, incorporando, por sua vez, as casas de “bê-á-bá” (ou escola de letras). Com isso, aluguéis de terras e as fazendas de gado e de cana-de-açúcar dos jesuítas se constituíram nos principais financiadores dos colégios da Companhia de Jesus a partir de 1550, propriedades essas que chegaram a 350 fazendas no ano de 1759 (cf. FERREIRA JR, 2010).

Então, a partir do ensino da “leitura e da escrita”, do “português”, da “doutrina cristã”, da “música instrumental” e do “canto orfeônico” (cf. RIBEIRO, 1992), o homem a ser formado segundo o plano inspirado por Manoel da Nóbrega era o homem da vida religiosa, seja para ser padre ou não. Depois desta fase, o aluno poderia optar entre o ensino profissionalizante (na área da agricultura) e uma formação intelectual complementar na Europa. De qualquer maneira, todas as pessoas eram obrigadas a passar por esta filosofia da educação porque os colégios dos jesuítas eram os únicos no Brasil.

Depois de 1600, segundo Ferreira Jr (2010) e Ghirdelli Jr (2015), os jesuítas substituíram o modelo educativo inspirado no padre Manoel da Nóbrega pelo método de ensino e aprendizagem denominado de “*Ratio Studiorum*” (“Ordem dos Estudos”)<sup>25</sup>. Neste, o plano de estudo evocava as seguintes disciplinas curriculares: curso de Humanidades, de Filosofia e de Teologia. Cursadas as disciplinas, os alunos e alunas poderiam optar também em complementar seus estudos na Europa (cf. RIBEIRO, 1992).

---

<sup>25</sup> Este método é uma experiência educativa que foi iniciada em 1548 no colégio de Messina (Itália), sendo estudada, discutida, aperfeiçoada e consolidada/aprovada no Brasil em 1599.

Como se tinha uma visão de mundo baseada na religião/religiosidade, a concepção de educação escolar nada mais era do que a expressão da cultura religiosa em voga naquela época. Logo, o “*Ratio Studiorum*” constitui-se numa estratégia pedagógica substanciada, por um lado, pelos elementos da cultura europeia (cf. RIBEIRO, 1992, p.25), e, por outro, por um conjunto de normas concisas as quais visavam cada vez mais propagar a doutrina cristã, e, assim, consolidar a “formação integral do homem cristão” (cf. GHIRALDELLI JR., 2015, p.29). Então, o “*Ratio Studiorum*” consistia na “exposição da concepção pedagógica jesuítica por meio de regras concisas, ou seja, não se tratava de um método pedagógico fundado em princípios teóricos gerais e abstratos. Ao contrário, cada função pedagógica desenvolvida no colégio jesuítico era meticulosamente regulada, passo a passo” (FERREIRA, 2010, p.24).

Logo, conforme Ribeiro (1992), a formação impusera aos alunos uma intensa rigidez na forma de pensar (assim como na maneira de interpretar a realidade) e de se comportar. Esta autora (1992, p.27) ainda exemplifica umas das regras concisas que eram moralmente impostas na seleção de professores que iriam atuar nos colégios, transcrita assim: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente”. Outro aspecto elencado por Ribeiro (1992) diz respeito ao privilégio que a formação jesuítica atribuía ao trabalho intelectual em detrimento ao manual, algo que é muito comum às elites dirigentes/dominadoras, quer dizer: os alunos eram afastados da realidade concreta imediata, justamente aquela que revelaria a contradição do sistema escravocrata. Neste sentido, e ao meu vê, a educação escolar antes descrita era fruto de política educacional a qual primava pela instrumentalização de seus estudantes em direção a uma postura não apenas conservadora, mas reacionária. Este é o projeto formativo idealizado pela política educacional da época, sendo que, a avaliação escolar captura tanto o conhecimento adquirido pelo estudante quanto o seu comportamento. Quer dizer, a educação escolar se constituiu como um recurso de controle social baseado em distinção cultural, momento que estabelece o lugar das pessoas na sociedade.

Assim, Ribeiro (1992, p.25) destaca que os “colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial”, porém, ressalta que enquanto os filhos dos colonos foram aqueles que receberam “instrução”, os índios seriam apenas catequisados. Outra distinção exposta pela autora (1992) é a educação voltada para as meninas, que, diferentes das dos meninos, estava direcionada para “as boas maneiras” e para as “prendas domésticas”. As meninas só passaram a frequentar o ambiente escolar a partir da segunda metade do século XVII, mesmo que antes algumas mulheres tenham conseguido burlar a regra discriminatória e se alfabetizar, como o caso da “indígena Catarina Paraguassu” (Madalena Caramuru), a

primeira mulher a ser alfabetizada no Brasil (cf. RIBEIRO, 2000). Os textos de Ribeiro (1992), de Ferreira Jr (2010) e de Ghiraldelli Jr (2015) revelam ainda que o projeto educacional jesuítico de distinção social ocorreu através do “*Ratio Studiorum*” de forma preponderante diante de outros projetos possíveis, sendo que foi a primeira concepção de educação escolar hegemônica no Brasil.

Por outro lado, as contribuições destes autores também revelaram que o desenho organizativo dos colégios jesuíticos permitiu constatar o caráter eminentemente instrumentalizador do método de ensino adotado nos colégios. Ferreira Jr (2010, p.25) ressalta que o plano de ensino aprovado em 1599 (o “*Ratio Studiorum*”) normatizou “todos os aspectos relativos à vida dos colégios”, e, neste contexto, influenciou na estruturação dos próprios colégios, como por exemplo: a administração ficou a cargo do Reitor ou Prefeito dos Estudos, o currículo corresponde a cada disciplina ministrada e o método de ensino é o mnemônico (memorização de conhecimento). Já a concepção de educação escolar se orientou pelos princípios pedagógicos praticados pelas universidades medievais, as quais eu reproduzo na íntegra daquilo que foi escrito por Ferreira Jr (2010, p.25):

1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas;
2. Repetição (leitura por meio de memorização/aprendizagem mnemônica);
3. Disputas (emulação entre os grupos de alunos da mesma turma tendo como conteúdo as obras lidas, ou seja, exercícios coletivos de fixação dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas);
4. Composição (redação de textos tendo como referência os temas de estudo);
5. Interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas latinas estudadas);
6. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica);
7. Prática sistemática de exercícios espirituais.

Portanto, esta concepção de educação escolar conduziu o modelo educacional jesuítico a ser reconhecido mundialmente como o melhor método naquele tempo, já que a gratuidade das escolas e a dedicação ferrenha delas pela formação religiosa do homem através do “*Ratio Studiorum*” gerou uma mudança significativa na organização do ensino. No que tange a relação escola e sociedade, o sucesso do modelo jesuítico possibilitou criar na sociedade, segundo afirma Ghiraldelli Jr. (2015), uma cultura de respeito (no sentido de obediência às autoridades socialmente instituídas) entre aqueles que eram considerados como “donos da alma” (a Igreja) e como “donos da terra”, fato este que nos faz retomar a premissa levantada por Lopes (2006) e por Ferreira Jr (2010) sobre a ideia de que a cultura constituída num lugar corresponde ao tipo de educação instrumentalizada pelas classes vencedoras na história ou pela elite.

Ou seja, os jesuítas escreveram a sua própria história e a sua própria prática e concepção educativa nos 210 anos que ficaram a frente da educação escolar no Brasil. Quer

dizer, entre 1549 e 1759 (cf. Ferreira Jr, 2010 e Ghiraldelli Jr, 2015) eles fundaram vários colégios e mantiveram o monopólio da educação escolar no Brasil. Para a pesquisa, e, portanto, para a análise da tese, o estudo do período colonial contribuiu de forma fundamental porque revelou o momento do surgimento no Brasil das instituições de ensino e de sua correspondente concepção de educação escolar (o jesuítico), o que já apontavam instrumentalmente tanto para uma formação religiosa quanto para a formação profissional (na área da agricultura).

Assim sendo, no período Colonial, o Brasil se transformava em um país de escravos, de latifúndios e de uma única cultura econômica (monocultura do açúcar). Esta condição política e econômica, segundo Ribeiro (1992), Lopes (2006), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010), exerceu influência direta na forma como a educação escolar brasileira foi idealizada e efetivada pela elite (no caso, os “jesuítas” e os “colonos”). Considerar questões econômicas, políticas e sociais/culturais durante a análise da educação escolar me possibilitou enxergar as nuances da instrumentalização do ensino segundo um tipo de concepção de educação escolar que objetivou buscar uma forma de harmonização relacional entre a população local e os donos da “alma” e da “terra”. Ou seja, a educação escolar foi usada como instrumento de integração/coesão social para garantir o exercício do poder diante da(s) camada(s) a ser(em) dominada(s). Inaugurava-se aqui a escola como um “eu-isso buberiano” ao estilo brasileiro com forte influência europeia e extremamente racionalizada, mesmo que o pano de fundo tenha sido de cunho religioso. Quer dizer, a religiosidade foi instrumentalizada, e, portanto, racionalizada como mecanismo de controle social por meio da educação escolar, especialmente em relação aos indígenas e às mulheres.

Este modelo de escolarização não permitia despertar nos(as) alunos(as), em termos de formação, nada além do que era antecipadamente previsto em seu planejamento educacional. O “ser” a ser formado não era uma opção do(a) próprio(a) aluno(a), ou seja, não pertencia a ele(a) o poder de decidir sobre o próprio destino, mas sim aos objetivos impostos pela concepção de educação escolar proposto pelos jesuítas. Como citado antes, o homem de “espírito livre” deveria ser afastado imediatamente do convívio social, logo, do ponto de vista de Mounier (2004), podemos fazer a leitura de que a partir do método “*Ratio Studiorum*” não era possível criar as condições necessárias para despertar efetivamente nos alunos o que o autor chama de “pessoa” especialmente devido ao caráter autoritário da concepção e do método pedagógico adotado.

Quer dizer, a escola como um “eu-isso buberiano” se revela enquanto um espaço que, de antemão, tende a impossibilitar que os(as) alunos(as) vivenciem um efetivo processo de



humanização (na visão buberiana)/“personalização” (segundo Mounier) já que a eles(as) é negada a possibilidade de despertar neles(as) o “tu” (Buber) como “eu” ou a “pessoa”(Mounier). Posto isto, este modelo de escola se limitou a pertencer ao “mundo do isso, das coisas, da razão instrumental”, coisificando as relações sociais na medida em que desperta o “indivíduo” (na perspectiva de Mounier) ou o “eu” do par “eu-isso” nos(as) alunos(as). Isto também não quer dizer que determinados(as) alunos(as) não tenham, de alguma forma e minimamente se humanizado durante o processo educativo escolar, pois, o caráter religioso pode fugir da rigidez racional da Religião e da própria razão instrumental.

Como o método educacional jesuítico concentrou-se em uma dupla missão (qual seja: a de inserir os alunos ao universo religioso e à de ensinar uma profissão) destituídas de caráter político, a formação dos alunos não previa que estes fossem inseridos como sujeitos políticos na esfera pública/no “mundo-comum”, ou seja, a escola não era concebida como um meio político e mediador entre a esfera privada e a esfera pública. Neste contexto, constata-se uma escolarização não direcionada para o “mundo comum” ou para o “amor ao próximo” tal como os autores-chaves desta pesquisa concebem tais categorias (BUBER, 2001; MOUNIER, 2004). Mesmo partindo de um olhar religioso, o “amor ao próximo” e/ou o “amor a Deus” eram concebidos enquanto uma regra da ascese católica ensinada de “fora para dentro” conforme a postura cartesiana.

Desta forma, pode-se afirmar que a concepção educacional jesuítica e o seu método pedagógico se nutria por uma racionalidade técnica/instrumental a fim de promover um controle social. Quer dizer, os fatores de integração social para os jesuítas eram a religião e a religiosidade, fontes essas as quais permearam a realidade da educação escolar no período Colonial e Imperial enquanto mecanismo de controle social.

#### 4.1.2.2.1.2 – A Educação Escolar a partir das reformas de Marquês de Pombal em 1759

Antes de tudo é importante dizer que Ghiraldelli Jr (2015), Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010) apresentam uma leitura em comum sobre as “reformas pombalinas” no que diz respeito ao contexto que propiciou o surgimento da chamada era pombalina, no entanto, suas leituras diferem em relação ao aprofundamento dos detalhes ou dos eventos históricos apresentados sobre este período, sendo que a do primeiro é mais superficial em relação ao segundo e ao terceiro. Uma comparação descuidada entre esses três autores pode levar a falsa conclusão de que ambos contam uma história completamente diferente da outra. Assim, inicio a análise pelo contexto econômico e político exposto por ambos os autores, e, em seguida,

exponho uma síntese que somam os conteúdos apresentados por eles sobre o mesmo fenômeno.

Então, sobre o contexto segundo Ribeiro, Ghiraldelli Jr e Ferreira Jr. observou-se que a partir da segunda metade do século XVI, Portugal vivenciou uma crise de ordem econômica e política, o que refletiu na colônia brasileira. Em relação ao aspecto econômico, Ferreira Jr (2010) destaca que a crise ocorreu em função dos resultados insuficientes das atividades econômicas nas colônias, como é o caso da mineração no Brasil, onde o ouro de Minas Gerais não dava conta de financiar todas as obras estruturais na colônia, tais como as Igrejas, os Palácios, etc.. Tal fato foi evidenciado mais fortemente no final do século XVII.

No campo político, a relação de união orgânica entre a Igreja Católica e a Estado, confiada pelo regime de “padroado” (cf. FERREIRA, 2010, p.28), modificou-se profundamente após o fim da União Ibérica (1640). Tal realidade fez com que Marquês de Pombal (1699-1782), como era chamado Sebastião José de Carvalho e Melo, o conde de Oeiras (POR), fosse nomeado ministro de Estado (cf. também Ghiraldelli Jr, 2015) pelo Rei D. José I (1714-1777), momento em que assumiu um papel importante, tanto em Portugal como na Colônia brasileira.

Marquês de Pombal estabeleceu diversas reformas para adaptar Portugal e suas colônias no universo das transformações econômicas, políticas e culturais pelas quais a Europa Ocidental estava vivenciando. Sua intensão era, por um lado, a “implementação em Portugal de ideias mais ou menos próximas do iluminismo” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.30), e, por outro, a recuperação da economia “através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa” (RIBEIRO, 1992, p.31). Neste contexto, as ideias que começaram a substanciar a concepção de educação escolar no mundo Europeu Ocidental foram aquelas de cunho liberal, democrático e secular.

A esse respeito, Ribeiro (1992) destaca que a “política colonial” portuguesa preocupou-se neste período em adquirir o capital necessário para que fosse possível elevar a economia do país no âmbito do capitalismo, o que só ocorreria se houvesse a passagem da atividade mercantil para a industrial, o que de fato não chegou a acontecer neste momento histórico<sup>26</sup>. Assim sendo, como restou a Portugal a exploração de suas colônias, houve a intensificação deste processo, o que levou a ampliação do aparelho administrativo (material e pessoal) nas colônias. Tal fato fez nascer, segundo Ribeiro (1992), uma nova forma de

---

<sup>26</sup> Mais informações sobre a crise econômica portuguesa (inclusive em relação à Espanha e à perda do comércio asiático), que, em comparação com a Inglaterra do final do século XVI e de todo século XVII, era essencialmente feudal, pobre e descapitalizada, consultar Ribeiro (1992, pp. 29-31).

distinção social: aqueles que chegavam da metrópole à colônia ocupavam cargos mais elevados em relação àqueles que já residiam na colônia. Ou seja, apenas os metropolitanos poderiam ocupar os cargos superiores, e, devido a isso, era exigida de seus ocupantes uma melhor qualificação, fazendo com que o Estado assumisse a educação escolar para oferecer uma “instrução elementar”, como, por exemplo, as técnicas de leituras. Tal fato, conforme relata a autora (1992), retirou da família a instrução primária, cabendo agora ao Estado.

Essas ideias foram condensadas a partir de influências de pensadores da época, tais como Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679), René Descartes (1596-1650), David Home (1711-1776), Adam Smith (1723-1790) e Immanuel Kant (1724-1804). Porém, foi o iluminismo que mais provocou influências, mesmo limitadas, na educação escolar no final do século XVII. O Iluminismo “está associado a uma concepção materialista dos seres humanos, a um otimismo quanto ao seu progresso por meio da educação e a uma perspectiva em geral utilitarista da sociedade e da ética” (GHIRALDELLI JR., 2015, p.31). Neste sentido, a partir de um viés iluminista, a educação escolar deveria formar o cidadão ao invés do “cristão”, noção está que em tese promoveria o desligamento entre educação e religião e, caso efetivado em Portugal e nas colônias, iria promover, sobretudo, o rompimento com o método jesuítico.

Neste âmbito, não foi consolidado um rompimento com a concepção de educação escolar jesuítico, porém, a partir das referências consultadas, pode-se afirmar que os ideais iluministas estremeceram as bases conceituais do método jesuítico enquanto ideal pedagógico oficial da época (assim como também os interesses da Igreja), logo, e, neste sentido, considero que o ingresso e a visibilidade dos ideais iluministas que aos pouco iam adentrando o universo brasileiro e se posicionando de forma antagônica e oposta (inclusive no que se refere à educação) ao mundo pensado pelo viés religioso promoveu, mesmo que muito superficial e limitada, a primeira “crise de concepções de educação escolar” no contexto brasileiro. Quer dizer, pode-se afirmar que esta “crise” se restringiu a um “sentimento de ameaça” por parte do grupo que mantinha o monopólio da educação formal, já que seus interesses poderiam ser questionados e colocados em xeque pelos ideais iluministas. Portanto, tal “crise” foi superficial porque se limitou a este sentimento o qual ficou restrito ao grupo que estava exercendo o poder político da época. Assim, o choque entre esses paradigmas educacionais tencionou as relações entre aqueles que defendiam os ideais da igreja e aqueles influenciados pelo Iluminismo.

Como não houve um rompimento efetivo com o método outrora oficial (o que significaria o abandono do ideal jesuítico em educação), a “crise na concepção de educação

escolar” manifestou-se apenas do ponto de vista conceitual. Quer dizer, esta “crise” se elevou na medida em que os ideais iluministas se apresentaram como conteúdo formativo oposto e antagônico em relação ao jesuítico. A proposta de formar o “cidadão” sugere o rompimento com o ideal formativo jesuítico, ou seja, para a Igreja os ideais iluministas impossibilitaria a formação do ideal de homem perseguido pela Igreja: o homem integralmente cristão. E isto era perigoso para a manutenção de seus interesses. Na verdade, tomando mais uma vez Lopes (2006) como referência, pode-se interpretar que a história está diante de um novo personagem (a burguesia iluminista) que se colocou como vencedor no mundo Europeu-Occidental, e, como tal, determinaria qual a filosofia e a prática educativa a ser adotada pelas instituições de ensino. No entanto, em Portugal e a na colônia brasileira, tomou-se outros rumos.

Neste âmbito, observou-se que em Portugal as influências do iluminismo foram mais profundas em comparação às colônias, como a brasileira. No país português, as influências do iluminismo foram suficientes para a formação de uma concepção de educação escolar que, sendo pública, “requisitava do indivíduo a compreensão de seus direitos e deveres em uma sociedade que passava a exigir das pessoas uma gradual independência do pensamento e discurso” (GHIRALDELLI JR., 2015, p.31). Quer dizer, em minhas palavras, a educação escolar deveria assegurar aquilo que passou a ser considerado como o seu principal objetivo formativo: o despertar do “ser cidadão” no homem. No entanto, como se sabe, as mudanças culturais não seguem o mesmo ritmo daquelas impostas por reformas, seja no campo das ideias, como as iluministas, seja no campo político-educacional, como no caso de Marques de Pombal, e, por isso, diversas obras de autores iluministas foram censuradas em Portugal (o que se estendeu para a colônia) e o avanço do iluminismo neste país também foi limitado (porém, mais profunda do que a brasileira). Segundo Ribeiro (1992), a Real Mesa Censória, criada em 1768, censurou em Portugal obras de pensadores iluministas (Rousseau, Hobbes, Locke, Voltaire, Spinoza, etc.) como forma de evitar um avanço de ideias ateístas, deístas e materialistas.

No Brasil, observaram-se mudanças na estrutura do ensino, relatada aqui por Ghiraldelli Jr. (2015, p.31): “desapareceu o curso de humanidades, ficando em seu lugar as ‘aulas régias’. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez colocado a ‘escola’ para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino”. Este autor (2015) ainda destaca que depois das reformas propostas e executadas por Marquês de Pombal, o Brasil vivenciou uma época de enriquecimento intelectual, especialmente em relação àqueles que contribuíram diretamente com o pensamento educacional brasileiro, como é o caso de

José Joaquim de Azevedo Coutinho, fundador do Seminário de Olinda (PE) em 1800 (cf. GHIRALDELLI JR, 2015).

Isso se deu porque estudantes que foram para a Europa complementar sua formação voltaram substanciados pelos ideais iluministas, que, como veremos mais adiante, só refletiu na realidade brasileira de forma mais efetiva durante o período Imperial. Como dito antes, diferentemente de Ferreira Jr (2010), o texto de Ghiraldelli Jr (2015) não faz um apanhado detalhado sobre o período pombalino no âmbito da educação, o que me levou a buscar outros autores para analisar este momento, como veremos em seguida a cerca da Era Pombalina.

Conforme relatam Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010), apesar de conhecer a condição de atraso econômico de Portugal e propor tais reformas, o objetivo de Pombal não era provocar uma ruptura institucional e social com as velhas estruturas (aos moldes de uma revolução burguesa), mas sim enquadrar o Império português no universo de “uma determinada modernidade”. Sua ideia era enfraquecer o poder vigente compartilhado entre a nobreza e os jesuítas para então fortalecer o poder absolutista e esclarecido do Rei.

Como Marquês de Pombal considerava que os Jesuítas eram os responsáveis pelo atraso econômico e político frente ao desenho da modernidade burguesa, ele acreditava que era necessário extinguir as influências dos jesuítas nos negócios econômicos da Coroa, porém, sem romper com as velhas estruturas. Era necessário inserir Portugal em uma “modernidade” de premissas liberais e conservadoras, onde o Império, fortalecido pelo poder absoluto esclarecido do monarca, daria continuidade à exploração econômica de suas colônias.

Na educação escolar não foi diferente. Segundo Ribeiro (1992), Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), entre as medidas tomadas destaca-se o Alvará Régio de 1759, responsável por extinguir o modelo de ensino jesuítico e por fechar 24 colégios mantidos, até então, pela Companhia de Jesus (estavam inauguradas as “Aulas Régias” da Era Pombalina). Consolidava-se a expulsão da Companhia de Jesus, e, portanto, dos jesuítas do Brasil e do próprio país português. Ribeiro (1992, pp.33-34) ressalta duas razões pelas quais ocorreram essas expulsões: a Companhia de Jesus “a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo” e “b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país”.

Então, adentrando ao universo do ensino, Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010) destacam três características (ou práticas) assumidas (ou realizadas) pela reforma pombalina as quais não foram mencionadas por Ghiraldelli Jr (2015). A primeira, proferida por Ribeiro (1992), diz respeito ao fato da educação ser financiada pelo e para o Estado, e, neste âmbito, o alvará de 28-6-1759 criou o cargo de “diretor geral” com plenos poderes para designar os caminhos

da educação escolar e licenciar e avaliar o estado dos ensinos públicos e particulares. Os professores passaram a gozar dos mesmos direitos da nobreza.

A segunda é citada por Ferreira Jr (2010) e se refere ao conteúdo da educação: a reforma pombalina não modificou o conteúdo administrado nas aulas, conservando o caráter literário e verbalista do modelo jesuítico. Já de início, percebe-se que o modelo de ensino pombalino não difere do jesuítico, ou seja, continua por não estabelecer uma relação com o mundo prático do trabalho, responsável por gerar o sustento material da sociedade, ou seja, o ensino continuou “desvinculado dos assuntos e **problemas da realidade imediata**” (RIBEIRO, 1992, p.35). Quer dizer, entendo que a preocupação deste modelo de ensino e no projeto formativo idealizado pela política educacional desta época, ainda estava atrelada à questão do controle social, aspecto este que, a partir das premissas de Buber e de Mounier, me levou a afirmar que um ensino “descontextualizado no ser” impedem o despertar do “tu” como “eu” ou da “pessoa” nos estudantes.

Em terceiro lugar, Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010) mencionam que as “aulas régias” de fato substituíram os colégios jesuíticos depois das reformas, mas a estrutura disciplinar pouco modificou, permanecendo quase inalterada no secundário. Assim, os estudantes teriam de ter aula das seguintes disciplinas: Gramática latina, gramática grega e teórica. Constatou-se que as reformas priorizaram uma espécie de “letras humanas” ao invés da ciência da natureza, a qual, por sua vez, carrega em seu bojo os princípios da experiência empírica e o primado da razão (iluminista) em todas as áreas do conhecimento.

Afastando-se do viés iluminista, a estrutura do Sistema Educacional foi organizada pela reforma pombalina, segundo Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010, p.30), da seguinte forma: em hierarquia superior, o Rei nomeia o diretor geral de estudos; este, por sua vez, nomeia o professor, o qual forma a “Real Mesa Censória”, responsável por selecionar conteúdos e produzir e aplicar os exames; estes, por sua vez, são elaborados com base nos conteúdos administrados nas aulas régias, que são: “de ler e escrever”, de “gramática portuguesa”, de “gramática latina”, de “gramática grega”, de “retórica” e de “filosofia”. Comparando esta estrutura com o modelo jesuítico, percebiam-se mais aproximações do que diferenças, ideia esta exposta assim por Ferreira (2010, pp.30-31)

Contudo, se o sistema educacional jesuítico tinha caráter orgânico e unitário, a educação decorrente das reformas pombalinas, ao contrário, carecia de unidade sistêmica, ou seja, as aulas régias eram parceladas e fragmentadas. E mais: a educação colonial pós-jesuítica sofreu também uma descontinuidade que fragmentou o ensino, já que no *Ratio Studiorum* a gramática latina, a filosofia, a retórica, e a teologia, por exemplo, encontravam-se organizadas na forma de um currículo orgânico, isto é, eram ramos do conhecimento concebidos por meio de preceitos pedagógicos unitários e com objetivo de expressar a universalidade cristã. Mas, na

essência, o ensino derivado das reformas pombalinas continuou literário, retórico e de caráter religioso, pois Portugal prosseguia sob o regime político do Padroado.

Este Autor (2010) ainda esclarece que as Aulas Régias só se iniciaram de forma efetiva em 1772, após 13 anos de “vazio educacional” (este vazio só findou quando foram garantidas as verbas para financiar as aulas), porém, a forma como foi organizada, as “aulas Régias” demonstraram uma contradição inerente às reformas de Marquês de Pombal. Enquanto que tais reformas indicavam o posicionamento do Estado Monárquico Português em direção aos ideais iluministas, a educação escolar, especialmente aquela praticada na Colônia brasileira, ainda permaneceu de caráter jesuítico, ideologicamente comprometido com o passado medieval da Igreja Católica.

O motivo desta contradição, conforme explica Ferreira Jr (2010, pp.31-32), corresponde ao fato de que as “reformas pombalinas, por mais que combatessem a educação jesuítica, estavam inscritas no marco de um império colonial marcado pelas relações pré-capitalistas de produção, isto é, elas não faziam parte de um projeto societário matizado pelo mundo urbano-industrial burguês”. Esta é a justificativa, segundo este autor, para o fato de que não incluíram disciplinas de base científicas, como a física experimental correspondente à Ciência da Natureza. No meu entender, este fato revela mais uma vez o caráter instrumental pela qual a educação escolar é submetida segundo os interesses de um determinado grupo que está no poder, ou seja, em condições de decidir os rumos da educação e a formação desejada. Assim, a escola como um “eu-isso buberiano” ainda refletia o horizonte interpretativo religioso de forma preponderante.

Quer dizer, enquanto um ideal de rompimento com o modelo jesuítico (pelo menos na narrativa), as reformas pombalinas não instrumentalizaram o ensino em direção aos preceitos iluministas, as quais, e, ao contrário do modelo jesuítico, defendem uma educação voltada para a formação do “ser cidadão”. Outro indício que reforça esta contradição é o fato de que na Colônia brasileira as Aulas Régias foram, na ausência de professores jesuítas, assumidas por padres-mestres (de outras congregações religiosas) e por senhores de terra e de escravos, ou seja, por membros da aristocracia agrária os quais reproduziam o mesmo modelo de ensino no qual foi formado: o jesuítico. A ausência, por um lado, de mão de obra, e, por outro, de formação de professores, ambos nutridos pelos ideais iluministas, contribuiu diretamente para a contradição analisada aqui. Portanto, a conclusão em que Ferreira Jr (2010) chega é a de que as reformas pombalinas foram “descontinuidades sem ruptura”, já que excluiu do processo o “sistema de ensino” da Companhia de Jesus sem romper com o seu método de ensino.

Assim sendo, tudo indica que a educação escolar foi instrumentalizada segundo os interesses da pequena elite agrária e escravocrata, sendo impossível torna-la pública (como era em Portugal) em função do contingente de escravos. Como esta elite estava dissociada do mundo do trabalho por questões óbvias, suas preocupações estavam direcionadas para uma educação escolar que os instrussem no âmbito da manutenção do poder político. A posse do poder político tinha como papel garantir a conservação das relações de produção agrária-escravocrata.

Porém, as mudanças mais profundas vividas pela educação escolar até o início do século XIX deveu-se ao deslocamento da Córte Portuguesa para o Brasil, quando D. João VI estabeleceu que o Rio de Janeiro fosse a sede do governo português. Este fato inaugura o último período da Era Colonial brasileira que se estende de 1808 a 1821, foco de nossa análise nos próximos parágrafos segundo as contribuições de Ghiraldelli Jr (2015) e de Ferreira Jr (2010).

A chegada do Brasil ao século XIX é marcada por uma característica muito evidente, assim descrita por Ribeiro (1992, p.37):

A estrutura social do Brasil-Colônia já foi caracterizada como sendo organizada à base de relações predominantemente de submissão. Submissão externa em relação à metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça (escrava ou semi-escrava) pelo minoria “branca” (colonizadores). Submissão interna refletindo-se não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares, como lembra Gilberto Freire: da esposa em relação ao marido, do filho em relação ao pai, etc. A opressão era tão intensa, bloqueando as manifestações de descontentamento, que aparentemente parecia ser aceita como necessária ou, pelo menos, como inevitável.

Neste contexto de submissão, Ribeiro (1992) cita Nelson W. Sodrê para corroborar com a ideia de que muitas das repressões foram efetivamente violentas e expressavam as contradições vivenciadas nas realidades mais imediatas das pessoas, como aquelas oriundas das relações entre colonos e índios (escravizados), entre escravos e senhores de escravos, entre colonos e missionários, etc. Constatou-se motins de atentados, resistências, fugas no âmbito da questão do escravismo, como é o caso das violências que ocorreram nos episódios que envolviam quilombos. Outros eventos ganharam destaques, como os “motins do sal” no Maranhão, a Guerra dos Mascates entre Recife e Olinda, o antilusismo, etc.

De fato, diz Ribeiro (1992), a contradição que fundamenta todas essas relações é entre submissão e emancipação, quer dizer, observou-se que as manifestações de descontentamento eram expressões das contradições existentes entre, por exemplo, índios/escravos negros *versus* senhores de escravos. No entanto, é importante notar que o caráter repressivo já nos possibilita constatar que a educação escolar não estava voltada para uma efetiva participação



transformadora dos/as estudantes na sociedade, assim, a ideia de cidadania defendida neste período histórico era extremamente conservadora e reacionária. As fragilidades reveladas por essas contradições e pela crise econômica portuguesa favoreceu que o país fosse invadido pela França em 1807, momento em que a Corte Portuguesa se sentiu obrigada de levar a sede do governo para a colônia brasileira.

O Brasil sofre uma nova reorganização administrativa depois da época pombalina. O Rio de Janeiro foi o palco das instalações de quase todos os órgãos estatais da administração pública e da Justiça. O efeito mais imediato foi o aumento da população local em várias cidades (Salvador, Recife, Vila Rica, etc.), destacando-se a capital Rio de Janeiro que pulou de 45 mil para 60 mil habitantes. Neste momento, várias medidas são tomadas, como a construção de prédios públicos (Biblioteca Pública em 1810; o Jardim Botânico do Rio também em 1810; o Museu Nacional em 1818, etc.) e a criação de veículos de comunicação, como a Imprensa Régia fundada em treze de maio de mil oitocentos e oito; o primeiro jornal a circular (o *Gazeta do Rio*) a partir de 1812 e, no ano seguinte, as primeiras revistas: *O Patriota* e *As Variações ou Ensaio de Literatura* (cf. RIBEIRO, 1992). Porém, as modificações mais significativas neste período foram na educação escolar, como veremos a seguir.

Em relação a este curto período, Ghiraldelli Jr (2015) também é superficial em seu texto, limitando a dizer que a Corte Portuguesa tentou requalificar a educação escolar brasileira ao mesmo nível do ambiente que ela encontrava e vivenciava em seu país de origem. Para tal, diversas medidas foram tomadas, entre elas, a valorização de cursos profissionalizantes no âmbito do ensino médio e do superior (cf. RIBEIRO, 1992, p.40). Segundo menciona os autores aqui referenciados, por consequência (e em períodos que extrapolam 1821), foram fundados diversos cursos ligados à área da medicina (tais como os cursos de cirurgia na Bahia e de anatomia no Rio de Janeiro inaugurados em 1808) e à área da Engenharia (inaugurado em 1810, a Academia Real Militar tornou-se em 1858 a “Escola Central”, em 1874, chamou-se “Escola Politécnica” e desde 1910 denomina-se “Escola Nacional de Engenharia”). Neste mesmo período outros cursos também foram criados, tais como: o de economia na Bahia (1808); o de agricultura, o de serralheiros, o de oficiais de lima e espingardeiros, ambos em 1812; o de química em 1817 e o de desenho técnico em 1818.

Segundo Ribeiro (1992), estava inaugurado no Brasil os cursos superiores, porém, organizados a partir de uma prática não universitária, ou seja, eram portadores de um caráter mais profissionalizante do que propriamente científico. Quer dizer, a própria organização dos cursos basicamente em aulas isoladas revelava este caráter, diz ainda aquela autora (1992). Então, neste período (1808-1821), os níveis primário, secundário e superior passaram a fazer

parte da estrutura do ensino brasileiro, sendo que, o rompimento com a concepção de educação escolar jesuítica colonial não foi total, especialmente no ensino básico, já que permaneceram as mesmas organizações escolares coloniais (e de cunho jesuítico) no nível básico. Na prática, o ensino estava mais acentuado na retórica do que no científico, observou Ribeiro (1992)<sup>27</sup>.

Ferreira Jr (2010) salienta que a educação no Brasil agrário e escravocrata não possuía de 1808 a 1821 uma relação direta com o mundo do trabalho e isso foi constatado na medida em que se percebeu que, por um lado, a força humana de trabalho era preponderante em comparação a qualquer outra força de trabalho, como as máquinas; e, por outro, o modo de produção era marcado por baixo desenvolvimento de tecnologia e de mão de obra (analfabetos). Esta realidade era uma tendência esperada porque aqueles que passaram pelos colégios não faziam parte da mão de obra utilizada na produção, limitando-se aos papéis de gerência e de política. Então, em função da ausência de tecnologia no processo produtivo considerava-se que para aumentar a produção era necessário inserir mais mão de obra escrava, ou seja, neste contexto, exclamava-se que não havia outra forma!

Neste ponto, Ferreira Jr (2010) destaca uma das características mais marcante do modelo de educação que foi exercido no período Colonial: a impossibilidade de aliar a produção de conhecimento com a produção de bens materiais. Nem as reformas pombalinas foram capazes de romper com esta característica. De fato, a educação escolar foi concebida e instrumentalizada com o propósito de distribuir e conservar os privilégios da elite. Um fator que substanciou tais privilégios foi a dicotomia entre as “artes liberais” e as “artes mecânicas”, em outras palavras, entre o trabalho/educação intelectual e o trabalho/educação manual. Então, as “artes liberais” correspondiam à educação voltada para a política, mas uma política exercida apenas pela e para (beneficiar) a classe dominante, quer dizer, a política concebida e praticada não estabelecia uma distinção nítida entre a esfera privada e a esfera pública ao ponto daquela não tratar esta como algo privado (cf. ARENDT, 1957, 2005, 2007). Já as “artes mecânicas” dizem respeito à “instrução para o trabalho”, e no caso dos escravos, a instrução assumia o significado de adestração para o trabalho através de tarefas diárias pelas quais era instruído, o que implicou o uso da violência física quando necessário.

Das “artes liberais” decorre, conforme Ferreira Jr (2010), outro aspecto distintivo. Àqueles que se formaram como Bacharéis em Direito ou em Medicina eram portadores do

---

<sup>27</sup> Daqui em diante, Ghiraldelli Jr (2015) parte diretamente para a análise da fase Imperial, sendo necessário neste momento expor as contribuições de outros autores ainda no que tange ao tempo da Corte Portuguesa no Brasil, tais como Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010).

título de “Doutor”. Como os cursos superiores não estavam restritos às especialidades da profissão, enveredando para o campo humanístico, filosófico e retórico, o título de “Doutor” abrihantava-se mais ainda e adquiria um peso distintivo maior ainda. Neste contexto, Ferreira Jr (2010, p.35) relata que uma camada social intermediária entre os escravos e as elites agrárias, composta de comerciantes, artesões, funcionários da burocracia estatal, pequenos proprietário urbanos e rurais, viam na educação uma possibilidade de ascensão social centrada no título de “Doutor”.

Estes setores intermediários acreditavam em duas ideias: em primeiro lugar, como a educação escolar se constituiu como fator de distinção social, era através daquela que era possível adquirir tal título; em segundo lugar, já possuindo tal título, estes setores esperavam barganhar o capital necessário para a compra de bens (como fazendas) e para exercer o poder político. Como resultado, tais setores esperavam se vê como membros das elites agrárias (mesmo como profissionais liberais) ao desfrutar das mesmas condições econômicas e políticas escravocratas. Ou seja, neste contexto, a escola como um “eu-isso buberiano” representava os interesses instrumentais do grupo hegemônico, em que, pela educação escolar defendeu um projeto formativo que impossibilitou o despertar do “tu” como “eu”(BUBER) e/ou da “pessoa” (MOUNIER) por se fundamentar em relações de poder.

Analiticamente, é necessário dizer que pela primeira vez no caso brasileiro a educação escolar passou a ser vista, por um lado, como algo fortemente ligado a busca por status social, e, por outro, como busca de melhoria de vida por meio de ascensão econômica-social. Este imaginário (educação escolar – status social – ascensão econômica-social) não apenas nutriu a concepção de educação escolar no período de 1808 a 1821, mas se prolongou até a contemporaneidade. Porém, para esta seção, nos importou saber que a educação escolar (e a escola como “eu-isso buberiano”) no período em que a Corte Portuguesa residia no Brasil não apenas se substanciou, por um lado, do imaginário das elites agrárias entorno da dicotomia entre as “artes liberais” e as “artes mecânicas”, e, por outro, do imaginário dos setores intermediários que concebiam a educação escolar como caminho para a obtenção de status social (de “Doutor”) e de ascensão econômica e social; mas, também, de outro fator: a permanência da estrutura jesuítica colonial no ensino primário e secundário.

No entanto, mesmo que nem Ferreira Jr (2010) e nem Ghiraldelli Jr (2015) tenham mencionado em seus estudos alguma mudança significativa no âmbito de qual ensino era praticado neste período (1808-1821), a soma de suas contribuições com a de Ribeiro (1992), nos faz crê que a concepção de educação escolar que ainda permeava ainda era o modelo de educação jesuítico apesar de que todos os avanços na área, tanto é que esta última autora

afirmou que o ensino imperial (1822-1889) deu continuidade a uma organização escolar em três níveis: o primário, o secundário e o superior; como analisaremos a seguir.

Diferente de Ferreira Jr (2010) e de Ghiraldelli Jr (2015), Ribeiro (1992, pp.42-43) contextualizou as razões pelas quais a Corte Portuguesa voltou para seu país de origem:

em Portugal o descontentamento da população com relação ao governo aumentava, diante do abandono do território em mãos dos ingleses, que se responsabilizaram pela expulsão dos franceses, pelos excessos cometidos por aqueles em tal desempenho, pela demora do regresso da família real e da corte, uma vez que a desocupação do território português ocorrera em 1809 [...] Este descontentamento leva, em 1820, à Revolução Constitucionalista iniciada na cidade do Porto que, como o nome indica, visava uma liberalização do regime, um fortalecimento das cortes, em detrimento do absolutismo real. [...] Tais acontecimentos não só obrigam do grupo chefiado por D. João VI, em 1821, como também contribui para o aceleração do processo de emancipação política. Isto porque as cortes portuguesas, cujos membros tinham sido escolhidos sob influência dos ideais liberais da citada revolução, insistiam numa política colonialista em relação ao Brasil, que não mais tinha condição de ser colocada em execução. Impunham a perda da categoria de vice-reino e o “fechamento dos portos”.

Então, Ribeiro (1992) cita Nelson W. Sodré para ressaltar acerca das forças políticas que estavam em “luta” em relação ao processo de autonomia política em Portugal (direita e esquerda) e no Brasil (classe dominante colonial que se juntaram a outras camadas sociais), ocasião pela qual fora mobilizado um movimento no território brasileiro pela Independência, o que de fato veio a ocorrer em 1822. Ou seja, em 1821 a Corte volta para Portugal sem que tenha efetivamente alterada a concepção de educação escolar na colônia, permanecendo, portanto, atrelada ao modelo jesuítico.

Por outro lado, no país português, a filosofia da educação continuava possuindo como base hermenêutica um iluminismo de tipo brando. Em 1822, D. Pedro I declara a Independência do Brasil, no entanto, observou-se na verdade, segundo Ferreira Jr (2010), um processo de descontinuidade sem ruptura com o regime anterior, herdando deste as estruturas vigentes: o modo de produção escravocrata por um lado, e por outro, o Padroado, sistema político em o Cristianismo era a religião oficial do Estado. Em síntese:

O Brasil permaneceu como uma economia agrária mantida pelo trabalho escravo e, por conseguinte, com uma estrutura social rigidamente constituída: a massa de escravos desafrianizados, de um lado, e as elites agrárias regionalizadas, do outro. Assim, o Brasil continuou sendo um país periférico, economicamente dependente em relação aos centros metropolitanos europeus, cujo capitalismo avançava rapidamente para a plena era industrial (FERREIRA JR, 2010, p.36).

Em 1824 a primeira Constituição brasileira era criada estabelecendo o regime monárquico (ainda absolutista) baseado no sistema do Padroado, onde o Imperador possuía os seguintes poderes: executivo, moderador, legislativo e judiciário (cf. RIBEIRO, 1992; FERREIRA JR, 2010). Na Constituição continha, conforme Ribeiro (1992) e Ghiraldelli Jr

(2015), a ideia de um sistema nacional de educação, a qual não se efetivou pelo número incipiente de escolas e de professores necessários para tal pretensão. Esta ideia é bem retratada por Ferreira Jr (2010, p.39) quando menciona que a Constituição de 1824 dedicou de forma restritiva apenas um Artigo e dois incisos que tentaram oferecer este caráter nacional para a educação formal, assim transcrito por ele:

Ar. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Colégio e Universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras.

Porém, Ribeiro (1992, p.44) além de também mencionar o artigo 179, cita o artigo 250 desta Constituição para exemplificar a distribuição racional dos três níveis da educação formal por todo o território nacional: “Art. 250 declara: ‘Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais’”. Porém, devido às dificuldades iniciais em relação ao primário e ao secundário, e como se tratava de um Estado em formação e em consolidação, em 1827 foram criados os cursos (superiores) de ensino jurídico, sendo um em São Paulo e outro em Recife. Conforme explicita Ferreira Jr (2010), a intenção era a formação rígida de uma classe de intelectuais e de dirigentes para atender aos interesses ideológicos do *status quo* imposto pelo sistema de Padroado.

Neste sentido, a Constituição de 1824 pregava uma vigilância ideológica não apenas em relação ao currículo, como por exemplo, através da disciplina “Direito Público Eclesiástico” (cf. Grade Curricular do curso de Direito in FERREIRA JR, 2010, pp.37-38), mas, também, de outros aspectos pedagógicos, tais como a seleção de professores e do método de ensino a ser praticado por estes. Em suma, para que não fosse modificado o atual *status quo* colonial, a tarefa era reproduzir a vida escravocrata, agrícola e agrária deste período.

Para Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010, p.42), a lei de 15 de outubro de 1827<sup>28</sup> foi responsável por constituir as “normativas instrucionais” para o ensino primário ou elementar no que tange ao controle ideológico. Em primeiro lugar estes autores chamam a atenção para o fato de que tais normativas transformaram as escolas elementares como “meros aparelhos de reprodução da ideologia oficial do Estado Monárquico”, inclusive distinguindo qual seria a

<sup>28</sup> Esta lei, segundo Ribeiro (1992, p.44), é resultado “do projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), onde estavam presentes as idéias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo”.

educação para os meninos e qual seria para as meninas (para estas a educação/economia pertencente ao mundo doméstico), justificando, como bem relata Ferreira Jr (2010), a condição de submissão das mulheres em relação aos homens. Neste sentido, a educação exercia a função de ensinar às mulheres os papéis sociais típicos das sociedades agrárias, quais sejam: reproduzir e cuidar da educação dos filhos.

Em segundo lugar, destaca-se o método de ensino e de aprendizagem aplicado nas escolas elementares a partir de 1810: o ensino lancasteriano<sup>29</sup> (cf. RIBEIRO, 1992; FERREIRA JR, 2010). Conforme retrata Ferreira Jr (2010), este método foi forjado a partir de dois elementos contextuais vividos no continente americano de norte a sul: a lógica da divisão social do trabalho proposto pela revolução industrial e os processos de Independência política pelas quais as colônias estavam vivenciando em relação às metrópoles europeias. Então, constituiu-se um movimento pedagógico em todas as Américas com o ideal de consolidar os novos Estados Independentes em formação republicana (como é o caso do Brasil Imperial). A estratégia de dominação política através do ensino era massificar a educação escolar. Quer dizer, a escola como “eu-isso buberiano” vai se reconfigurando conforme os novos contornos sociais, econômicos e políticos, mas, eleva-se como um ambiente extremamente racionalizado, assim como o ensino e as normas sociais.

O método lancasteriano, segundo descreve Ferreira Jr (2010), configurava-se por uma racionalidade técnica que não separou o ensino da concepção de educação escolar mecânica (mnemônica). Em síntese, funcionava da seguinte forma: organizada como uma pirâmide, a turma era composta de um “único professor” que ficava na cúpula, os alunos na base e os alunos monitores entre a cúpula e a base exercendo o papel de mediadores pedagógicos entre professores e alunos. Somente os monitores poderiam se comunicar diretamente com os professores. Como as turmas poderia ter 500 alunos e um monitor para cada 10 alunos (50 monitores por turma), as regras comportamentais eram rigidamente disciplinadas, assemelhando-se as disciplinas militares ou àquelas das fábricas. Os castigos físicos eram praticados quando necessários, seja dos professores em relação aos monitores, ou destes em relação aos alunos.

Entretanto, ressalta Ferreira Jr (2010), diferente do que ocorreu na Europa-urbana-industrial, o projeto de massificação da educação não se realizou no Brasil, pois, não adentrou o suficiente no universo das camadas populares de homens livres e muito menos fazia sentido social e econômico oferece-lo aos escravizados. Quer dizer, o que se observou de fato,

---

<sup>29</sup> Este nome se refere a um de seus criadores: Joseph Lancaster. Pode ser chamado também de mútuo ou monitorial.

segundo Ribeiro (1992, p.45) é “que a conquista da autonomia política, ou seja, o surgimento da nação brasileira, impunha exigências à organização educacional. Mas, como foi visto, as condições em que tal autonomia foi conseguida, resistindo às alterações internas, constituem sérios obstáculos a um eficiente atendimento escolar”. Logo, a crise econômica vivenciada pelo Brasil Imperial (cf. RIBEIRO, 1992, pp.45-46) a qual impossibilitou o avanço da educação escolar como havia sido planejado pelo Estado, ocasionou na abdicação de D. Pedro I em sete de abril de 1831.

Em 1834, o Império aprovou o Ato Adicional (Lei nº 16) provocando mudanças na Constituição no que tange ao financiamento e à responsabilidade dos níveis de ensino (como é o caso da revogação do inciso XXXII do Art.179). Como nos conta Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010), na prática houve uma descentralização do ensino, sendo que as províncias (Estados e Municípios) ficaram responsáveis pela organização e financiamento do ensino primário e secundário, e o Governo Central do Império (a União) pelo Superior. No entanto, a União continuou exercendo um poder sobre o ensino primário e o secundário porque ainda ficou responsável por definir a matriz pedagógica a ser seguida nas províncias.

Quer dizer, a União continuava a exercer o controle ideológico dos conteúdos e dos métodos de ensino a ser aplicados nas instituições de ensino das províncias (cf. FERREIRA JR, 2010). Apesar das intenções do Governo Central, o resultado destas mudanças na educação brasileira foi negativo. A efetivação do ensino na maioria das províncias ficou inviável por falta de recursos, já que a maioria delas não possuíam atividades econômicas consolidadas, como é o caso do café, da cana-de-açúcar e da produção de ouro (cf. RIBEIRO, 1992; FERREIRA JR, 2010). Entretanto, algumas conquistas foram alcançadas: “Em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo) são criadas as primeiras escolas normais visando uma melhora no preparo do pessoal docente. São escolas de no máximo dois anos e em nível secundário” (RIBEIRO, 1992, p.47).

Neste contexto, é importante fazer um destaque deste período: em 1838 foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II para ser referência na educação secundária, sendo, na verdade, a única instituição responsável por emitir o diploma de bacharel em ensino médio e capacitar, através de exames, os candidatos interessados em cursar Direito ou Medicina. Assim Ferreira Jr (2010, p.44) descreveu a importância desta instituição para o Império: “constituía-se num verdadeiro celeiro de jovens aristocratas cujo destino estava associado com a grande política que mantinha a ordenação societária estabelecida desde 1822. Assim sendo, o Colégio D. Pedro II transformou-se num dos monumentos mais emblemáticos da

concepção elitista que marcou historicamente a educação brasileira”<sup>30</sup>. Já Ribeiro (1992, p.48) assim relatou sobre o Colégio D. Pedro II: “Este estava destinado a servir de padrão de ensino: adotaria e manteria bons métodos, resistiria a inovações que não tivessem demonstrados bons resultados e combateria os espertos e charlatões. Se este objetivo foi ou não alcançado, verificar-se-á quando do estudo da organização escolar brasileira durante a segunda metade do século XIX”.

Em 1850, a atividade econômica do café (São Paulo e Minas Gerais) propiciou, por um lado, a consolidação do “modelo agrário-comercial exportador dependente” (cf. RIBEIRO, 1992, pp.50-52), e, por outro, a efetiva consolidação do Império, quem, por sua vez, mudou os rumos da educação escolar no Brasil. Conforme expõe Ribeiro (1992, p.53), “a década de 1850 é apontada como uma época de férteis realizações, no entanto, restritas em sua maioria ao município da Corte, por força da lei em vigor”. Em termos de avanços, o primeiro grande ato foi a criação em 1854 de um órgão responsável pela supervisão e orientação do ensino escolar público e privado: a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (cf. GHIRALDELLI JR., 2015).

Outra mudança significativa diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, quando, por um lado, ficou garantida a liberdade de ensino, e por outro, a padronização dos livros que seriam usados pelos alunos nas escolas preparatórias (cf. RIBEIRO, 1992; GHIRALDELLI JR, 2015). Ou seja, o método de ensino centrado em um livro concebido como sendo um mecanismo por onde o aluno obteria conhecimento revela que nesta época o ensino era descontextualizado em relação à vida prática dos alunos. A esse respeito, Ghiraldelli Jr. (2015, p.34) afirma que uma das características da educação escolar neste período diz respeito ao fato do ensino ser “carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica”. Tendência esta que em tese começa a se modificar, conforme apontam Ribeiro (1992) e Ghiraldelli Jr (2015), a partir do momento em que o Colégio D. Pedro II reformula várias vezes o seu currículo, o que possibilitou a entrada de outras concepções pedagógicas, como a positivista. A tensão ou conflitos entre paradigmas educacionais possuía como fio condutor a tentativa de conciliar o ensino literário/retórico com o científico.

Devido a isto, foi possível constatar neste colégio um “choque” entre duas concepções de educação escolar, no caso, entre a positivista e a humanista/jesuítica. No meu entender, é possível considerar este “choque” como o primeiro a ser constatado no âmbito de uma

---

<sup>30</sup> Quer dizer, a concepção de educação escolar no período Colonial e Imperial era fortemente marcada pelos anseios da classe vencedora (Lopes, 2006).



“história da educação brasileira” e no interior de uma escola secundária, no caso, o Colégio D. Pedro II. Este fato foi assim relatado por Ghiraldelli Jr. (2015, p.35):

Ao longo do império, sofreu [o colégio D. Pedro II] várias reformas curriculares. Tais reformas oscilaram entre a acentuação da formação literária dos alunos em detrimento da formação científica e o inverso, a acentuação da formação científica em detrimento do cultivo das humanidades. Tal oscilação se deveu às disputas do ideário positivista contra o ideal humanista de herança jesuítica. Quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que caía nas graças dos gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se para uma grade curricular de cunho mais literário.

E, também, por Ribeiro (1992, p.58):

Há inicialmente [no colégio D. Pedro II] uma predominância dos estudos literários acentuada na Reforma Antônio Carlos (1841). No regulamento de 1854 percebe-se um “(...) tímido reflexo (...) das *realschulen* alemãs e que vinham agitando a opinião francesa a partir da década de 30 (...)”, nas palavras de M. de Loudes M. Haydar, dando um bom desenvolvimento aos estudos científicos [...] Em 1862 é feita uma reforma acentuando os estudos literários. Com a de 1870, voltam os conhecimentos científicos a ter importância. Nas Reformas de 1878 e 1881 e no decreto de 1888 estas diferentes tendências se repetem.

Quer dizer, nas mãos dos positivistas, a concepção de educação escolar era baseada nas premissas de August Comte. Como tal, considerava a ciência e seus experimentos como parte integrante do ensino, donde era possível descrever (com uso dos sentidos) o fenômeno estudado. Quando nas mãos dos humanistas/jesuíticos, era as grandes obras literárias o centro do ensinamento. Os conflitos de concepções de educação escolar revelavam o projeto (de poder) por detrás dos currículos adotados por cada matriz, porém, e, apesar das diferenças, ambas as matrizes direcionaram-se para um caminho comum: a preparação para exames. Quer dizer, Ribeiro (1992) revela que, enquanto que na França, por exemplo, o dilema ou o conflito entre paradigmas educacionais ocorria com base na tensão entre a formação humana de matriz científica e a formação humana baseada na literatura clássica, a tensão no Brasil era marcada na tentativa de conciliar um ensino voltado para a formação humana (científica ou jesuítica) ou para o ingresso ao ensino superior.

A concepção de educação escolar segundo a qual a instituição de ensino deve se configurar como um curso preparatório para exames avaliativos ou seletivos (para ingressar no nível superior) se intensificou durante duas reformas: a primeira é a Reforma José Bento da Cunha Figueiredo (1876-78), a qual estabeleceu “a concentração dos estudos exigidos pelos exames ao superior nas cinco primeiras séries e passou a aceitar matrícula por

disciplina” (RIBEIRO, 1992, p.56)<sup>31</sup>. A segunda é a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879. Este dispositivo estabeleceu a liberdade de ensino em todos os níveis (primário, secundário e superior) para todos aqueles que se achavam capazes de exercer a magistratura. Esta liberdade também alcançou aos alunos no sentido destes possuírem a liberdade de escolher com quem queriam aprender. A sua obrigação era se submeter aos exames de seu estabelecimento de ensino para atestar seus conhecimentos e acessar o ensino superior.

No entanto, Ribeiro (1992) observa que a “distribuição racional de escolas pelo território nacional” pretendida pelas Reformas anteriores não chegou a se efetivar de fato em função de uma forma de exclusão educacional percebida no processo de “seleção” para o nível superior: a disputa desigual entre os “não escolarizados” e os “escolarizados”. Para a autora (p.57), a exclusão “não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. A reduzida camada média [...] é que pressiona pela abertura de escola”.

Neste contexto, Ribeiro (1992) relata que aqueles os quais se matriculavam nas escolas, sejam da camada média ou da alta, tinham o objetivo único de se prepararem para os exames e assim ingressar na faculdade. É importante lembrar que esta prática era reforçada pelo ideal de ascensão social já mencionado antes aqui. Assim sendo, para demonstrar o que diz, esta autora (p.57) exemplifica o que ocorreu no Colégio D. Pedro II em 1859:

neste ano deveria funcionar, pela primeira vez, a 5ª série especial, que conferiria um certificado a quem não quisesse continuar os estudos e sim completar sua formação de grau médio. Ninguém matriculou-se aí, todos se dirigiram ao primeiro dos três anos seguintes, que davam condições de ingresso na faculdade [...] O ensino secundário brasileiro não conseguia conciliar o preparo para o curso superior com uma formação humana a nível médio, mesmo atendendo a tão reduzido número. As condições concretas do meio determinavam uma única função – preparo para o superior.

Na contramão da tensão entre a formação humana e o preparo para o ensino superior, houve, segundo Ribeiro (1992) colégios particulares que foram exceção, mesmo havendo dificuldades e até descontinuidade, por um tempo, das atuações destas instituições. Destacaram-se o Caraça, reaberto em 1856 e administrado pelos lazaristas franceses, os quais

---

<sup>31</sup> Esta autora (idem) ainda revela que “Pelo quadro analisado e pelas deficiências constatadas, vê-se que, mesmo neste período onde a regra foi o *superávit* econômico, a educação não contou com verbas suficientes que possibilitassem, ao final do século XIX, um atendimento pelo menos elementar da população em idade escolar [...] Isto demonstra que para a monarquia brasileira, ao contrário das monarquias europeias a que ela procurava moldar-se, nem a instrução primária tornou-se necessária a toda a população”.

desenvolveram uma formação humana clássica. O “Ginásio Baiano” (1858-1871) foi outro exemplo: orientado por Abílio César Borges, praticou uma formação Moderna<sup>32</sup>.

Conforme expõe Ghiraldelli Jr. (2015, p.36), a concepção de educação escolar como curso preparatório para exames tem resquícios do Império até os dias atuais:

As instituições se organizaram por matérias, de modo que o aluno pudesse escolher quais as que ele cursaria e quais ele julgava que eram desnecessárias diante do exame final. Enfim, aconselhava-se que as escolas, no final, fossem rigorosas nos exames. O Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistemas de exames, característica esta que mutatis mutandis permaneceu durante a Primeira República e deixou vestígios até a atualidade, como o caso da incapacidade que temos de fazer o ensino secundário funcionar sem o parâmetro dado pelos exames vestibulares.

Esta incapacidade histórica de pensar uma educação escolar não vinculada, ou não configurada ou não exclusivamente direcionada para exames, como aqueles ligados aos processos seletivos, é uma questão ainda presente na realidade escolar contemporânea. Encontrei então, no período Colonial e Imperial, a gênese histórica de um caráter que se estende até os dias atuais: o propedêutico. Assim, considerando as análises do material bibliográfico sobre a concepção de educação escolar no período Colonial e Imperial, foi possível dizer que esta época revelou algumas características as quais podem também ser observadas na contemporaneidade, especialmente no que diz respeito ao meu objeto de estudo como um todo. Inicialmente, são cinco as características que se destacam.

A primeira diz respeito a uma relação paradoxal entre religião e as premissas positivista-iluministas, o que não impediu a convivência de ambas no ambiente escolar de instituições públicas, especialmente durante a era Imperial. Atualmente, para além de um ensino vinculado aos ideais científicos e racionais, observam-se resquícios de uma concepção de ensino que busque de alguma maneira a formação religiosa, sendo que, para tal, eleva-se uma disciplina denominada “Ensino Religioso” nas séries do ensino fundamental, nível educacional que não faz parte de meu foco de investigação. Em segundo lugar, atualmente a formação religiosa encontra espaço de atuação quase que exclusivamente em escolas particulares, pois as públicas são ditas como laicas pela Constituição Federal de 1988.

A valorização da educação profissionalizante se destaca em terceiro lugar, seja através das escolas públicas e particulares (religiosas ou não). Em quarto lugar e em termos de metodologia de ensino, pôde-se observar tanto naquela época como na contemporaneidade

---

<sup>32</sup> É importante destaca a existência do ensino técnico em diversas províncias, tais como os institutos de agricultura em Pernambuco, em Sergipe, na Bahia, do Rio Grande e no Rio de Janeiro. Este, juntamente com Pará e Maranhão possuíam escolas de agricultura casa província, além do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (com base comercial também em Pernambuco). Pela primeira vez, criou-se no Rio de Janeiro o ensino voltado para cegos (1854) e para surdos-mudos (1856). Conferir estas informações in RIBEIRO, 1992, p.59.

uma educação escolar descontextualizada no ser. A quinta característica tem uma relação direta e histórica com a minha tese: o caso do colégio D. Pedro II que foi construído para ser um modelo de educação secundária a ser seguido restringiu-se enquanto uma instituição preparatória aos cursos superiores, tal como ocorre hoje em relação com as escolas públicas que direcionam a sua escolarização para o ENEM e para diversos outros processos seletivos.

O período Colonial e o Imperial revelaram que instrumentalmente a educação escolar não possuía a função de inserir na vida pública os alunos e as alunas enquanto agentes políticos, mas, sobretudo, indivíduos os quais pudessem, através de valores morais-religiosos, reproduzir a vida religiosa, escravocrata, agrícola e agrária das estruturas vigentes naquele momento. A relação “escola e sociedade” configuravam-se entorno deste interesse classista (de reprodução social) e a concepção de educação escolar foi forjada pelas classes vencedoras para atender a esses mesmos interesses.

Acredito que isto revela todo caráter instrumentalizador da educação escolar e os efeitos planejados e esperados para a esfera pública ou mundo comum de uma escola enquanto um “eu-isso buberiano”. A concepção jesuítica (com os correspondentes métodos de ensino que a abrangeram, no caso: o “Ratio Studiorum” que preponderou no Brasil Colonial, e, o “Lancasteriano”, que se sobressaiu na Era Imperial) e a positivista foram exemplos históricos da dinâmica da relação entre educação escolar<sup>33</sup> e sociedade no sentido de revelar o projeto de poder por detrás das reformas educacionais, principalmente no que se refere às consequências para o convívio social no mundo comum ou esfera pública. Entretanto, Ghiraldelli Jr. (2015) ainda chama atenção para o fato de que não havia entre o governo central e as províncias uma integração nacional do modelo de educação escolar, o que significa dizer que as portas estavam abertas para outras concepções educacionais.

Em seu texto, Ribeiro (1992) expõe que o período de 1850 a 1894 (correspondente a educação escolar no período de transição para a Era Republicana) significou para a sociedade brasileira um primeiro momento de transformações econômicas direcionadas para a atividade industrial. Diversas reformas foram feitas para garantir tal desenvolvimento econômico, fazendo com que o meio urbano assumisse uma importância maior em relação ao rural. No âmbito econômico, o Brasil aumentou a importação dos materiais necessários para a produção, como por exemplo, carvão, instrumentos e máquinas. Neste contexto, a Europa se constituiu como a fonte fornecedora não apenas destes materiais, mas, sobretudo, de novas

---

<sup>33</sup> Neste capítulo, a história da educação escolar ainda revelou que a Lei Nº 16 de 1834 – o Ato Adicional – se constituiu na primeira descentralização da organização do ensino brasileiro, que modificou as atribuições no tocante ao financiamento e à responsabilidade pelos níveis de ensino, algo que permanece até os dias atuais.

ideias (liberalismo, cientificismo), influenciando diversos intelectuais da época e propiciando certa modernização da sociedade brasileira.

Porém, citando Reis Filho (1974b), a autora (1992, p.61) quer deixar claro que este processo de inserção do Brasil no mundo do capitalismo moderno, ou dito de outro modo, a maneira pela qual se concebeu a atualização histórica do Brasil no contexto capitalista-moderno, ocorreu principalmente e essencialmente com base na importação forçada do mundo europeu para a realidade brasileira, tanto é que, por um lado, a interpretação da realidade brasileira teve como parâmetro ou horizonte hermenêutico as teorias que foram importadas, e, por outro, tais interpretações conduziram as propostas de reformas. Diz ela: “Tais propostas são feitas porque ‘(...) a conquista do legislativo através do qual se poderia fixar em leis impositivas o modelo estrangeiro’ era vista como forma de ação” (idem).

Então, Ribeiro (1992) mais uma vez cita Reis Filho para demonstrar como no Brasil a importação de um “mundo estrangeiro” (grifo meu) condicionou uma separação existencial entre um Brasil concreto e um Brasil ideal. De forma emprestada, transcrevo a seguir a ideia de Reis Filho diretamente da obra de Ribeiro (1992, p.61): “‘Fugiam à realidade concreta, e passavam a cria-la através da ação educativa da lei. Data de então, este distanciamento gritante entre o Brasil legal e o Brasil real, que na República, senão até os nossos dias, sempre implicou em dois mundos diferentes e às vezes incomunicáveis, o Brasil oficial e a realidade observável’ (Reis Filho, 1974b: 2)”.

Assim sendo, o Brasil vivenciou uma era de absorção dos ideais liberais e cientificistas que tanto permeiam o paradigma positivista. Acreditou-se que o Brasil e a Europa Ocidental compartilhavam de uma mesma natureza evolutiva, o que levou, por sua vez, à crença de que o Brasil estava temporalmente atrasado em relação à Europa Ocidental. Logo, o Brasil deveria se desenvolver pelo mesmo caminho econômico e político dos europeus ocidentais. Portanto, as mudanças propostas foram, segundo Ribeiro (1992, p.62), as seguintes:

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamentais do país.

No entanto, entre esses dois “Brasis” muito diferente um do outro, o concreto é o qual, por questões óbvias, tem peso factual. Nesse contexto, Ferreira Jr (2010) observou que o Brasil só penetra ao mundo capitalista-industrial a partir de 1930 de forma tardia ao molde prussiano. Ele salienta que as mudanças político-econômicas da passagem do período

imperial para o republicano (Lei da Terra de 1850 e a abolição da escravatura de 1888) foram os principais obstáculos para o desenvolvimento urbano e industrial, pois, culturalmente a sociedade ainda não havia se preparado para a nova realidade e nem havia culturalmente rompido com o caráter elitista e escravocrata. Ou seja, neste sentido, o trabalho escravo (quer dizer, a ausência de trabalho assalariado) atrapalhava a circulação de mercadorias, e, a Lei da Terra ainda impossibilitava que investimentos (inclusive de estrangeiros que chegavam ao Brasil) fossem realizados porque a lei supervalorizou as terras públicas.

No âmbito da educação escolar, uma proposta de reforma merece destaque: a aqui já citada Reforma de Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879. Esta determinou entre outros pontos, a Liberdade de Ensino e a Liberdade de Frequência dos alunos. Somaram-se a este contexto, a liberdade de credo religioso dos alunos, as tentativas de aplicação do método positivista como ocorreram no Colégio D. Pedro II e o surgimento do ensino feminino em nível secundário. Em relação a este último ponto, Ribeiro (1992) ressalta que as mulheres vivenciavam uma condição de submissão, e que, portanto, a maioria era analfabeta, e quando não, aprendiam apenas as “primeiras letras” e o necessário para as prendas domésticas e para as “boas maneiras”.

Neste sentido, a autora vem reforçar o relato de Ferreira Jr (2010) sobre a questão de qual tipo de educação era concebido para o público feminino da época. Logo, a soma entre a inserção do Brasil no mundo capitalista e a importação de concepções estrangeiras, evidenciou uma desarticulação entre o novo contexto brasileiro e a realidade escolar e educacional brasileira, já que esta última deveria, em tese, atender aquela com todo o seu caráter instrumental. Quer dizer, inserir o país num novo contexto político-econômico exige mudanças também no mundo educacional. Assim sendo, o contexto de tensão entre a concepção jesuítica e a concepção positivista em educação elevou-se aqui como uma “crise na concepção de educação escolar”.

Ribeiro (1992) destaca duas mudanças significativas na educação escolar brasileira, especialmente no ensino primário: a primeira diz respeito à mudança na percepção de “criança”, antes, concebida como um “adulto em miniatura”, agora, vista como um ser portador de infância. Neste sentido, “a atenção é chamada para o fato de a criança ser um ser ativo, da necessidade de se respeitar a ordem natural do seu crescimento, de desenvolver os sentidos, capacitando-a a descobrir as coisas por si mesma e, em consequência, o preparo do professor parece indispensável” (RIBEIRO, 1992, p.65); a segunda é de influência norte-americana referentes às experiências educativas de Pestalozzi as quais contribuíram para uma renovação dos métodos de ensino nos EUA.

Estas experiências atendiam aos interesses socioculturais desejadas pelas congregações religiosas protestantes, e, foram introduzidas no Brasil a partir do avanço no território brasileiro de comércios administrados por americanos. Estes, por sua vez, desejavam que seus filhos fossem matriculados em escolas com os perfis estadunidenses, mesmo que muitas delas praticassem o proselitismo religioso. Os seguidores de Pestalozzi no Brasil, destaca Ferreira Jr (2010), fez avançar experimentos deste método no país nas primeiras décadas do século XX.

Para Ribeiro (1992), o final do século XIX significou para a educação escolar nacional um momento de inquietação e de forte influência do positivismo. As transformações da educação acompanharam as que ocorreram no mundo político. As novas exigências impostas pelo desenvolvimento capitalista e pelos ideais modernos (positivistas) fizeram com que a união entre a camada dominante do café e elementos específicos da camada média, como os militares, assinasse a abolição da escravatura em 1888 e proclamasse a República do Brasil em 1889, seguindo, o modelo norte-americano.

Então, mais uma vez pode-se constatar que tais acontecimentos demonstram a premissa defendida pelos autores utilizados como referência nesta seção, como é o caso específico de Ferreira Jr, Lopes e Ribeiro. Suas teses apontam que as classes vencedoras acabam por determinar não apenas os rumos da educação escolar, mas também as formas de exclusão social por meio da instrumentalização da política educacional e dos/as estudantes, como é o caso da valorização de um modelo educacional propedêutico.

#### **4.1.2.2.2 – O segundo choque: a educação escolar no Brasil Republicano de 1889-1945.**

Analisar a educação escolar no Brasil no período republicano também requer um cuidado no momento de classificar os períodos que se sucederam conforme os acontecimentos históricos/sociais/políticos/econômicos que marcaram a vida dos brasileiros até o momento atual. Os textos de Ribeiro (1992), de Ferreira Jr (2010) e de Ghiraldelli Jr (2015) revelam que o projeto educacional jesuítico através do “*Ratio Studiorum*” foi preponderante diante de outros projetos possíveis, sendo que foi a primeira concepção de educação escolar hegemônica no Brasil. Sendo que é importante ressaltar que entre as propostas organizadoras do período republicano brasileiro em subperíodos, a de Ribeiro (1992) difere de forma substancial em relação às outras referências aqui utilizadas por um simples fato: a sua organização tem como aporte analítico as transformações que o Brasil vivenciou historicamente até o ano de 1968 em seus modos de produção e em suas relações de produção,

considerando as relações de poder-classistas intrínsecas a essas transformações. Porém, os acontecimentos narrados pela autora até esta data, coincidem com os eventos históricos que marcaram os períodos analisados pelas outras referências selecionadas por esta pesquisa.

Então, ao examinar as literaturas referenciais para este capítulo, pude constatar que os autores organizaram de forma consensual os “subperíodos” (grifo meu) que nutrem o período republicano brasileiro da seguinte forma:

1889-1930: a chamada “Velha República” ou “Primeira República”.

1930-1945: a “Era Vargas”.

1945-1964: a “República Nova”.

1964-1985: o “Regime Militar”.

1985-dias atuais: a “Nova República”.

Assim sendo, adoto a classificação temporal acima descrita para expor e analisar uma “determinada história da educação escolar brasileira” conforme uma síntese das propostas dos autores Ribeiro (1992), Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), os quais ainda continuam como base referencial de apoio para este trabalho.

#### 4.1.2.2.2.1 – No contexto da “República Velha” – 1889 a 1930.

Ao iniciar sua análise deste período, Ghiraldelli Jr (2015) disserta resumidamente sobre a diferença entre a tipologia de três formas de governo (a monarquia, a aristocracia e a democracia) as quais se configuram segundo a conceituação clássica em Aristóteles. Depois ele explana sobre a concepção clássica de *Res Publica* (Roma) ou *politeia* (Grécia) e a concepção moderna (sem citar Maquiavel) de república, as contrapondo, por sua vez, à monarquia. Feitas as diferenças, o autor então afirma que o General Deodoro da Fonseca proclama a república brasileira no dia 15 de novembro de 1889.

Conforme Ghiraldelli Jr (2015), Ferreira Jr (2010) e Ribeiro (1992), a proclamação da República foi um evento constituído por um movimento militar (composto por elementos da classe média que se coagou com a classe dominante cafeeira) para atender aos interesses dos setores ligados à economia do café devido à insatisfação deste grupo com a política econômica imperial frente ao processo de modernização pela qual o país vivenciava nas últimas décadas do século XIX. As transformações sociais, políticas e econômicas deste período tinham como precedentes factuais a abolição da escravatura e o consequente convertimento desta mão de obra em trabalhadores assalariados, exigindo por parte do poder



estatal federativo uma nova postura diante do novo contexto, como a descentralização do poder assim descrita por Ribeiro (1992, pp.66-67):

Em realidade, a descentralização atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, como da facção dominante que participa do processo (senhores do café ou burguesia agro-exportadora). Esta via na descentralização um instrumento de concentração de rendas, já que não teria de dividi-las com a outra facção decadente (senhores de lavoura tradicional).

Depois da Proclamação da República, houve um aumento das camadas médias, as quais, porém, não eram detentoras de força política, com exceção de alguns setores militares que mantinham relações com a burguesia ligadas à política dos senhores do café. Ocorreram também incrementos na infraestrutura nas cidades (o que gerou um processo crescente de urbanização), tais como o telégrafo e o melhoramento e ampliação de ferrovias e portos para o escoamento de produtos e pessoas, a tentativa de diversificar as atividades econômicas, porém, a mudança mais significativa foi a entrada dos ideais democráticos, que viabilizou, por exemplo, o fim do voto censitário e, como dito antes, a descentralização do poder<sup>34</sup>, que estava até então, nas mãos do Imperador. Os ideais cientificistas e de cunho positivista também são introduzidos no âmbito da organização escolar.

A valorização da vida urbana exigiu uma melhor qualificação dos trabalhadores para atender as necessidades não apenas do novo regime político, mas, sobretudo, das (inclusive as novas) atividades que nasciam e/ou se desenvolviam e/ou cresciam no meio urbano. Com base a isto, intelectuais da época passaram a cobrar a abertura e o aperfeiçoamento de mais escolas para incorporar as camadas populares com vistas ao “progresso nacional”, fazendo surgir, segundo Ghiraldelli Jr (2015, p.39) e Ferreira Jr (2010, p.59)<sup>35</sup>, dois importantes movimentos ou duas “atmosferas ideológicas” denominados/as de “entusiasmo pela educação” e de “otimismo pedagógico”. “O primeiro movimento solicitava abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Tais movimentos se alternaram durante a ‘Primeira República’ e em alguns momentos se complementaram” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.39).

Em relação ao ensino escolarizado, de 1889 até 1920, Ghiraldelli Jr (2015) ressalta que o governo federal (sediado ainda no Rio de Janeiro) atuou de forma pontual, especialmente no que tange as legislações, como é o caso da Reforma Benjamin Constant em 1891 a qual criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafo (precedido por Benjamin

<sup>34</sup> Como retrato desta descentralização do poder, a educação superior ficou sob responsabilidade da União e o ensino básico dos Estados e Municípios.

<sup>35</sup> Segundo esclarece Ferreira Jr, o termo “entusiasmo e otimismo pela educação” foi proposto por Jorge Nagle na obra “Educação e Sociedade na Primeira República” (2001, p.131).

Constant, durou apenas até 1892). Esta reforma, segundo relata Ribeiro (1992), incorporou à educação escolar os princípios da laicidade e da liberdade de ensino. Neste período ainda foram ampliadas o número de Escolas Normais<sup>36</sup> e criados os Grupos Escolares<sup>37</sup> (cf. FERREIRA JR, 2010).

Tal reforma ainda reorganizou o ensino primário, o secundário e a Escola Normal e ainda investiu no aperfeiçoamento do magistério a partir de um centro de qualificação chamado de “Pedagogium” (cf. GHIRALDELLI JR, 2015; FERREIRA JR, 2010; RIBEIRO, 1992). No que tange aos Grupos Escolares, Ferreira Jr (2010) relata que seus objetivos eram educar os “cidadãos da república” a partir do ler, escrever e contar, os quais se somariam aos conhecimentos oriundos da ciência, da história e da geografia. Este autor exemplifica a reforma da instrução pública paulista em 1892 para dizer que, pela primeira vez um grupo escolar conseguiu reunir na mesma instituição as quatro séries que correspondem à educação primária.

Outras medidas adotadas por Constant foram (cf. GHIRALDELLI JR, 2015): a) a separação do ensino primário em dois graus conforme a idade dos estudantes (o primeiro de 7 aos 13 anos e o segundo de 13 e 15 anos); b) estabeleceu o ensino “livre, leigo e gratuito”; c) diferente do exigido para as escolas particulares (que cobrava apenas um atestado de idoneidade moral dos docentes), para exercer o magistério nas escolas pública era obrigatório possuir o diploma da escola Normal. Em termos de concepção de educação escolar, a Reforma tentou substituir o currículo de cunho humanístico pelo de caráter enciclopédico e científico-positivista (cf. GHIRALDELLI JR, 2015; RIBEIRO, 1992) e foram absolvidos os ideais liberais que afirmavam que os cidadãos eram iguais perante a lei e que a educação deveria ser laica<sup>38</sup> (cf. FERREIRA JR, 2010).

Neste sentido, Ribeiro (1992) ainda esclarece que a intenção era a prática de um ensino “formador” (com base na ciência) e não meramente “preparador” para o ensino superior. Neste contexto, a organização curricular, de base positivista, passou a considerar o conhecimento científico em detrimento ao literário, ordenando o ensino das ciências da seguinte forma e sequência: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral. Assim, a meu vê, o estudo de Ribeiro (1992) revela a transfiguração do choque de

---

<sup>36</sup> Segundo Ferreira Jr (2010), em 1949 havia cerca de 540 unidades de Escolas Normais por todo o Brasil.

<sup>37</sup> Nas primeiras décadas do século XX houve uma ampliação dos Grupos Escolares nos seguintes estados (cf. FERREIRA JR, 2010, p.55): no Sudeste, em Minas Gerais/1906 e no Espírito Santo/1908; no Sul, no Paraná/1903 e em Santa Catarina/1911; no Centro-Oeste em Mato Grosso/1910; e no Nordeste, Maranhão/1903, Rio Grande do Norte/1908, Sergipe/1910, Paraíba/1916 e na Bahia/1925.

<sup>38</sup> Neste caso, a laicidade segue as diretrizes da Constituição de 1891 no que tange ao seu artigo 72, o que, por sua vez, mesmo permanecendo uma educação escolar elitista e preservando o método pedagógico de características jesuítas, rompe com o sistema de padroado.

paradigmas educacionais, afirma o autor: “Pode-se notar que estava sendo atacado o dilema mais real (formação humana X preparação para o superior) e o menos real (formação humana baseada na literatura X formação humana baseada na ciência) enfrentado pelo ensino secundário imperial” (p.69).

Quer dizer, a Reforma Benjamin Constant propusera um debate acerca de qual concepção de educação escolar as escolas públicas deveriam adotar, e, destas reflexões, as críticas se elevaram. Os próprios positivistas concluíram que na verdade o ensino das ciências nada mais fez do que atribuir ao ensino um caráter enciclopédico em detrimento ao caráter efetivamente formador. Outra crítica diz respeito à dificuldade inicial de implementar as disciplinas científicas, fazendo com que disciplinas de cunho literários fossem incorporados à grade curricular em 1893 (cf. RIBEIRO, 1992).

A partir das análises desta autora (1992), percebe-se que a dinâmica relacional do conflito entre os paradigmas educacionais, no caso, entre um ensino com base na ciência versus um ensino com base na literatura clássica, fez com que ambos alternassem enquanto concepção educacional oficial em períodos diferentes por toda a “Primeira República”. Por exemplo, em 1901, o “código Epitácio Pessoa” ao privilegiar a matriz literária, excluiu da grade curricular a “biologia” e a “sociologia e moral”. Em 1911, a Lei Rivadávia Correia direciona o ensino para a matriz positivista, quando desoficializou o ensino e atribuiu às instituições escolares a total liberdade, inclusive facultando a presença dos alunos e alunas (cf. GHIRALDELLI JR, 2015; RIBEIRO, 1992). O fracasso de formar o cidadão gerou uma nova reforma em 1915: a reforma Carlos Maximiniano. Esta derrubou a lei anterior, reformou o Colégio D. Pedro II e regulamentou o processo de acesso às escolas superiores (cf. GHIRALDELLI JR, 2015). Esta alternância de concepção de educação escolar provoca uma desarticulação formativa constante porque é necessário existir um rompimento entre elas para que a uma assuma o posto da outra, ou seja, esta dinâmica promove uma “crise na concepção de educação escolar”.

Assim, alguns números demonstram que não houve avanços significativos na educação escolar em função desta “crise”, pois o ensino público (que pertence à coisa pública, à República) não foi apenas marcado pelos rompimentos paradigmáticos nas alternâncias, mas, sobretudo, porque não foi tratado como uma prioridade: segundo menciona Anísio Teixeira na obra “Educação não é prioridade/1977”, em 1900 havia 6.370.000 analfabetos de um universo de 9.750.000 habitantes maiores de 15 anos (cf. FERREIRA JR, 2010, p.51). Já em 1920, conforme Ribeiro (1992, p.74) expõe em tabela a baixo, 75% da população brasileira eram analfabetos(as).

TABELA 01 – Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades.

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não Sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p.43 (cf. RIBEIRO, 1992, p.74)

Estes números revelam o quanto que a educação escolar era excludente e elitista, ou seja, os filhos de ex-escravos, os brancos pobres e os filhos dos imigrantes europeus (que estavam presos à relação de poder imposta pela elite agrária) não conseguiam frequentar as instituições escolares em função das condições sociais e econômicas precárias pelas quais estavam submetidos. O acesso a eles eram negados não apenas por essas questões, mas também por outras. Ribeiro (1992) destaca que tanto no ensino primário quanto no secundário, a administração escolar vivenciava o dilema de se ter uma boa educação para poucos ou um péssimo ensino para muitos. De modo geral, a ideia de ampliar o acesso à educação escolar nos anos de 1920 para a massa popular esbarrou no fato de que faltava “à sociedade brasileira um modelo de desenvolvimento eminentemente nacional e popular. A própria base industrial, que agiu como um elemento pressionador da abertura da escola elementar, não existia na Primeira República” (RIBEIRO, 1992, p.78). Em meio a isso, a educação profissional aparecia como alternativa para as camadas mais pobres da população brasileira.

No entanto, com base nos textos de Ghiraldelli Jr (2015), Ribeiro (1992) e de Ferreira Jr (2010), é importante dizer que no âmbito das concepções de educação escolar desenvolveram-se debates mais profundos. Em primeiro lugar, no uso do método de Pestalozzi nos Grupos Escolares a partir da década de 1890. Em segundo lugar e nas rédeas da Primeira Guerra Mundial, os brasileiros reconheceram os EUA (a nova potência mundial, desbancando a Inglaterra deste posto) ou o modo de vida americano como os exemplos a serem seguidos e praticados. Esta relação de admiração viabilizou que os brasileiros entrassem em contato com a literatura pedagógica norte-americana. Neste contexto, quem mais absolveu esta literatura foi o movimento “otimismo pedagógico” por um motivo muito prático: tais ideais defendiam não apenas a abertura de novas escolas ou mudanças em sua

arquitetura, mas apontavam a necessidade de se construir novas formas metodológicas de ensino, aprendizagem e avaliação, novas formas de administração escolar e um melhor aproveitamento da psicopedagogia.

Conforme Ghiraldelli Jr (2015), estes ideais contrastavam com uma realidade educacional que era insuficiente para realizar diversas destas reformas internas, especialmente em relação às mudanças que poderiam ocorrer no âmbito da concepção de educação escolar e, por conseguinte, no método pedagógico a ser praticado, os quais ainda estavam fortemente baseados num método assentado por completo na prática de memorização dos conteúdos curriculares: o chamado *Ratio Studiorum*, o qual foi anteriormente constituído pela Companhia de Jesus. O Grande expoente defensor deste modelo na época foi Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e que influenciou o modo de ensino, de aprendizagem e de avaliação durante a “Primeira República”. Isto quer dizer, segundo Ferreira Jr (2015, p.57), que a passagem do período imperial para o republicano quanto à educação escolar foi de uma descontinuidade sem ruptura porque a escolarização continuou “**elitista, mnemônico e verbalista**” mesmo sendo pensada do ponto de vista liberal e positivista. A esse respeito, observou-se que no ensino secundário, os/as estudantes não faziam ciência, mas memorizavam o conhecimento fruto das atividades científicas (cf. RIBEIRO, 1992).

Entretanto, posturas e práticas significativas no âmbito das concepções de educação escolar e do método começaram a surgir de forma mais substancial na década de 1920 se contrapondo ao método colonial/imperial defendido por Herbart. Assim sendo, os intelectuais brasileiros passaram a refletir sobre as contribuições dos autores europeus e dos norte-americanos, somando-se aos quem defendiam o método alemão pestalozziano. Neste momento, os ideais da chamada “Escola Nova” ou “educação nova” ou “pedagogia da escola nova” foram especialmente introduzidas no universo reflexivo brasileiro através das contribuições do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), quem criou um espaço (University Elementary School) para aplicar em termos de experimento este “novo modelo” de ensino (cf. GHIRALDELLI JR, 2015). Sobre este momento, Ghiraldelli Jr (2015, p.41) relata que progredimos

rápido nesse campo e em meados da década de 1920 já tínhamos autores brasileiros não só capazes de escrever sobre o “escolanovismo” como historiá-lo. Foi o que fez Lourenço Filho em seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, publicado pela primeira vez em 1929 e que, depois, se tornou um clássico da literatura pedagógica brasileira.

Neste ponto de minha pesquisa, foi possível constatar que a década de 1920 elevou-se como o momento em que ocorre o que eu chamo de “segundo choque brasileiro” entre

diferentes paradigmas educacionais, marcados por mais de duas matrizes. Em primeiro lugar, não se pode esquecer-se da concepção jesuítica (representada pela prática do método “Ratio Studiorum”), a qual sua existência ainda persistia no século XX, e, a concepção positivista, exemplificada pelo método de Pestalozzi. Em segundo lugar, como bem exemplificou Ghiraldelli Jr (2015), a obra de Lourenço Filho nos revela um debate (embate) conflituoso entre a “pedagogia tradicional”, representada por Herbart (como também por Pestalozzi), e a “pedagogia nova”, configurada por Dewey. Em meio a esses, a “pedagogia libertária”, de cunho anarquista e socialista, também se expandiu em diversas capitais (as escolas eram chamadas de “escolas modernas”) influenciando a prática de muitos professores. O Advento no contexto brasileiro da “pedagogia libertária” acontece em meio a um período de crescente distinção e luta de classes no Brasil, manifestando-se desde a greve de 1917, passando pela Semana de Arte Moderna (1922), pelo Movimento Tenentista (1922 a 1924) e findando na “Coluna Preste” (1924-1927). O momento era de questionamentos da ordem política, econômica, social e cultural imposta pelas elites paulistas e mineiras através da política do “café com leite”.

Tendo como protagonista intelectual o espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1904), a tendência “libertária” da pedagogia foi absolvida pelo movimento “otimismo pedagógico”, já que o “entusiasmo pela educação” atuava em outras áreas que não aquelas referentes às reflexões sobre as concepções de educação escolar a ser praticada. Então, por consequência, notou-se, segundo Ghiraldelli Jr (2015), que as literaturas produzidas sobre o tema da “pedagogia nova” e da “pedagogia libertária” passaram a fazer parte do universo do “otimismo pedagógico”.

Em termos de reformas no sistema educacional, a década de 1920 experimentou um grande número tanto no âmbito dos estados quanto no do governo federal. Então, conforme Ghiraldelli Jr (2015), para além do debate intelectual, o governo federal promoveu a Reforma Rocha Vaz em 1925 como forma de aproximar os estados e a União naquilo que estavam fazendo em termos educacionais, e, neste contexto, segundo Ferreira Jr (2010), as unidades da federação tentavam pelas reformas ampliar e universalizar as escolas públicas. Inclusive este último autor adapta uma tabela (com base nos dados de outro autor: Romanelli) para expor quais foram os reformadores por ente federativo. Transcrevo-a na sua totalidade:

Tabela 02 – Reformas Educacionais da Década de 1920.

ANOS	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	REFORMADORES
1920	São Paulo	Sampaio Dória
1922/23	Ceará	Lourenço Filho
1925/28	Rio Grande do Norte	José Augusto
1922/26	Distrito Federal	Carneiro Leão
1928	Pernambuco	Carneiro Leão
1927/28	Paraná	Lysímaco da Costa
1927/28	Minas Gerais	Francisco Campos
1928	Distrito Federal	Fernando de Azevedo
1928	Bahia	Anísio Teixeira

Fonte: Adaptado de Romanelli (1986) - (cf. FERREIRA JR, 2010, p.58)

Neste contexto de otimismo e de entusiasmo pela educação, e em meio às diversas reformas citadas anteriormente, é fundada em outubro de 1924 e pelo Heitor Lira da Silva, a Associação Brasileira de Educação (ABE). De acordo com Ferreira Jr (2010), a ABE se transformou no espaço onde se formulavam as políticas promotoras das reformas das escolas públicas, pois, “para a ideologia liberal, a educação poderia transformar a população ‘ignorante’ herdada do período imperial e, cidadãos esclarecidos de seus direitos republicanos” (FERREIRA JR, 2010, p.59). A ABE, pelo papel importante que desempenhava frente à sociedade civil, era formado por cientistas, escritores, jornalistas, professores, políticos e intelectuais.

Assim como percebeu Ghiraldelli Jr (2015), Ferreira Jr (2010) notou que a década de 1920 foi marcada por profundos debates sobre as diferentes concepções de educação escolar, especialmente porque tais debates retratavam o jogo de poder entre as elites concorrentes, como é o caso das elites agrárias que contrariaram os preceitos contidos na Constituição de 1891 sobre a laicidade do Estado (e da educação escolar) para se reaproximar por conveniência da Igreja Católica, e, aquelas liberais que se deixaram influenciar pelos ideais anarquistas, sindicalistas e socialistas. O meio urbano tornou-se um palco fervoroso das disputas políticas, econômicas e educacional. O “choque entre paradigmas educacionais” e a “crise na concepção de educação escolar” se intensificam como dois lados de uma mesma moeda.

Neste contexto, mais exatamente entre 1918 e 1930, Ribeiro (1992) cita Nelson W. Sodré para nos dizer que este nomeou o referido período de “declínio das oligarquias”,

especialmente porque a elite agrária exportadora entrou em choque com outras forças sociais e viu seu modelo econômico, classificado por Ribeiro (1992, p.86) como “modelo agrário-comercial exportador dependente”, perder espaço para os ideais (e para a efetiva implementação) do “nacional-desenvolvimentista com base na industrialização” (idem). Neste momento, a burguesia industrial e o operariado elevam-se como os novos componentes das relações de classe e das concepções de educação escolar. No entanto, Ribeiro (1992) ressalta que a burguesia industrial ao mesmo tempo em que mantinha contato com outras forças dominantes (exemplo: agrários-exportadores do café), procuravam garantir seus interesses econômicos contra essas mesmas forças. Por isso, tal postura colocou em choque esses grupos, fazendo explodir, por exemplo, a “Revolução de 30”. Por outro lado, o operariado organizou-se em torno da missão de representar os interesses das classes dominadas, com lutas que já vinham ocorrendo desde a greve geral de 1917/1918. Isto se deu porque as elites ignoravam a existência deste grupo enquanto classe social bem definida, possuidoras de interesses e reivindicações. O partido comunista, fundado em 1922 é exemplo deste fenômeno.

O Brasil da década de 1920 vivenciou um momento de reivindicações, revoltas e movimentos contestatórios; assim relatado por Ribeiro (1992, p.88):

reivindicavam representação e justiça, pois o mal estava todo ele na forma como eram escolhidos os mandatários, forma esta que tornava impossível à oposição chegar ao poder. Mais uma vez, como já aconteceu por ocasião da Proclamação da República, os militares é que lideram tal movimento contestatório e provocam uma série de revoltas, como a do Forte de Copacabana, em 1922, a liderada por Isidoro Dias Lopes, em 1924, e a Coluna Prestes – 1924 a 1927

As contestações também reinaram no universo educacional brasileiro através dos movimentos “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Tais movimentos não contavam apenas com a presença de políticos, mas principalmente de professores. Como já dito antes, a método da Escola Nova (Dewey) ganha terreno de atuação por toda a década de 1920, momento em que disputa espaços de atuação com as concepções que formam o grupo “tradicional” (ou como eu prefiro denominar: “arcaico”), como é o caso do método jesuítico do “ratio studiorum”, os métodos positivistas de Pestalozzi (o intuitivo) e de Herbart (quem propôs que a pedagogia fosse concebida cientificamente, ou seja, como um processo com objeto e método de ensino definidos e bem delimitados).

Para além deste contexto educacional, Ghiraldelli Jr (2015) destaca que a primeira república foi marcada pela liderança política de grupos de pessoas influentes e de grandes proprietários de São Paulo e de Minas Gerais que se alternavam na presidência da República.



Isto se deu a partir da chamada “política do café com leite”, a qual foi interrompida com a Revolução de Outubro de 1930, momento em que propiciou que outras forças atuassem no poder. A década de trinta será o cenário de análise da próxima seção.

#### 4.1.2.2.2 – No Contexto da Era Vargas – 1930 a 1945

Assim como se observou referente ao período Colonial e Imperial brasileiro, a classificação periódica dos anos iniciais do período republicano a partir de 1889 foi também organizada de forma distinta pelos autores selecionados para compor este capítulo. Entre eles, Ferreira Jr (2010) é quem apresenta em um único capítulo (2010, pp.51-84) uma periodicidade mais longa, de 1889 a 1945, porém, dedicando subcapítulos que separam o período que corresponde o de 1889 a 1930 e outro desta data até 1945, sendo que é neste último que adentrarei analiticamente nesta subseção, ressaltando, porém, que em comparação com Ferreira Jr, os outros autores aqui referenciados apresentam uma análise sobre este período de forma mais aprofundada.

Neste sentido, Ghiraldelli Jr (2015) organiza o período pós-1930 em três fases (a primeira de 1930 até 1933 corresponde ao “governo Provisório”, a de 1934 a 1936 ao período “pós-constituição de 1934” e a última, de 1937 a 1945 ao “Estado Novo”), também finalizando em 1945. Já Ribeiro (1992) organiza o período pós-1930, como já dito antes, com base nas transformações que ocorrem no mundo econômico, o que a fez selecionar o tempo de 1920 a 1937 para se referir ao que ela denomina de “Nova crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização” (p.86) e o recorte temporal de 1937 a 1955 para abordar o que ela intitula de “O modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização” (p.113).

Porém, para este período, e como feito antes neste capítulo, seguirei apresentando a história da educação brasileira com base na proposta temporal organizada por Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), mas sempre utilizando as contribuições de Ribeiro (1992). No entanto, ressalto que em termos de exposição recortei o período em dois momentos: de 1930 a 1937, quando é marcada a chegada de Getúlio Vargas ao poder; e, de 1937 a 1945, quando foi estabelecido o chamado “Estado Novo”, quando Getúlio Vargas assume um posicionamento autoritário.

Portanto, iniciamos pelo período de 1930 a 1937: Ribeiro (1992) inicia sua análise da década de 1930 compartilhando a expressão usada por Luiz Pereira (obra: Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento, 1970) para se referir à “Revolução de 30”, qual seja: o

“grande despertar”. Quer dizer, a autora explica que este despertar diz respeito à tomada de consciência dos brasileiros em relação às causas do subdesenvolvimento do país e da condição de atraso em comparação com os países (ou sociedades) considerados desenvolvidos. Investigando esta expressão, Ribeiro percebeu que esta conscientização havia identificado basicamente duas causas: a) reconheceu que o desenvolvimento da sociedade brasileira deveria significar um alinhamento automático entre o crescimento econômico e a elevação do padrão de vida de todos os brasileiros, e não apenas de uma pequena parcela; e, b) era necessário romper com a dependência econômica, a qual estava fortemente ancorada na agricultura de exportação (a economia do café-com-leite), o que estava, por sua vez, forçando a importação de manufaturados. Então, neste contexto, a solução pensada era a de estimular e investir num processo de desenvolvimento pautado na atividade industrial.

Em resumo, Ribeiro (1992, p.92) assim relata o que foi a “Revolução de 30”:

Em outubro de 1930, o conflito entre os dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno.

Conforme a citação da autora observa-se o advento da ideologia política denominada de “nacional-desenvolvimentista” e do modelo econômico chamado de “substituição de importações”. Tais práticas político-econômicas colocaram em xeque os interesses tanto dos financistas ingleses (quem de fato enriqueciam a custa dos cafeicultores brasileiros) quanto dos norte-americanos (que estavam de olho neste mercado). Neste contexto, tanto Ribeiro (1992) quanto Ferreira Jr (2010) concorda que as consequências econômicas da crise de 1929 nos países desenvolvidos e no Brasil influenciaram decisivamente os rumos da política, criando o ambiente adequado para a deflagração da Revolução de 1930.

Sobre esta, Ferreira Jr (2010) a classifica como uma “revolução burguesa tardia”<sup>39</sup> e “autoritária”<sup>40</sup>, momento em que a burguesia (a qual havia se originado no seio das elites agrárias) estabeleceu uma aliança com as Oligarquias Agrárias para modernizar as relações

<sup>39</sup> Conforme Ferreira Jr (2010), “tardia” em comparação às revoluções burguesas do século XIX, como a Francesa e a Industrial.

<sup>40</sup> Segundo Ferreira Jr (2010, p.61), “autoritário” porque se formou um “Estado Autocrático” (antidemocrático) a partir de três particularidades: “1) ficou dotado de uma grande capacidade ordenadora da sociedade civil (conjunto das organizações sociais, políticas, culturais, etc. que atuavam na esfera privada da sociedade); 2) induziu a formação de um sistema produtivo baseado na grande empresa privada, apoiada por uma importante rede de empresas estatais de infraestrutura e produtora de matérias-primas; e 3) engendrou um ordenamento jurídico autoritário com o objetivo de reprimir todo e qualquer tipo de oposição (particularmente das organizações de esquerda) ao processo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro”.

capitalistas de produção, como dito antes por Ribeiro (1992), com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira. Então, a chamada “Aliança Liberal” (composta de tenentes, intelectuais e populares) contribuiu para a derrubada de Washington Luís da presidência e para a chegada ao poder de Getúlio Vargas.

Os primeiros anos da Era Vargas foram muitos tumultuados, especialmente porque a primeira exigência era manter-se no poder diante da diversidade de interesses (de diferentes grupos) que estavam em jogo. Paralelamente a isso, as promessas da Aliança Liberal como a oferta de empregos não se realizou, desapontando as camadas mais populares. Este contexto de desapontamento somado a demora da promulgação de uma nova Constituição propiciou as condições para o oportunismo de movimento pelo qual os paulistas tentavam chegar ao poder: “a Revolução Constitucionalista” ou “Revolução de 32”.

Assim como Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010), Ghiraldelli Jr (2015) destaca que o Brasil vivenciou um período de crescente industrialização e urbanização na década de 1930, inclusive no setor de serviços. Houve uma supervalorização do trabalho intelectual em comparação ao braçal, fazendo com que fosse exigindo por parte daqueles que almejavam uma vida melhor longe da vida rural um avanço na área educacional escolar. Esta exigência passou a ser atendida no item 03 do plano de “reconstrução nacional” (eram dezessete itens) proposto por Getúlio Vargas, assim citado por Ghiraldelli Jr (2015, p.48) como sendo os mesmos propostos pela “Aliança Liberal”: “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os estados; para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas”.

Neste contexto, a “educação escolar” eleva-se como uma “questão” importante tanto para a sociedade quanto para os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde (criado em 1930 e gerido por Francisco Campos até 1932), sendo necessário debatê-la. Assim, algumas conferências foram realizadas e contaram com a participação tanto de Getúlio Vargas quanto de Francisco Campos, e os temas debatidos mobilizavam diferentes ideias para se pensar a educação escolar. Em 1930, a IV Conferência Nacional de Educação, refletia sobre as “grandes diretrizes da educação popular” e o “sentido pedagógico da revolução”; e, a V Conferência Nacional da Educação de 1932 debateu sobre um “Plano Nacional de Educação”, já sob a influência do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento que analisarei mais adiante.

Conforme o exposto por Ferreira Jr (2010), a criação do “Ministério” eleva-se como uma resposta às péssimas condições educacionais que o Brasil herdou dos períodos anteriores,

como uma elevada porcentagem (64,9% num universo de 30 milhões de habitantes) de analfabetos no fim dos anos 1920. No entanto, Ferreira Jr (2010), Ribeiro (1992) e Ghiraldelli Jr (2015) concordam que o “Ministério” pouco fez nos dois primeiros anos no sentido de ampliar a educação escolar para a população brasileira, o que provocou mais insatisfações. As medidas propostas pela Reforma Francisco Campos foram pontuais, tais como os decretos que criou o Conselho Nacional de Educação – CNE – (Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931) e reorganizaram o ensino superior (decretos nº 19.851 e nº 19.852 de 11 de abril de 1931) e o secundário (decreto 19.890 de 18 de abril de 1931). Neste último, ficou definido que este nível seria dividido em duas etapas: a primeira, dito fundamental, duraria cinco anos com o objetivo de formar um homem capaz de viver integralmente (através de atitudes, hábitos e comportamentos) e de tomar decisões adequadas em qualquer situação. A segunda etapa, com duração de 2 anos, prepararia os estudantes para as futuras especializações do mundo profissional, sendo obrigatório o ensino de higiene, estatística, história da filosofia, economia-política e sociologia.

Outro decreto importante, mas ainda pontual, foi o de nº 20.158 de 30 de junho de 1931, o qual reorganizou o ensino comercial em 9 anos: três anos de curso propedêutico, três anos de curso técnico e três anos de curso superior em administração e finanças. Apesar dos poucos decretos, Ferreira Jr (2010, p.66) argumenta que a “Reforma Francisco Campos da educação secundária significou a organização sistemática, pela primeira vez na história da educação brasileira, do grau de ensino que dava acesso aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia”. No entanto, este autor analisou que a Reforma Francisco Campos ainda reproduziu o caráter elitista e não democrático da educação escolar, especificamente no que tange ao acesso ao ensino universitário. Segundo ele, por um lado, o currículo do ciclo fundamental do ensino secundário (e os currículos complementares de preparação para os cursos de Direitos, Medicina, Engenharia, etc.) direcionava os alunos para uma formação que os possibilitassem exercer tanto uma profissão liberal, quanto desempenhar atividades políticas<sup>41</sup>; e, por outro lado, este mesmo currículo reproduzia o simbolismo entorno do título de “Doutor”, ainda valorizado como símbolo de honraria, prestígio e distinção social.

Porém, de acordo com Ribeiro (1992), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010), é neste contexto que os educadores insatisfeitos com a demora do Governo Federal de elaborar e realizar ações mais amplas na área da educação escolar que acabaram por lançar o

---

<sup>41</sup> Para consultar, analisar e comparar os currículos vê Ferreira Jr (2010, pp.67-69).

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>42</sup>, escrito por Fernando de Azevedo. Ou seja, o “Manifesto” surge como resposta à crise educacional brasileira; porém, compreendo que ele também é reflexo da “crise de concepção de educação escolar”. Frente a outras concepções de educação escolar, o objetivo deste manifesto<sup>43</sup> foi apontar um caminho para o Governo Federal elaborar uma política nacional para a Educação Escolar, no entanto, foi responsável também por provocar algo muito positivo<sup>44</sup>: um conflito de concepções no âmbito pedagógico de 1930 a 1937. Suas contribuições em relação à filosofia da educação, à didática e à política educacional, estavam ancoradas basicamente em dois autores: John Dewey e Émile Durkheim.

Conforme Ghiraldelli Jr (2015), uma importante diretriz do Manifesto diz respeito à primazia do problema educacional em relação aos econômicos, já que o desenvolvimento produtivo e industrial deveria estar submetido ao desenvolvimento da educação. Mas o próprio documento encontrou um “meio-termo” entre as duas esferas ao afirmar que eram necessárias reformas paralelas tanto na educação quanto na economia. O Manifesto ainda cobrava do governo, frente às necessidades impostas pela sociedade urbana e industrial, uma definição em relação à “filosofia da educação” que atendesse a essas novas necessidades, assim como, exigiu também uma visão de cunho cientificista em relação aos problemas educacionais. Ainda segundo este autor, o Manifesto, por um lado, criticou o caráter segregador (tal caráter poderiam ser evidenciado, por exemplo, nos programas curriculares das escolas) pela qual a educação escolar se ancorava, e, por outro, propôs que a filosofia da educação com todo o seu conjunto de valores e finalidades fosse constituída com base na visão proposta pelo “movimento de renovação educacional”.

Na verdade, o Manifesto apresentava à sociedade este movimento como uma alternativa educacional baseada no vínculo hermenêutico entre educação, sociedade e épocas históricas. Assim, o

Manifesto afirma que no mundo moderno a “velha estrutura do sistema educacional” – caracteristicamente “artificial” e insistentemente “verbalista” – deve sucumbir de vez, uma vez que estaria articulada a uma “concepção vencida” de vida e de mundo. Tal “concepção vencida”, entendida como “concepção burguesa” por excelência, teria sido de fato útil, durante algum tempo, “para construir as democracias”, todavia, com o passar dos anos teria terminado por favorecer demais o “individualismo libertário”, e deveria ser substituída. A “educação nova” – não artificial, pois estaria sobre as bases das novas tendências sociais – deveria colocar as finalidades da educação “para além dos limites das classes” e, para tal, preparar-se

---

<sup>42</sup> Alguns signatários do Manifesto: Roldão Lopes, Hermes Lima, Edgard Sussekind, Armanda Álvaro, Mario Casassanta, Antônio Sampaio Noemy Silveria, Cecília Meirelles, entre outros a conferir em GHIRALDELLI JR, 2015, pp. 58-61.

<sup>43</sup> Para vê o Esboço do Manifesto consultar Ribeiro, 1970, pp.97-99.

<sup>44</sup> Como explicou Ribeiro (1992).

para formar a “hierarquia democrática” através da “hierarquia das capacidades” “recrutadas em todos os grupos sócias” (GHIRALDELLI JR, 2015, pp.52-53)

Nesta citação, Ghiraldelli Jr se aproxima dos estudos de Ribeiro (1992) e de Ferreira Jr (2010) ao revelar que os paradigmas educacionais refletiam em épocas específicas interesses específicos de um determinado grupo com força política. É neste patamar que o Manifesto se posiciona contra a “concepção tradicional”, a qual, segundo o autor, representava os interesses da classe burguesa (seja ela agrária ou industrial). Esta, por sua vez, foi acusada nos textos do Manifesto de instrumentalizar a educação escolar em direção a um tipo de pedagogia que formava indivíduo com uma “autonomia isolada e estéril” (cf. GHIRALDELLI JR, 2015, p.53), já que a formação praticada seguia a práxis do que o autor chamou de “individualismo libertário” (idem). A diferença entre essas concepções foi assim descrita por Ghiraldelli Jr (idem):

A “educação nova deveria ser pragmática”, na medida em que não devia servir aos interesses de classes e sim aos “interesses do indivíduo”. Todavia, [...] fundada no “princípio da vinculação da escola com o meio social”, meio este que, na atualidade moderna, estaria colocando como ideais da educação a “solidariedade”, o “serviço social” e a “cooperação”. [...] Contra a “escola tradicional”, o Manifesto defende a “escola socializada”, ou seja, a escola “reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que considera o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana”. Assim organizada, a escola poderia “restabelecer entre os homens o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação” realizando uma “profunda obra social que ultrapassa o quadro estreito dos interesses de classes” [...] a “escola socializada” [...] subordinaria os “fins particulares de determinados grupos sociais” aos “fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas”.

Neste sentido, Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) ressaltam que o Manifesto propõe que a educação escolar seja de caráter pública e de responsabilidade tanto da família quanto do Estado, sendo que, a noção de uma educação escolar centrada na categoria “trabalho” introduz uma modificação substancial nas famílias, as quais deixam de ser vistas como “centro de produção” e passam a ser concebidas como “centro de consumo”.

Apesar do autor não mencionar em seu texto que, por um lado, a prática verbalista que configura a “educação tradicional” é herança do caráter jesuítico, e, por outro lado, que a religião católica ainda exerce certo poder na área pedagógica, ele resalta que o Manifesto propõe uma educação laica como forma de destituir a educação exercida com base no poder religioso. É neste contexto que as contribuições de outros autores se revelam importantes no sentido de um complementar o conhecimento do outro, como é o caso de Ribeiro (1992), quem relata as mesmas características paradigmáticas apontadas por Ghiraldelli Jr (2015), inclusive em relação à “escola nova”, perspectiva que influenciou a filosofia educacional do

Manifesto<sup>45</sup> em acreditar que a escola deveria ser considerada como uma comunidade em miniatura centrada no trabalho como elemento formador.

Então, com base nas contribuições de Ribeiro (1992), pode-se dizer que em resumo, ficou nítida a distinção entre esses paradigmas, quais sejam segundo o exposto por ela: por um lado, a “pedagogia tradicional” defendia um ensino subordinado aos preceitos da religião católica; pregava que as escolas deveriam ser separadas por sexo (as de meninos e as das meninas); e, por fim, acreditava-se que a educação era papel da família; por outro lado, a “pedagogia das ideias novas” estava substanciada pelos ideais da laicidade, da ciência, da gratuidade, da diversidade<sup>46</sup> e do papel político e social da educação. Aqui se revela a concepção de escola como um espaço portador de um caráter político e social.

É importante ressaltar o que foi dito na seção anterior e muito bem explicado por Ribeiro em sua obra (1992): o contraponto paradigmático à pedagogia tradicional religiosa abrange não apenas uma única matriz, mas várias, como é o caso das ideias de Pestalozzi e de Herbart (estas, consideradas pelo Escolanovismo como pedagogias também “tradicionais”, mas, como analisado aqui, entraram em conflito com a concepção jesuítica), as da Escola Nova e as da Pedagogia Libertária (nas páginas posteriores, considerar-se-á aqui a classificação proposta por Ghiraldelli Jr/2015 em relação aos paradigmas educacionais). Porém, ambos os paradigmas concordam com uma questão: são contra o possível monopólio do ensino, seja pela direita fascista ou pela esquerda comunista.

Ghiraldelli Jr (2015) é quem expõe em seu texto e de forma mais detalhada em comparação à Ribeiro (1992) os ideais que formaram os paradigmas educacionais em conflito nos anos 1930, vejamos a seguir um resumo de sua classificação, a qual não destoa dos outros autores aqui referenciados, mas que vem se somar em termos de conhecimento. Ele inicia com a proposta pedagógica do “ideário liberal”, o qual apostava no propósito da educação enquanto mecanismo de “ascensão social” e de garantia da “liberdade individual” e da democracia no âmbito da economia e da política, tal como prega a doutrina do liberalismo.

---

<sup>45</sup> Ghiraldelli Jr (2015, p.57) afirma que para o “Manifesto, este tipo de educação [a escola nova] estaria atuando em reação à ‘escola tradicional’, cultivadora de ‘tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas’. Pois a ‘escola nova’, diz o texto, tem por base a ‘atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo’ [...] a diferença fundamental está no fato de que os ‘programas tradicionais’ têm como base uma ‘lógica’, enquanto os novos programas estão baseados numa ‘lógica psicológica’. Ou seja, a ‘escola tradicional’ é mostrada como voltada para programas construídos com a lógica formal dos adultos, enquanto as atividades da criança numa ‘escola nova’ são mostradas como sendo norteadas por programações que respeitam seu desenvolvimento psicológico e, portanto, seus interesses e suas aptidões”.

<sup>46</sup> Como exposto por Ghiraldelli Jr (2015), a proposta do Manifesto indicava que a educação escolar deveria considerar as especificidades regionais no âmbito da diversidade.

Segundo o autor, a Educação se referenciava por quatro aspectos<sup>47</sup>: primeiro, através da escola as pessoas teriam igualdade de oportunidades e estariam diante de um processo de democratização; segundo: a escola deveria ser “ativa” e direcionada para a “orientação vocacional-profissional”; terceiro: a educação deveria capacitar os alunos para o mercado de trabalho, exigindo deste uma postura de hierarquização pela competência dos candidatos; e, quarto: a escola deveria se transformar num posto de assistência social.

Falso expoente deste “ideário” foi Francisco Campos durante o governo provisório de Vargas quem o defendeu nas Conferências sobre Educação nos primeiros anos de 1930, sendo que, apenas em 1937 revelou seu posicionamento autoritário na elaboração da “Constituição do Estado Novo”. Apesar de que o Governo Provisório tenha tentado se afastar desta concepção, Campos discursivamente fazia crer que a educação (que deveria ser “crítica”) era o pilar formativo para a democracia e que ambas ajudariam o Brasil a resolver seus problemas. Na contramão de Campos, quem de fato eram liberais e não conservadores eram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tanto é que se aproximaram da perspectiva da “Escola Nova”<sup>48</sup>.

No que tange ao “ideário católico”, o palco político dos anos de 1930, especialmente em relação à Assembleia Constituinte prometida por Vargas para 1933, possibilitou que a Igreja Católica se preparasse para participar dela a partir de diversas ações realizadas antes desta data. Então, a militância-político-pedagógica da Igreja Católica realizaram (seus) eventos culturais, políticos e simplesmente organizacionais. Estas iniciativas da Igreja tinham como objetivo a busca por um espaço de maior protagonismo político, encontrando na educação o caminho de atuação. Tanto é que em 1931 o ensino religioso foi institucionalizado na rede escolar pública na categoria de “facultativo” pelo Ministro da Educação Francisco Campos através de decreto. Em relação a este decreto, houve reações contrárias por parte de intelectuais que defendiam o ensino laico, evidenciando o choque de paradigmas entre aqueles que defendem a separação e aqueles que pretendem a reunificação entre Estado e Religião.

De acordo com Ghiraldelli Jr (2015), apesar de se aproximar da “filosofia do pragmatismo americano” por um lado, e das teorias do movimento renovador (especialmente em Dewey), por outro, a Igreja Católica ainda continuava combatendo outras matrizes

---

<sup>47</sup> Ghiraldelli Jr (2015, pp.70-73) esclarece que cada intelectual de destaque na época (no caso: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho) assumiu com maior prioridade um determinado aspecto descrito e ainda ressaltou outros pontos de vistas destes intelectuais se reportando a algumas de suas literaturas.

<sup>48</sup> Nos anos de 1930, cada um destes intelectuais e gestores entrelaçou com os outros um intenso debate não apenas no campo educacional, mas político. Conforme Ribeiro (1992) e Ghiraldelli Jr (2015), Francisco Campos ficou responsável em 1935 por remover do governo os “esquerdistas”, no caso, segundo identificou o próprio Campos: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.



igualmente renovadoras, tais como a do “escolanovismo” (o choque ocorria de forma mais amena porque havia certas simpatias com alguns aspectos de seu ideário, como a questão da “escola ativa”, concepção defendida por Jônathas Serrano, um católico convicto que trabalhou com Fernando de Azevedo na década de 1920) e as da pedagogia libertária (de forma mais ferrenha) que se destacaram na década de 1910 e aquelas ancoradas em Ferrer. Quer dizer, mesmo aceitando um debate mais brando com o “escolanovismo”, a militância da Igreja Católica agia para barrar o avanço das pedagogias libertárias.

Ghiraldelli Jr (2015) menciona que o “ideário católico”, por meio de Serrano, prezava pela liberdade de ensino ao mesmo tempo em que acreditava que o Estado possuía o papel de fiscalizador eficiente (de caráter não despótico e perturbador) desta liberdade. O Autor ainda cita outro importante intelectual católico da época, qual seja: Everardo Backheuser. Este criticou a visão de Anísio Teixeira o qual via a educação, em última análise, como “vida”, e, por isso, segundo Backheuser, Teixeira havia negligenciado o caráter finalístico da educação escolar. Portanto, aproximou-se mais das perspectivas comportamentais de Lourenço Filho, quem defendia um modelo de educação voltada para a adaptação e controle do comportamento numa visão análoga a de Durkheim sobre a sociedade e a educação. Logo, o “ideário católico” apresenta como concepção as premissas de uma “escola ativa” voltada para o controle tanto da liberdade de ensino como do comportamento dos alunos. Assim sendo, para Ghiraldelli Jr (2015, p.76), a

pedagogia católica empenhou-se em encontrar uma “terceira via entre o tradicionalismo e o ideário da educação nova”. Denunciando que o ensino tradicional cultivou certa fragilidade na sua definição de “educação para a vida”, mas, concomitantemente, apontando insuficiências na visão deweyana de que a “educação é a própria vida”, o “escolanovismo católico” afirmou que “a vida é um processo de educação e a educação humana um processo de vida”.

Ghiraldelli Jr (2015) nos conta que o “ideário católico” pretendia se estabelecer, segundo o Padre Leonel Franca, como um “meio termo” entre dois polos: a rotina e a revolução. O caráter ativo não permitiria que a pedagogia se afogasse nas práticas rotineiras e ordinárias do dia a dia escolar que tanto marcaram o “tradicionalismo” em educação, mas, também não se distanciou das contribuições da ciência, muito pelo contrário, buscou uma relação harmoniosa com ela, especialmente no que diz respeito à ciência pedagógica. A partir desta postura, tentou-se dialogar esta prática com a perspectiva tomista, ou seja, com a

filosofia de Tomás de Aquino, assumida como filosofia oficial da Igreja Católica desde 1879<sup>49</sup>.

Então, na terceira década do século XX, muitas críticas foram direcionadas ao “escolanovismo” pelos principais expoentes teóricos católicos (tais como: Leonardo Van Acher, Alceu Amoroso Lima e Alexandre Correia), especialmente em relação à obra de Lourenço Filho “Introdução ao Estudo da Escola Nova”. Assim Ghiraldelli Jr (2015, pp.78-81) descreveu os pontos duramente criticados:

Os três intelectuais católicos, no livro *Pedagogia da Escola Nova*, de 1931, analisaram o texto de Lourenço Filho e apontaram o que seriam as insuficiências da obra: o “escolanovismo” do então diretor da Instrução Pública de São Paulo “reduz a filosofia à teoria do conhecimento e mesmo à gênese do conhecimento”; “reduz a pedagogia à psicologia e esta à biologia”; estaria transformando a psicologia educacional num “misto de sociologismo e biologismo”. [...] No livro *Debates pedagógicos* (1931), Alceu de Amoroso Lima recrimina no escolanovismo brasileiro o que ele via como fato deste não entender a hierarquia entre o “ideal pedagógico, a realidade pedagógica e o método pedagógico”. O primeiro seria responsável pelo norteamento de todo trabalho educativo, e estaria subordinado à filosofia; o segundo seria “o próprio objeto da educação, isto é, a criança”, situando-se aí a utilidade das ciências experimentais; o terceiro estaria vinculado ao caráter de arte da própria pedagogia. Portanto, a pedagogia seria, ao mesmo tempo, “filosofia, ciências experimental e arte”. Alguns partidários da “escola ativa”, afirmava Alceu de Amoroso Lima, interromperam a hierarquia de finalidade e confundiram método com ideal pedagógico. “Os arautos da escola do trabalho” transformaram o método num fim.; a atividade, em vez de ser meio para se alcançar melhor o fim último da formação pedagógica, teria se convertido em fim por si. “Todo o estudo visaria, então, despertar apenas o gosto para a ação, pelo movimento, pela atividade”. “Muito bem. Mas para onde se vai dirigir toda essa atividade? Pode-se dirigir para o bem ou para o mal”. Então – conclui ele – “torna-se necessário fixar um ideal”; e “os ativistas puros”, como não tem um “critério de distinção entre o bem e o mal optam pelo útil”. “Daí o pragmatismo pedagógico, que na prática tem se transformado em simples agitação” [...] Amoroso Lima avaliou que somente a pedagogia católica tinha uma “visão integral da educação”.

Apesar destas críticas, Alceu Amoroso Lima reconheceu as contribuições daquilo que ele chama da “pedagogia moderna”, o que abriu um espaço de diálogo com o escolanovismo ao ponto de construir entre este e o catolicismo algo em comum ainda na década de 1930: o “escolanovismo católico”. Nascia aqui, replica Ghiraldelli Jr (2015) sobre a fala de Alceu Lima, uma “boa filosofia pedagógica”, a qual deveria estar permeada por três aspectos fundamentais ausente do “escolanovismo” de cunho laico: primeiro, deveria estar substanciada por uma prática de conciliação entre liberdade e autoridade, segundo:

---

<sup>49</sup> Na década de 1900, a tentativa se enquadrar no novo contexto de separação entre Estado e Igreja, esta reconfigurou sua postura diante desta nova situação relacional com o intuito de buscar espaços no novo cenário, fazendo com que a sua perspectiva se elevasse com o pré-fixo “neo”. Assim, os neotomistas fundaram no ano de 1908 na cidade de São Paulo a Faculdade de Filosofia “São Bento” (que depois veio a se chamar de “Universidade Católica de São Paulo”), dando início a um período de intensa influência no ensino superior privado, o que repercutiu até os dias atuais, exemplarmente com relação à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

estabelecer expressamente qual seria a sua própria finalidade; e, configurar a prática interpretativa para além de considerar a filosofia como uma simples teoria do conhecimento. Porém, Ghiraldelli Jr (2015) chama atenção para o fato de que a postura de constante diálogo teórico de Alceu Lima propiciou uma vitalidade à perspectiva educacional católica.

Em termos de ideal, a perspectiva católica se contrapõe ao escolanovismo laico porque (a perspectiva católica) defende o que Alceu Lima chamou de “Pedagogia Integral”, já que a prática pedagógica deveria atuar em três dimensões que formam o ser humano: “corpo, mente e alma” (grifo meu baseado em Ghiraldelli Jr), ou seja, a educação deveria agir na formação do intelecto (mente), na preparação física (do corpo) e na formação moral (alma).

Sobre os paradigmas que se colidiram nos anos 1930, é importante elucidar o que Ghiraldelli Jr (2015) chamou de “ideário integralista”, visão atrelada ao movimento nascido em 1932 denominado de “Ação Integralista Brasileira” (AIB), liderado por Plínio Salgado. Este movimento, apesar de ser também conservador, tal como são os católicos, defendiam um posicionamento bem diferente dos ideais da Igreja, ao ponto de ser considerado como “ultraconservadores” (especialmente no âmbito didático-pedagógico) e como muito “radical” (em alguns momentos a Igreja e a AIB caminharam juntos como parceiros na pregação anticomunista até meados de 1937). No entanto, mesmo que tenha conquistado espaço com a Constituição de 1937 e na implementação do Estado Novo, a AIB foi fechada por Vargas em 1939, o que não evitou que seus expoentes continuassem ativos.

Em relação ao aspecto educacional (exposto na Cartilha do Integralismo, produzido por Plínio Salgado, Leão Sobrinho e Miguel Reale em 1933), a AIB elegeu a “cultura” como fio condutor fundamental para produzir uma consciência nacional, a qual garantiria a durabilidade das transformações a serem realizadas. Então, através da “cultura da inteligência e do espírito” (cf. GHIRALDELLI JR, 2015, p.83), a educação teria o objetivo de formar o “brasileiro” para além de uma aprendizagem meramente “mecânica de letras e algarismos” (idem). O Ideal maior a ser buscado era de uma sociedade composta por um “Estado Corporativo” onde grupos sociais, ou células do organismo nacional ou “sociedades” (tais como família, Igreja, artistas, sindicatos e a ciência) iriam se relacionar com base em direitos e deveres.

Neste contexto, os sindicatos teriam quatro funções importantes na vida funcional e na organização da sociedade (especialmente em relação à educação escolar), assim descritas por Ghiraldelli Jr (2015, p.84):

A função política, que seria a de responsabilizar-se pela indicação dos representantes aos Conselhos Municipais, aos Conselhos Econômicos Provinciais e à Câmara Corporativa Nacional; ou seja, os sindicatos deveriam alimentar o sistema de

representação criado pelo Estado Integralista em substituição aos parlamentos municipal, estadual e federal, como eles normalmente existem na democracia liberal. A função econômica, que levaria os sindicatos, através de seus órgãos superiores, a participar na solução dos problemas da economia nacional e na estipulação de contratos coletivos. A função moral, pela qual o sindicato teria o dever de resolver conflitos surgidos na produção, “dentro de um espírito de cooperação e de auxílio mútuo, sem esquecer os impositivos de solidariedade nacional”. e, finalmente, a função cultural – e aí os sindicatos profissionais se tornariam uma peça chave na política educacional do Estado Integralista – a qual imporia ao sindicato a tarefa, que o Estado lhe determinaria, de cuidar da cultura de seus associados, mantendo escolas, bibliotecas, cursos técnicos etc., e cooperando na criação dos campos de repouso, de diversões e esportes

As funções atribuídas ao Sindicato são direcionadas para a construção de um modelo de sociedade pela qual a educação deve forjar, ou seja, na medida em que se valorize uma relação de cooperação (de solidariedade) entre os “trabalhadores da inteligência, do braço e do capital” (idem), a organização escolar deve estar permeada de uma prática pedagógica que reforce, inclusive hierarquicamente, a diferença entre estes três tipos de trabalho. A noção de sociedade e de Estado defendida pelo ideal integralista se eleva como uma terceira via entre as propostas em choque: a burguesa e a proletária (ambas consideradas como patológicas).

Então, Ghiraldelli Jr (2015) cita que para a visão integralista, o ensino primário, secundário e o superior deveriam ser gratuitos, sendo que os dois últimos só assim seriam para aqueles estudantes com capacidade. Neste patamar, a perspectiva integralista propôs a chamada “escola unificada” para dar a ideia de importância que os três tipos de trabalhos mencionados antes têm para uma sociedade que deve se industrializar, sendo necessário um tipo de política educacional que priorizasse a formação profissional. O desenvolvimento industrial seria a meta a ser alcançada em longo prazo pela escola profissionalizante, pois, de um lado, escola e fábrica, e de outro, capital e trabalho, são dualidades inseparáveis e não opostas. Este discurso foi assumido tanto por Getúlio Vargas quanto pelos nacionalistas-socialistas de cunho nazista/fascista.

Em termos de perspectivas, o texto de Ghiraldelli Jr (2015) revela que o livro de Everardo Backheuser, intitulado “Técnica da Pedagogia Moderna”, foi considerado como paradigma oficial da educação integralista e das políticas educacionais. No entanto, aquele autor faz uma ressalva: este livro foi escolhido não pelo seu conteúdo, mas simplesmente porque Backheuser era o presidente atual da Confederação Católica Brasileira da Educação e fervoroso defensor da AIB. Ghiraldelli Jr (2015) ainda relata que Backheuser sofreu forte influência dos preceitos nazifascistas por toda a década de 30, incorporando esses ideais na forma como passou a enxergar o mundo e a educação: com base em uma biotipologia

educacional que justificava a superioridade de uma raça diante das outras no que tange a seleção praticada.

Outro aspecto destacado diz respeito ao fato de que o pensamento integralista, em meio ao avanço do feminismo nas décadas de 1920/30, e, especialmente influenciado pela teoria da biotipologia educacional, defendeu uma educação diferenciada para as Mulheres no sentido de valorizá-la como mãe e secundarizá-la enquanto mulher. De fato, aos poucos Backheuser foi introduzindo os ideais desta teoria no processo educativo, e a reconfiguração dos testes de vocação nestes parâmetros é exemplar, atribuindo a eles um caráter discriminatório, racista e elitista.

Outro expoente que se destacou no pensamento educacional integralista foi o padre Helder Câmara (cf. GHIRALDELLI JR, 2015), quem considerava que a “educação” não poderia ser pensada sem considerar “a totalidade econômico-social”, e, por isso, sua postura foi de crítica ao pensamento liberal e ao socialista, o primeiro porque, segundo ele, havia abandonado as massas na miséria, e, o segundo por se aproveitar da ingenuidade dos trabalhadores, pois não eram verdadeiros representantes destes. Logo, a tarefa da pedagogia integralista seria a de contribuir com uma harmonia entre as classes sociais, e, para tal, era necessário um governo forte. No entanto, o ideário integralista configurou-se, entre o final dos anos 1930 e início dos 1940, com base na proposta de Backheuser, o qual considerou que a pedagogia e a didática deveriam ser neutras e eminentemente técnicas, totalmente dissociadas de princípios pedagógicos, aspectos necessários para o projeto pedagógico se substanciar das premissas e práticas fascistas.

Após a exposição sobre o ideário integralista, Ghiraldelli Jr (2015) adentra ao universo do “Ideário Comunista”, já alertando para o fato deste não apresentar na década de 1930 uma produção teórica considerável. Poucos foram aqueles que se destacaram, mas sem apresentar uma significância maior diante de outros intelectuais. Entre eles, o autor (2015) destaca José Neves, tradutor da obra de Edwin Hoernle intitulada “Educação Burguesa e Educação Proletária”, publicada em 1934. Neste trabalho, Neves escreveu a Introdução, momento em que apresentou pontos importantes da educação segundo o olhar dos comunistas.

Assim, Neves atacou o “escolanovismo”, acusando-o de aproximações com o fascismo devido ao fato de pensar uma pedagogia e uma escola como instrumento que poderia ser usado para satisfazer apoliticamente os “interesses” ditos como “gerais”. Quer dizer, a pedagogia comunista rechaçava o ideal de neutralidade presente nas pedagogias concorrentes da época. Tal crítica também recaiu no colo dos integralistas, já que estes tentavam estabelecer uma visão (inclusive na educação escolar) que excluía a luta de classes como

categoria analítica de interpretação e explicação da realidade, pois a ideia era reunir todos os trabalhadores não do ponto de vista como classes, mas como tipologias: trabalhadores da inteligência, do braço e do capital. Advertiu ainda sobre o caráter biologista da visão integralista, de cunho também fascista.

De fato, considerando a exposição que Ghiraldelli Jr (2015, pp.89-93) faz de Neves, pode-se observar que este utiliza algumas categorias para interpretar e explicar a sociedade e a educação (tais como: trabalho, luta de classe, ideologia, revolução), o que o permitiu a fundamentar suas críticas em relação ao integralismo, ao catolicismo e ao escolanovismo. Exemplarmente em relação a esta última, Neves destacou que seria impossível em uma sociedade dividida em classes realizar seu objetivo pedagógico segundo o lema adotado pelos escolanovistas, qual seja: “educação para a vida e pela vida”. Esta tarefa é irrealizável porque a sociedade burguesa esconde, camufla a realidade não permitindo que os estudantes na escola aprendessem sobre a vida “como ela é”.

O ideário comunista defendia, segundo Neves, que a escola esteja inserida na realidade social, permitindo aos alunos e alunas participarem dela cientificamente para transformá-la. Esta transformação só seria possível na medida em que a escola viesse a revelar tudo aquilo que foi camuflado pela ideologia burguesa, inclusive em relação ao monopólio da cultura e da própria educação. A educação deveria se direcionar para a formação de um trabalhador militante no âmbito dos ideais revolucionários. A desigualdade de acesso das massas de trabalhadores (e de seus filhos) à educação escolar e a uma cultura de caráter obscurantista, deveriam ser combatidas em termos de políticas educacionais como forma de inclusão social e científicista. Assim sendo, o lema educacional só poderia ser expresso assim pelo ideário comunista: “escola para a luta e pela luta”.

Considerando a análise de Ghiraldelli Jr (2015) sobre os paradigmas educacionais, pôde-se perceber que educação e política se apresentam como realidades indissociáveis, mesmo que os políticos ou intelectuais alinhados a determinados grupos políticos queiram negar o caráter político existente no processo educativo, como é o caso do integralismo que defende a noção de neutralidade. Quer dizer, a esfera pública se revela neste contexto histórico como um palco onde interesses particulares, mesmo conflitantes, a toma como algo privado. Quer dizer, Educação e Política caminham juntas como meios instrumentalizados por determinados interesses. As consequências disso não se restringem à educação escolar, mas adentram ao universo tanto da própria política quanto ao do espaço familiar.

Depois da exposição acerca da classificação proposta por Ghiraldelli Jr (2015) sobre os “ideários” (ou paradigmas) que permearam os debates e conflitos de ideias educacionais na

década de 1930, é importante ressaltar que, diferentemente, Ribeiro (1992) não expõe em seu texto uma classificação mais abrangente dos “ideários educacionais” da década em questão, porém, podemos constatar que a autora faz uma análise se referindo às concepções educacionais as quais coincidem com a classificação de Ghiraldelli Jr. Confira o trecho da autora (1992, p.102):

A acusação infundada de comunismo, por parte dos educadores católicos, em relação aos princípios defendidos pelos educadores escolanovistas revela que, a partir dos anos 20, as forças mais resistentes à mudança na sociedade brasileira (mesmo mudanças de natureza capitalista) fazem uso, e a um tempo alimentam o temor ao comunismo que as classes dominantes, em geral, promovem em significativos setores “médios” da população, que se ampliam no período, como já foi afirmado. [...] Os educadores *católicos*, com atitudes deste *tipo*, representam, nesse momento, os interesses dominantes que produzem as injustiças sociais e as consagram, quando chegam a identificar qualquer propósito de alteração social com algo muito mal definido — o comunismo — que, aterrorizando certa base social, a imobiliza ou a leva a agir contrariamente às mudanças. [...] Reforçam, voluntariamente ou não, em certa medida, a tendência política de natureza fascista que se propaga em alguns centros brasileiros (sobretudo nos estados do Sul) desde os anos 20. Em 1928 surge o Partido Fascista Brasileiro e em 1932 é criada por Plínio Salgado a Ação Integralista Brasileira. [...] Seu lema, “Deus, Pátria e Família”, sintetiza a natureza conservadora dos princípios defendidos por esta tendência política. Princípios estes relativos a um Estado autoritário, nacionalista e anticomunista, dirigido por “elites esclarecidas” que tinham por função principal “conciliar” os conflitos de classes através de um controle autoritário das práticas das classes sociais. [...] Atraía particularmente as parcelas mais reacionárias, os setores médios da população, setores estes insatisfeitos, em certa medida, com o domínio oligárquico, mas temerosos com a expansão do movimento comunista no plano internacional e com seus reflexos na sociedade brasileira. [...] é necessário destacar que contra esta tendência conservadora é criada a Aliança Nacional Libertadora, a exemplo das Frentes Populares antifascistas e anti-imperialistas que surgiam na Europa. Esta Aliança era composta de ex-tenentes reformistas e politicamente mais à esquerda, comunistas, socialistas, líderes sindicais e mesmo de liberais fora do esquema governamental. [...] Em sua forma de organização rompia com os esquemas viciados de organização dos partidos estaduais dominados pelas oligarquias e se constitui no primeiro movimento nacional de massas.

Com base nesta descrição, observa-se uma aproximação entre as perspectivas de Ribeiro (1992) e as de Ghiraldelli Jr (2015) em relação às interpretações propostas por ambos em relação a este período histórico e aos paradigmas educacionais em conflito. Com base nesses autores, concordo que as lutas no campo político adentravam com muita força na esfera educacional, ou de outro modo falando, os pensadores conservadores-reacionários e os da ala moderna instrumentalizavam o debate pedagógico entorno da educação escolar para expressar e divulgar seus interesses particulares de forma camuflada (ou aberta), sendo que, na medida em que a “história do Brasil” vai sendo contada, é possível constatar o quanto estavam entrelaçados os aspectos “político” e “educacional” com os acontecimentos que se sucederam nos anos 1930.

Assim sendo, Ribeiro (1992) nos contou que, descontentes com o direcionamento pífio que o governo Vargas vinha dando ao enfrentamento da crise econômica de 1929, os integrantes da Aliança Nacional Libertadora (ANL) tomaram medidas populares (tais como: não pagamento da dívida brasileira, liberdade cívica, nacionalização de empresas consideradas imperialistas e instalação de um governo popular), e, ao fazerem isso, assumiram um direcionamento de oposição ao governo Vargas, o qual, com apoio das oligarquias e dos fascistas-integralistas aprovou em 1935 a Lei de Segurança Nacional, dando início às perseguições e prisões dos opositores, especialmente aqueles associados à ANL. Houve no mesmo ano uma tentativa de insurreição (a “intentona comunista”) que, mesmo sendo dirigida por Luís Carlos Prestes fracassou, o que fez agravar ainda mais as perseguições e o autoritarismo por parte do governo.

Passado este momento, observou-se que as pretensões de Vargas em relação à consolidação de uma estrutura urbano-industrial estavam sob risco de não se concretizarem, e, por este motivo, deu um golpe de estado em 10 de outubro de 1937 contra os outros setores que participavam do governo, como é o caso das oligarquias. No entanto, segundo Ribeiro (1992), as perseguições aos opositores não impediram que as chamadas “ideias novas”<sup>50</sup> fossem introduzidas no universo educacional, especialmente evidenciada na Constituição de 1934, instrumento jurídico que dedicou um espaço significativo à educação (capítulo 2) e a tratou enquanto política nacional (capítulo 1, artigos 5 e 151).

Conforme Ribeiro (1992), de 1932 a 1936/37 houve avanços em muitos aspectos no que diz respeito à educação escolar, as quais eu cito aqui de forma resumida<sup>51</sup>: aumento dos recursos financeiros, o que fez ampliar a organização escolar, as unidades escolares (quase 10 mil novas escolas), as matrículas (cerca 790 mil), no número de professores (de 76.025 mil para 96.161 mil), propiciou um melhor aperfeiçoamento administrativo, mas, foi insuficiente para transformá-la qualitativamente, pois, houve aumento tanto das aprovações quanto das reprovações entre os dois períodos. O número de reprovação aponta que a organização escolar continuou altamente seletiva, ou seja, excludente, reproduzindo a velha ideia de que para o povo havia as escolas profissionalizantes, e para as elites, as escolas secundárias.

Analisando o exposto por Ribeiro (1992), por Ghiraldelli Jr (2015) e (minimamente) por Ferreira Jr (2010), compreendo que este período de grandes eventos (congressos e

---

<sup>50</sup> A Autora ainda destacou diversas evidências que se pode constatar a presença das “novas ideias” para a educação escolarizada em meio às ideias de cunho católicas, tais como: a fundação de escolas não tradicionais no Rio de Janeiro (com práticas de Letras, de Ciências Naturais e de Ciências Sociais), a criação da universidade de São Paulo com a participação de Fernando de Azevedo (incluindo aqui a constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) e a Reforma Francisco Campos.

<sup>51</sup> Para maiores detalhes consultar Ribeiro, 1992, pp.105-110.



conferências) realizados para se debater acerca dos princípios fundamentais que poderiam orientar a educação nacional, é o momento em que se pôde constatar o fenômeno que denomino de “segundo choque entre paradigmas educacionais” e a “crise na concepção de educação escolar” decorrente do anterior. Os textos de Ribeiro (1992), de Ghiraldelli Jr (2015) e o de Ferreira Jr (2010) se mostraram importantes para esta pesquisa porque relatam como se desenvolveu cotidianamente o choque entre os paradigmas ou como diz Ribeiro (1992, p.99): o “conflito de ideias”.

Exemplarmente no interior da dinâmica do “conflito de ideias ou paradigmas”, Ribeiro (1992) relata que, ao perceber que estavam perdendo terreno para a matriz “renovadora”, os educadores que defendem a “pedagogia tradicional” (“arcaica”) utilizaram uma estratégia discursiva de estigmatizar taxativamente os oponentes. Este foi o caso de acusarem os “escolanovistas” de serem comunistas porque estes estariam, ao defender a função pública do ensino, submetendo a educação pública ao monopólio estatal. Ribeiro chegou a este diagnóstico a partir de uma fonte primordial da época: a obra de Fernando de Azevedo (2ª ed., 1944) intitulada “A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil”. Neste trabalho, Azevedo decorre sobre a “zona de pensamento perigoso” (onde consideravam que o comunismo habitava) para demonstrar como culturalmente determinadas ideias poderia ser associadas a “algo perigoso”, ou seja, a ideia do poder do Estado sobre a sociedade civil através da instrumentalização da educação escolar foi muito bem explorada pelo grupo da pedagogia tradicional para associar os “escolanovistas” ao comunismo.

Neste contexto, Ribeiro (1992) ainda revela um dado importante que tanto marcou este período de debates: a estratégia de “estigmatizar” (grifo meu) a outra corrente de pensamento. Esta prática acabou desviando as reflexões sobre o tema central (o pedagógico) para outro: aos dos conteúdos de acusação e de defesa em relação à estigmatização. Quer dizer, o debate conceitual, teórico e empírico acabou sendo negligenciado. A autora (1992, 1978) explica que nos debates ficou impossível definir, por exemplo, a diferença nítida entre “educação como responsabilidade pública” e “monopólio da educação”, entretanto, o fato de acusar o oponente de “comunista” revela que os verdadeiros motivos de combater as ideias da “Escola Nova” estavam sendo camuflados.

Quer dizer, de acordo com Ribeiro (1978), pôde-se perceber que uma análise mais cuidadosa dos embates entre os educadores que defendiam a “pedagogia tradicional” e aqueles que advogam a “Escola Nova” e/ou ideias novas para a educação não era entre anticomunistas e comunistas ou entre os interesses privados e interesses públicos, mas sim, entre formas “conservadoras” e “modernas” de garantir interesses particulares. Logo, a escola

foi concebida como meio de se atingir e conservar interesses particulares (reacionários ou não), configurando-se como espaço de disputas entre diferentes grupos políticos, econômicos e sociais. Quer dizer, tais grupos apresentam uma ideia em comum: a de que a escola pode ser instrumentalizada (por conseguinte, os alunos e as alunas também) a seu favor.

De fato, considerando o exemplo anterior e as análises de Ribeiro e de Ghiraldelli Jr sobre a questão dos “interesses” que existem por detrás dos grupos que defendem seus respectivos paradigmas, compreende-se que tais interesses particulares permearam e continuam substanciando as diversas filosofias da educação que se elevaram na história educacional brasileira até a contemporaneidade, nos dando a ideia de que a história da educação (brasileira) corresponde à história do choque ou conflito entre paradigmas educacionais ou, em outras palavras, no choque ou conflito de interesses particulares camuflados através dos paradigmas educacionais. Observa-se também que a “crise na concepção de educação escolar” também acompanha esta evolução, pois a alternância no poder de determinados grupos significa também que existe uma alternância no que tange às concepções de educação escolar as quais são oficializados pelo próprio poder político. Neste sentido e com base na filosofia de Buber, pode-se afirmar que até a década de 1930 preponderou uma visão da escola como um “eu-isso buberiano” onde alunos e alunas eram instrumentalizados com base nos interesses “ocultos” ou “expressos” de um determinado grupo com força política.

Neste contexto de interesses “ocultos” e expressos, tanto a autora (1992, 1978) quanto Ghiraldelli Jr (2015) elucidam que o grupo o qual abraça a “pedagogia tradicional ou burguesa” está intimamente ligado à estrutura agroexportadora e oligárquica, e, tem como objetivo conservar seus interesses; e o grupo que argumenta em favor das ideias novas para a educação está atado à estrutura urbano-industrial, e, tem a intenção de reestruturar a sociedade em novas bases, ditas como sendo “modernas”, mas que representam também seus próprios interesses<sup>52</sup>, ou seja, ambos os grupos buscam instrumentalizar a educação escolar em proveito próprio para satisfazer seus interesses particulares. Este é um tipo de análise que nos permite enxergar para além da superfície, pois nos possibilita revelar e compreender melhor a dinâmica (outrora camuflada) daquilo que eu denomino de “choque de paradigmas educacionais”.

Neste contexto, cada concepção de educação escolar em disputa por espaços no cenário brasileiro insere os elementos necessários (ideias, teorias, métodos, técnicas, etc.) para

---

<sup>52</sup> Segundo Ghiraldelli Jr (2015), nos anos 1930 a “marca” do então “movimento renovador” era disputada por três intelectuais de destaque: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

questionar, negar e até descontinuar a concepção de educação escolar vigente, gerando aquilo que eu denomino de “crise na concepção de educação escolar”, seja por meio da revelação de contradições ou por uma simples estratégia de estigmatização. Entendo que a disputa pelo poder, as alternâncias de grupos no poder e a diversidade existente em termos de concepção de educação escolar, inviabilizam qualquer tentativa de se estabelecer um modelo único de educação escolar ou de teoria educacional. Portanto, este cenário de inviabilidade é retrato de uma constante “crise na concepção de educação escolar”, ou seja, posso afirmar que a história da educação brasileira se revela também como a história da “crise na concepção de educação escolar”. Assim sendo, adentro ao período que ficou oficialmente chamado de “Estado Novo” (de 1937 a 1945) para estudarmos a continuidade deste processo.

Em primeiro lugar, é mais uma vez necessário dizer que selecionei as obras de Ribeiro (1992), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) como referenciais para minha pesquisa porque ambos os trabalhos apresentam, em conjunto e por caminhos diferentes que se inter cruzam contextualmente, importantes informações e análises sobre a “história da educação brasileira”. Ou seja, como de praxe, considero que ambos os autores se complementam, o que significa dizer que a síntese que desenvolvo a partir deles se apresenta com uma riqueza de conhecimento (inclusive contextual), suficiente para o leitor acompanhar no cenário brasileiro a trajetória histórica dos debates e conflitos entre paradigmas, assim como as “crises de concepções” decorrentes dos choques entre as ideias educacionais concorrentes em cada época. Porém, é necessário dizer as diferentes concepções de educação escolar expõem os interesses instrumentais dos grupos que as propõem e as defendem. É neste contexto que a escola pode ser concebida enquanto um “eu-isso buberiano”.

Assim sendo, como já venho fazendo neste trabalho, considero essencial situar em minha análise a contribuição teórica de cada autor em relação aos relatos e argumentações que cada um expõe sobre os períodos históricos estudados. Logo, posso dizer que, dos três, Ribeiro (1992) é quem apresenta uma contextualização dos períodos históricos de forma mais ampla, pois, como já afirmado antes, ela organiza-os (ao molde marxista) em função dos modelos econômico-políticos que o Brasil vivenciou em sua história, e, através deles ela conta a história da educação brasileira. Já Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010), partem de algo mais específicos, como a relação entre Estado e Educação, a política e a organização educacional, as legislações, etc., porém, sempre contextualizando as relações de poder (político, econômico, social) por detrás de cada paradigma educacional. Este é um ponto pelo qual se observa que a contribuição de cada autor se inter cruzam em minha análise, com inferiremos a seguir.

Portanto, optei por iniciar com Ribeiro (1992) porque ela visualiza que três períodos distintos da história brasileira fazem parte de um mesmo processo (mais amplo) que a autora denomina de “unitário”. Ou seja: de 1937 a 1945 com Getúlio Vargas (o Estado Novo), de 1946 a 1950 com Eurico Gaspar Dutra (como reação ao Estado Novo), e, de 1951 a 1954, com a volta de Getúlio Vargas à Presidência via eleições, constatou-se no campo da economia-política “o crescimento cada vez mais acelerado de forças econômico-sociais novas no contexto brasileiro, forças essas surgidas antes de 1930” (RIBEIRO, 1992, p.113). Esta citação retrata o que ela denomina como sendo um “processo unitário” que se consolidou de 1937 a 1954, período em que ocorre o choque entre forças contrárias às quais lutam, ou para derrubar as “velhas” estruturas econômicas (e, por conseguinte: os grupos dominantes politicamente); ou para manter as “velhas” estruturas (e, por conseguinte: os grupos dominantes politicamente) ou para simplesmente continuar existindo, enquanto grupo, mesmo fora do poder político.

Destaca-se que Ribeiro (1992) chega a esta conclusão utilizando-se das ferramentas teóricas marxistas segundo a dinâmica econômico-política entre a infraestrutura e a superestrutura, as quais possibilitou a autora enxergar que as pressões exercidas por diversos grupos em diversos setores da sociedade não provocam uma mudança automática. Diz ela (1992, pp.113-114) que seria

interessante lembrar que, mesmo sendo uma pressão determinante, aquela exercida pela infra-estrutura (economia), a demora nas transformações superestruturais se evidencia não apenas pelo fato de elas nunca serem automáticas mas, especialmente, porque, no quadro brasileiro de subdesenvolvimento, as próprias novas forças econômicas têm de compactuar com a permanência das antigas em determinados setores como fonte de excedente de capital para elas (novas forças) [...] As forças econômico-sociais apontadas são as vinculadas às atividades urbano-industriais propriamente ditas.

Ou seja, condições específicas de um tempo e interesses em jogo, afastam ou aproximam determinados grupos com interesses distintos em nome de um objetivo que forjaram convenientemente em comum. Este fato propiciou o advento daquilo que a autora chamou de “processo unitário”. Tal processo teve início nos anos de 1920, mas somente com a chegada de Vargas no poder em 1930 que ele começou de fato se concretizar: foram dados os primeiros passos em direção ao modelo capitalista industrial, momento em que a educação escolar foi instrumentalizada para suprir as necessidades deste novo panorama. O golpe militar e a Constituição de 10 de novembro de 1937 aceleraram este processo, sendo que a ditadura varguista imposta pelo Estado Novo poderia ser justificada, conforme Ribeiro

(1992), em função do fato do Governo não possuir como base de apoio a classe econômica ligada aos meios produtivos.

De outro ângulo, Ferreira Jr (2010) apresenta outra justificativa para o golpe de 1937 o qual não contradiz os argumentos de Ribeiro, mas a eles vem a se somar. O autor explanou sobre as forças motrizes ideológicas (e discursivas) nacionais e internacionais que conduziram ao referido golpe. Neste sentido, Ferreira Jr (2010) chamou atenção para o fato de que as disputas ideológicas nacionais no campo educacional na década de 1930 entre liberais e a igreja se somaram aos embates internacionais entre “capitalistas anticomunistas” encabeçados pela Alemanha Nazista e os “comunistas anticapitalistas” liderados pela Rússia desde 1917. Citando a obra de Eric Hobsbawm (1995) sobre a “história do breve século XX” o autor (2010, p.71) diz que este historiador classificou

o espaço de tempo de 1914 a 1945 como a “Era da catástrofe”. E o Brasil, por extensão, não ficou imune à bipolaridade ideológica que se manifestou entre socialismo e fascismo. Aqui, as forças progressistas, lideradas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), organizaram a Aliança Nacional Libertadora (ANL), e as tendências reacionárias, com o apoio da Igreja Católica, criaram a Ação Integralista Brasileira (AIB), cujo lema era “Deus, Pátria e Família”. Após o levante comunista de 1935, desencadeado pelo PCB, o presidente Getúlio Vargas aliou-se aos fascistas e desferiu um golpe de Estado, em 1937, contra a legalidade constitucional instituída em 1934. Estava instalada, assim, a ditadura varguista: o Estado Novo (1937-1945).

Neste contexto, tanto Ribeiro (1992), quanto Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) destacam que a Constituição de 1934 durou pouco tempo porque o golpe militar que instituiu o governo ditatorial de Getúlio Vargas em 1937 impôs uma nova Constituição<sup>53</sup> que fora completamente diferente das anteriores. Por meio desta, Vargas não apenas declarou que o novo regime se chamaria “Estado Novo”, mas também inverteu as tendências democráticas da Constituição anterior: a de 1934. De acordo com Ribeiro (1992, p.114) o caráter antirrepublicano poderia ser constatado na medida em que a Constituição

dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no Executivo e liquidava com o *federalismo*, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical, etc. Em um de seus artigos, o de n.º 177 das Disposições Transitórias, que foi prorrogado por duas vezes, permitia ao governo aposentar ou demitir funcionários considerados contrários ao governo.

Então, Ribeiro (1992), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) concordam com o caráter antidemocrático da Carta de 1937. Ghiraldelli Jr declara que o caráter antidemocrático da Constituição de 1937 se elevou enquanto uma contradição em relação à postura populista de Vargas, o qual tinha um discurso de esperança e consolo aos pobres, o que de fato não

---

<sup>53</sup> Confeccionada por Francisco Campos.

impediu que o regime ditatorial fosse implantado. Ribeiro ressalta que a ditadura Getulina querendo capitalizar internamente a economia nacional e frear as manifestações contrárias ao governo devido ao grande sacrifício pelo qual a maioria da população estava submetida em função do novo/velho cenário econômico (respectivamente: da industrialização e da dependência internacional<sup>54</sup>), valeu-se de instrumentos repressivos (deportações, terror policial e violência) para estabelecer uma “paz interna”, algo necessário para se construir um novo modelo educacional. Para Ferreira Jr, a ditadura favoreceu o declínio do dever do Estado enquanto um ente educador, concretizados nas reformas que ocorreram especialmente de 1942 a 1946.

Na área da educação escolar, Ribeiro (1992), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) frisam que Gustavo Capanema foi designado para ser o Ministro da Educação, o qual ficou responsável pela política educacional do Estado Novo, propondo então, as denominadas Leis Orgânicas do Ensino, que veio a ser implantada a partir de 1942<sup>55</sup>. De fato, a Constituição de 1937<sup>56</sup> em seus artigos 125<sup>57</sup>, 128<sup>58</sup>, 129<sup>59</sup> e 130<sup>60</sup> trouxe, conforme Ghiraldelli Jr (2015, p.101), Ribeiro (1992, p.114) e Ferreira Jr (2010), uma mudança significativa no entendimento da educação em comparação a Constituição de 1934<sup>61</sup>, mesmo que tenha mantido alguns entendimentos, como a questão de manter a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (art. 128) e uma política escolar voltada para as “classes menos favorecidas”

<sup>54</sup> Esta dependência econômica internacional dizia respeito às solicitações de capital externo que, em forma de empréstimos, oneraram permanentemente a economia interna, descapitalizando-a cada vez mais.

<sup>55</sup> Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942.

<sup>56</sup> Pode ser consultada em BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2020.

<sup>57</sup> Transcrição do art. 125 da Carta de 1937: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

<sup>58</sup> Transcrição do art. 128 da Carta de 1937: “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares [...] É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.”

<sup>59</sup> Transcrição do art. 129 da Carta de 1937: “A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.”

<sup>60</sup> Transcrição do art. 130 da Carta de 1937: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

<sup>61</sup> Pode ser consultada em BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2020.

as quais ficariam submetidas ao ensino pré-vocacional profissional (ar. 129). O artigo 129, afirma Ribeiro (1992), estabeleceu um sistema de cooperação entre o Estado e as Indústrias para não apenas atender ao artigo anterior, mas, sobretudo, para que o trabalho manual fosse valorizado pelas classes menos favorecidas enquanto um suporte para “melhorar de vida”. Assim relatou a autora (1992, p.115) sobre o art. 129 da Carta de 1937:

Já por este texto fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina "às classes menos favorecidas". [...] Isto equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que pretendem alcançar exige uma mão-de-obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida), qualificação esta que, no entanto, não representará a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora dentro do próprio grupo.

Já Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) chamam atenção para o fato de que, enquanto para a Carta de 34 a educação era de responsabilidade central do Estado e considerada gratuita em sua integralidade, na de 1937, ela torna-se apenas subsidiada pelo ente federativo e a gratuidade passou a ser garantia apenas para aqueles quem comprovassem que eram “mais necessitados” do que outros. Logo, tal mecanismo jurídico “desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.101) e passou a cobrar uma contribuição módica e mensal dos que não sofriam de escassez de recursos (art. 130).

Então, neste cenário, segundo este autor (2015), compreende-se que o papel do “Estado Novo” não era democratizar as oportunidades educacionais, pelo contrário, era fazer com que, especialmente em relação ao artigo 130, os ricos financiassem a educação dos mais pobres por meio de “donativos obrigatórios” para o “caixa da escola”: estava instituída a “escola pública paga”. Assim se refere Ghiraldelli Jr: “A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito” (2015, p.102). Neste contexto, para cursar em escolas propedêuticas, os/as estudantes mais pobres dependeriam da boa vontade dos mais ricos em transferir os donativos para o “caixa escolar”, restando para eles a opção do ensino profissionalizante.

Conforme expõe o autor (2015), a Constituição de 1937 promoveu uma espécie de dualismo educacional: para os/as estudantes mais pobres ficariam reservadas quase que exclusivamente as escolas profissionalizantes; já para os ricos, as escolas públicas. O artigo

129<sup>62</sup> da Carta de 1934 já era exemplo explícito deste modelo dualista, já que estabelece que o Estado tenha o dever de financiar e oferecer aos “menos favorecidos” o ensino “pré-vocacional e profissional”. Outras duas questões chamaram atenção de Ghiraldelli Jr: primeiro, a de que a Constituição de 1937 se omitiu em relação à fonte de financiamento destinado para a educação escolar, ou seja, não garantiu nenhum recurso financeiro para o ensino público; segundo, a contratação para o magistério não seria mais por meio de concurso público.

Entretanto, somente na década de 1940 que a educação escolar se configurou de uma forma mais coesa, especialmente em função das Leis Orgânicas do Ensino (ou Reforma Capanema<sup>63</sup>) instituídas em 09 de abril de 1942 através de decretos que se sucederam até 1946. Segundo Ghiraldelli Jr (2015) estes decretos seguiram uma direção diferente em relação à Carta de 1937<sup>64</sup>, particularmente porque o governo brasileiro começou a sentir a pressão dos países aliados (no contexto da II Grande Guerra Mundial) em relação, por um lado, aos ideais republicanos e democráticos, e, por outro, contra os regimes totalitários. Mesmo assim, conforme expõe Ribeiro (1992), a Reforma Capanema instituiu algumas práticas pedagógicas (o “dualismo educacional”) que refletiam alguns aspectos da ideologia nazifascista. Tal configuração propiciou que a educação escolar continuasse conservadora e elitista. Em relação a este último ponto, baseando-se na obra de Romanelli (História da Educação do Brasil: 1930-1973, publicado em 1986), Ferreira Jr (2010) afirma que a Reforma Capanema não rompeu, ao nível secundário, com um ensino tradicional de tipo aristocrático, acadêmico e propedêutico.

Além dos decretos que reorganizaram o ensino primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola, algumas entidades foram criadas<sup>65</sup>, especialmente para arquitetar um sistema educacional que atendesse aos interesses desenvolvimentistas.

---

<sup>62</sup> Transcrição do art. 130 da Carta de 1937: “A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público”.

<sup>63</sup> Foi Gustavo Capanema, enquanto Ministro da Educação, quem instituiu em 1942 a Reforma Educacional que leva seu nome.

<sup>64</sup> Como o Regime ditatorial do Estado Novo caminhava para o seu fim, a legislação educacional substanciava-se deste contexto.

<sup>65</sup> Neste período, o Estado também criou a Consolidação das Leis Trabalhistas, a CLT.



Destacaram-se a fundação<sup>66</sup> de diversas instituições, como (em ordem cronológica) o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1937, o Instituto Nacional do Livro em 1937, o Instituto Nacional do Cinema Educativo em 1937, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa em 1939, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) em 1951, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) em 1954, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em 1995.

De fato observa-se que a educação escolar foi pensada no contexto de um Estado forte (inclusive na economia e num sindicalismo atrelado a Ele), de um período de crescente urbanização/industrialização e avanços de determinados setores da sociedade, como os tecnocratas e empresários do campo, das indústrias e dos bancos. Neste ambiente econômico, as Leis Orgânicas do Ensino resgatam o “carro chefe” da Carta de 1937 para os “menos favorecidos”: inseri-los na educação profissionalizante. Neste contexto, compreende-se que a Reforma Capanema introduz um modelo de organização educacional com diferentes tipos de ensino para diferentes públicos em uma espécie de, conforme Ferreira Jr (2010), dualidade entre a educação para o mundo do trabalho (para os menos favorecidos) e a educação propedêutica (para os favorecidos).

Corroborando com esta questão, Ghiraldelli Jr (2015, p.107) descreveu assim o dualismo educacional:

Nas letras da Reforma Capanema, tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população. A Reforma Capanema queria criar “elites condutoras” a partir de um dado setor já privilegiado economicamente, sem levar em conta o processo escolar pelo qual passaria cada indivíduo e que, segundo o credo liberal, poderia elevar os mais pobres a condições melhores. A ideia de elite condutora não é antagônica à ideia da democracia liberal; mas a ideia de elite condutora forjada a partir de uma segregação antecipada, onde determinados setores da sociedade são encaminhados para escola, pela lei, é incompatível com a ideia de democracia liberal ou quaisquer outras ideias de democracia mais à esquerda. Da maneira como se criou a bifurcação, o que se tinha era o “Estado Novo”, no campo educacional, como espelho de qualquer estado fascista da época, ainda que não tivéssemos aqui uma doutrinação no interior da sala de aula como a que se verificou ou se verificaria em estados totalitário.

---

<sup>66</sup> Cf. também RIBEIRO, 1992, p.129.

Somou-se aqui um ideário, típico dos governos populistas deste período na América Latina, que juntou a “educação profissionalizante” e o chamado “trabalhismo”, este simbolizado na CLT. Tal caráter populista permaneceu como política social mesmo depois da morte de Getúlio Vargas. Na educação, o caminho escolar dos(as) estudantes mais abastados permaneceu diferente dos(as) estudantes das classes populares. Como bem observado por Ghiraldelli Jr (2015), o trajeto dos primeiros era: primário – ginásio – colégio – curso superior (opção) e, para as moças: ainda havia a opção do ensino profissionalizante e a Faculdade de Filosofia. Para os segundos: primário – cursos profissionalizantes – curso superior (opção e na mesma área profissionalizante).

É importante dizer que (segundo Ghiraldelli Jr, 2015 e Ferreira Jr, 2010) no contexto do Estado Novo o modelo educacional promovido pela Reforma Capanema dificultou e engessou a possibilidade de ascensão social pela educação dos grupos menos favorecidos da sociedade brasileira, pois, como este público estava de antemão destinado ao ensino profissionalizante, a ele estava vedada o ingresso ao ensino superior, este, considerado símbolo de ascensão social. Ao meu vê, tal modelo é resultado de uma reconfiguração de algumas características do “ideário integralista” conforme os interesses em jogo no Estado Novo, principalmente no que tange ao “trabalhismo” e à educação profissionalizante. Sobre o aspecto autoritário do Estado Novo, Ribeiro (1992) afirma que a educação escolar sofreu influência direta das tendências fascistas deste regime. Tal constatação pode ser verificada em trechos escritos (selecionados pela autora) pelo próprio Ministro Capanema em dois documentos: no decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 194, o qual instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário e no documento expositivo dos motivos deste decreto. Vejamos quais foram:

No Decreto, ela destacou os art. 22 e 23 que expressam respectivamente o seguinte:

Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

No documento expositivo, a autora ressalta um trecho do motivo II:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da

sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

Conforme Ribeiro (1992), além das tendências fascistas contidas nesses trechos, eles também reafirmam a discriminação entre favorecidos e desfavorecidos, ideia contida na Constituição de 1937. Diz ela (p.132) sobre este contexto educacional:

A "paz social" seria conseguida pela formação eficiente da elite, que teria a função social de conduzir as massas, o povo passivo. [...] Não só neste aspecto, do ponto de vista educacional, se constata um retrocesso. Também acontece pelo fato de, na formação dessa elite, ter sido privilegiado o modelo humanista clássico, em detrimento do humanista de base científica, por exemplo, ao tornar obrigatório o latim nas quatro séries do primeiro ciclo (secundário) e no curso "clássico" do segundo ciclo, onde também o grego figurava como única disciplina facultativa de todo o currículo. [...] Estes aspectos apontados como retrocesso sintonizam-se com o modelo nazi-fascista de desenvolvimento, "um modelo para a promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem social existente" (*in* Jaguaribe, 1968).

Assim, considerando o exposto por Ribeiro (1992), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) sobre a educação escolar, especialmente pós-Reforma Capanema, proponho que o ideário defendido pela Constituição de 1937 e por esta reforma seja denominado de "dualista educacional do Estado Novo", já que foi um paradigma forjado como política de governo e de Estado. O predomínio desta perspectiva no período do Estado Novo se deu em função do caráter autoritário do governo central, o que inviabilizou um debate de ideias pedagógicas entre os anos de 1937 e 1945. A esse respeito, podemos constatar que nem Ghiraldelli Jr (2015) e nem Ribeiro (1992) identificaram neste período o embate entre ideais educacionais pelo caráter autoritário da época.

Considerando o exposto por Ghiraldelli Jr (2015) e por Ribeiro (1992), enquanto o "Primário" foi de certa forma salvaguardado dos princípios autoritários da Carta de 1937, o "Secundário" foi instrumentalizado para expressar (a meu ver) justamente a visão da Constituição de 1937 em relação à educação: o dualismo pedagógico. Esta instrumentalização do ensino, e, portanto dos alunos e alunas, garantiria a formação, por um lado, das pessoas adequadas para ser dirigente, e, por outro lado, daquelas que deveriam ser dirigidas. Ou seja, as Leis Orgânicas do Ensino reforçou conscientemente a divisão de classe, sendo que, para os "dirigentes" ou "elite condutora", um extenso currículo foi proposto para oferecer a eles um ensino humanístico (não no sentido de humanizar, mas de conhecimento na área das humanidades), patriótico e nacionalista.

Ribeiro, Ghiraldelli Jr e Ferreira Jr reforçam suas análises com outros dados, como é o caso da organização do ensino e do currículo escolar. Segundo a estrutura, o ensino

secundário foi organizado em ginásial e colegial<sup>67</sup> para o seu estudante ingressar no ensino superior. O primeiro foi estruturado em quatro séries composto das seguintes disciplinas: História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Matemática, Português e Línguas Estrangeiras (Latim, Francês e Inglês), Ciências Naturais, Desenho e Canto Orfeônico. No segundo continuaram Matemática, História do Brasil, História Geral, Geografia do Brasil, Geografia Geral, Português, Latim, Francês e Inglês, e, foi incluído o Grego, o Espanhol, a Filosofia, a Biologia, a Física e a Química. O Secundário como um todo era rígido em termos de ensino (enciclopédico) e de avaliações (provas e exames) e extremamente intrincado com o alinhamento ideológico autoritário, expressos, por exemplo, na divisão das turmas por sexo e na obrigação dos meninos passarem por uma educação militar (aqui uma forte parceria com o Ministério da Guerra).

Outros pontos podem ser destacados sobre o ensino escolar no período de 1937 a 1945, segundo apurou Ribeiro (1992). Baseada em uma tabela<sup>68</sup> (1992, p.120) que demonstra as despesas realizadas pela União, a autora constatou que o Ministério da Educação e Saúde manteve em média sempre a 4ª ou 5ª posição num ranking das áreas que mais receberam verbas do Estado Federal entre os anos de 1935 e 1955. Este mesmo cenário foi notado em relação à Tabela<sup>69</sup> (1992, p.121) que trata das despesas realizadas pelos Municípios e Estados na área educacional. Porém, no âmbito federal e municipal, as tabelas mostram que houve aumento significativo do repasse de verbas, contribuindo, por exemplo, na diminuição do percentual de analfabetos entre os anos de 1940 e 1960, períodos que apresentaram respectivamente os seguintes números: 56,9% e 39,4%, apesar de que houve um aumento de analfabetos em números absolutos respectivamente de 13.269.381 para 15.815.903. Estes dados apresentam apenas uma falsa distorção, pois eles estão vinculados proporcionalmente ao aumento da população brasileira, que passou de 41.326.315 em 1940 para 70.992.343 em 1960 (cf. Tabela IV in Ribeiro, 1992, p.123).

Ribeiro (1992, pp.123-125) apresenta ainda duas Tabelas (V<sup>70</sup> e VI<sup>71</sup>) para destacar que o aumento dos recursos financeiros para o ensino elementar propiciou entre 1935 e 1955 uma ampliação constante da rede escolar, porém, sem atender na totalidade o número de

<sup>67</sup> Ghiraldelli Jr (2015, p.109) ressalta que o Colegial ficou dividido em duas categorias a ser escolhida: o clássico e o científico. Diferentemente desta, aquela oferecia o Grego e o Latim.

<sup>68</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano VII, 1946, p. 461; ano XVII, 1956, p. 411.

<sup>69</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano VII, 1946, p. 465 e 471; ano XVII, 1956, p. 418 e 451.

<sup>70</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano V, 1939/1940, p. 921 a 1080; ano VI, 1941/45, p. 443; ano X, 1949, p. 489; ano XII, 1951, p. 409; ano XVI, 1955, p. 444 a 446; ano XXI, 1960, p. 290.

<sup>71</sup> Esta tabela é baseada em uma análise própria da autora em relação à tabela V.

pessoas em idade escolar (no caso 10 anos), que figuraram respectivamente nestes anos o montante de 54,4% (num universo de 5.287.587 em idade escolar) e 25,8% (num universo de 6.127.996 em idade escolar) a quantidade de crianças fora da escola. A partir das análises destas tabelas, a autora conclui que neste período há um alto grau de seletividade tanto inicial quanto durante o decorrer da vida escolar, evidenciada nas porcentagens de crianças em idade escolar sem escola e na evasão escolar que ocorrem mediante as reprovações. Diz a autora que do matriculados, 15% não frequentam a escola regularmente, e, daqueles que se matricularam na primeira série, apenas 13% (referente ao ano de 1935), 16,4% (referente ao ano de 1945) e 20,9% (referente ao ano de 1955) cursaram por completo da primeira à quarta série do nível elementar.

Em relação ao Nível Médio, Ribeiro (1992, p.126) explana (apesar de distorções numéricas comparativas na tabela VII<sup>72</sup> entre os anos 1935 e 1955, devido mudanças nas variáveis consideradas nos dados estatísticos impossibilitou comparar tais períodos) que o aumento de recurso não proporcionou um aumento no atendimento à população em idade de cursar este nível, especialmente em comparação com o elementar. Diz a autora (1992, p.127) que apesar

deste nível [nível médio] continuar atendendo a uma população bastante reduzida em comparação com a do ensino elementar — 7,2 (1935) e 18,2% (1945) —, constata-se, pela Tabela VII, que, com exceção do ensino doméstico [a modalidade diminuiu de 28.397 em 1935 para 7.314 em 1945] e do pedagógico [a modalidade diminuiu de 28.316 em 1935 para 27.148 em 1945], no que diz respeito à matrícula geral, todos os ramos do ensino médio apresentaram significativo aumento nos primeiros dez anos, agora analisados. O ensino industrial, além de ser o que mais apresentou crescimento de matrícula [de 15.035 em 1935 para 65.485 matrículas em 1945], foi o que parece ter recebido maior atenção quanto ao reaparelhamento, uma vez que, quanto ao pessoal docente [de 974 em 1935 para 6.498 docentes em 1945] e especialmente quanto às unidades escolares [de 143 em 1935 para 1.368 unidades em 1945], o aumento foi bastante superior. O ensino comercial, segundo em crescimento no período, já demonstra uma tendência de maior aproveitamento da organização existente, isto porque o aumento de matrícula, pessoal docente e unidades escolares apresentam-se em ordem decrescente.

Ribeiro (1992) indica ainda que a tabela VII de seu trabalho revela que houve um aumento no número de seletividade e reprovação entre os anos de 1935 e 1955, pois, enquanto 5,75% dos matriculados em 1935 não chegaram a cursar, em 1955 o percentual foi de 9,18%. A autora revela que houve por parte do governo varguista uma preocupação prioritária com o aparelhamento do ensino elementar e médio em comparação ao ensino superior. Isto fica

---

<sup>72</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano V, 1939/1940, p. 792 a 884; ano X, 1949, p. 481 a 486; ano XX, 1959, p. 335 a 357.

claro, segundo ela (1992, p.128), na tabela VIII<sup>73</sup> de seu texto. No entanto, como este trabalho se debruça sobre o ensino básico, especificamente no nível Médio, não adentrei ao universo do nível superior, onde também apresentou problemas de seletividade e de exclusão social vinculadas a questão da evasão, que obteve respectivamente os números de 5,5% e 5,0% nos anos de 1935 e 1955, segundo a matrícula geral e efetiva.

Considerando os dados anteriores de Ghiraldelli Jr (2015) e de Ribeiro (1992), mais fortemente se confirma que as premissas destes autores dialogam com as de Ferreira Jr (2010), quem explana que a educação no Estado Novo foi organizada para atender os anseios da elite. Segundo este último,

a dualidade do sistema educacional imposta pelas “Leis Orgânicas do Ensino”, coerente com a lógica condicionada pela origem social dos alunos, vetava o acesso ao ensino superior àqueles que eram egressos dos cursos profissionais. Portanto, os bacharelados em Medicina, Direito e Engenharia continuavam facultados apenas aos concluintes dos cursos propedêuticos, ou seja, eles eram reservados para os jovens das camadas médias urbanas altas e para os das elites econômicas e políticas que haviam cursado o científico e o clássico do ensino médio do 2o ciclo e, por conseguinte, acumulado um “capital cultural escolar” maior. A interdição que impedia a passagem do ensino profissional para o propedêutico e permitia o acesso aos cursos universitários apenas pelos filhos das elites somente foi revogada no início da década de 1950, durante o segundo período de Getúlio Vargas no governo (1951-1954). (FERREIRA JR, 2010, p.77)

Neste contexto, acompanho a premissa de Ribeiro (1992), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) de que o paradigma educacional defendido pelo Estado Novo para o Ensino Secundário já havia rompido com os princípios próprios do Escolanovismo, como o “ideário liberal”. Logo, diante de outras concepções de educação escolar o Estado Novo impôs autoritariamente o seu ideário prejudicando o debate. Este caráter autoritário tende a querer eliminar a manifestação e a prática de outras concepções concorrentes para instrumentalizar seus interesses de uma forma mais tranquila e facilitada.

O “choque entre paradigmas educacionais” foi sufocado pelo regime autoritário porque diversas concepções de educação escolar, principalmente do espectro liberal, libertário, anarquista, socialistas, comunistas, etc., eram taxadas de “perigosas”. Assim, por meio dos Atos Institucionais, o Regime Militar criou mecanismo de controle social para que seus interesses, neste caso em relação à educação escolar, não fossem questionados e/ou enfrentados. Quanto mais houvesse ausência de conflitos, melhor seria o exercício do controle social e o afastamento da sensação de “crises”, seja ela qual for. Logo, posso afirmar que no

---

<sup>73</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano V, 1939/1940, p. 921 a 1.080; ano X, 1949, p. 481 a 486; ano XX, 1959, p. 355 a 357.

Estado Novo o “choque entre paradigmas educacionais” e a “crise de concepção de educação escolar” foram eclipsadas, mas não eliminadas.

Assim, constata-se que foi a partir do caráter autoritário que o Estado Novo impôs à comunidade escolar o modelo do “dualismo pedagógico” ao ponto de instrumentalizar a educação escolar para o controle social. Ou seja, com base na concepção de educação escolar idealizada e praticada no período em questão, elevam-se quatro pontos reflexivos as quais nos evidenciam que a escola pode ser concebida como um “eu-isso buberiano”:

Em primeiro lugar, na medida em que a concepção educacional do Estado Novo impõe antecipadamente a um determinado grupo um determinado modelo escolar, nega aos alunos e as alunas de forma autoritária a possibilidade de escolher qual destino educacional desejam para si e sua família. Quer dizer, do ponto de vista personalista, esta negação tende a não permitir que os/as estudantes sintam-se efetivamente realizados enquanto “pessoa” ou enquanto “eu” da palavra princípio “eu-tu”, já que é só na liberdade que o ser humano pode se realizar nos termos destas condições ontológicas.

Em segundo lugar, a racionalidade instrumental que permeia o “dualismo pedagógico” do Estado Novo, evidenciada nas finalidades últimas propostas por ele, elimina a possibilidade de pensá-lo como modelo educacional capaz de promover um processo efetivo de humanização (de personalização) dos/as estudantes. Assim sendo, constata-se que para cada público específico foi proposto uma escola como “eu-isso buberiano” específica, tendendo a promover o processo de “despersonalização”.

A terceira evidência diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem o qual é imposto de “fora para dentro”, isto é, sem nenhuma conexão com a vida particular dos/as estudantes. Melhor dizendo, não importavam as vontades dos(as) alunos(as), sendo que já sabiam de antemão que seriam formados como uma “individualidade condutora” ou como “mão de obra” com vistas ao mercado de trabalho. Esta prática pedagógica autoritária e disciplinadora poderia até coincidir com os desejos de alguns estudantes, porém, a concepção de educação escolar adotada no Estado Novo requeria de forma autoritária, enquanto uma antropologia-filosófica, a formação de um único modelo de homem. Logo, ao suprimir a espontaneidade própria do mundo da relação eu-tu (BUBER) ou da constituição da “pessoa” (MOUNIER) pela postura autoritária, a escola torna impossível o despertar de uma individualidade pautada na diversidade, e, por isso, ela não poderia deixar de ser considerada como um “eu-isso buberiano”.

Em quarto lugar, somando-se a filosofia personalista e a perspectiva arendtiana, evidencia-se que a concepção educacional proposta pelo Estado Novo propusera dois

caminhos formativos bem distintos, como já mencionados antes. Esta distinção nos revela que a educação escolar foi pensada, por um lado, para privatizar o espaço público na medida em que formava a “individualidade condutora”, e, por outro, direcionada para inserir na esfera pública como cidadãos aqueles que estavam matriculados nas escolas profissionalizantes. Ou seja, foi durante o Estado Novo que a “escola como um eu-isso buberiano” se constituiu como um projeto educacional de governo e de estado propriamente dito, retratada na Lei Orgânica de Ensino de 1942.

Ghiraldelli Jr (2015) ainda destaca que no período de 1946 a 1961 não houve mudanças significativas no âmbito da legislação educacional, sendo que a própria Lei Orgânica de Ensino de 1942 continuou como matriz orientadora da educação escolar. É certo que o Estado Novo, conseguiu consolidar em paralelo à Rede Pública um sistema de ensino técnico-profissionalizante em quatro categorias (o Industrial, o Comercial, o Agrícola e o Normal) o qual foi aperfeiçoado após o Estado Novo pelo SENAI e pelo SENAC, ao ponto de oferecer “salário” para os estudantes (o que foi muito atrativo para os das camadas menos favorecidas) continuarem em treinamento na própria empresa. Porém houve uma distorção temporal entre a necessidade imediata por mão de obra qualificada (fruto das crescentes e rápidas industrialização e modernização que o Brasil vivenciou neste período) e o ritmo das formações pelos cursos profissionalizantes desta mão de obra qualificada. Nem a quantidade de pessoas formadas foi suficiente, pois a camada média havia se interessado pelo ingresso ao ensino superior, caminho considerado como símbolo de ascensão social.

Assim sendo, comparando os dados de Ribeiro (1992), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010), compreende-se que, enquanto por um lado o período estudado (1930 a 1945 – Para a autora Ribeiro/1992 o período se estende até 1955) apresentou avanços no campo educacional, especialmente em relação ao princípio de uma política educacional nacional, por outro, intensificou o caráter elitista da educação escolar brasileira, centrada numa prática seletiva e excludente a qual se elevou como causa da evasão escolar.

Em síntese, “o Estado Novo, coerente com os regimes políticos ditatórios da época, transformou a escola em um aparelho de reprodução da ideologia dominante no âmbito do governo, pois exigia que o ensino secundário propagasse uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista” (FERREIRA JR, 2010, p.78). Quer dizer, destituído de qualquer responsabilidade ética e cidadã com a esfera pública, a não ser para fazer valer seus interesses, posso afirmar que durante o Estado Novo a escola, concebida como um “eu-isso buberiano”, instrumentalizou seus alunos e suas alunas para que estes(as) pudessem reproduzir o viés ideológico de cunho autoritário.



No entanto, este contexto pelo qual o Estado Novo impedia um debate de ideias sobre as diversas concepções de educação escolar começou a mudar quando o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, forçando o Governo Central a abandonar seus princípios totalitários. Isto se deu porque a luta dos Aliados era contra justamente os regimes totalitários europeus. Foi somente a partir deste momento que foi retomada a discussão / o debate entre diferentes paradigmas e filosofias da educação.

Antes de adentrar no período pós 1945, por questões de controle analítico e coerência expositiva, elaboro uma síntese em forma de parênteses para que o leitor possa acompanhar (com base nas obras de Ribeiro, Ghiraldelli Jr e Ferreira Jr) o que cada período analisado anteriormente revelou no que tange às questões centrais deste capítulo, como são os casos do “choque entre paradigmas educacionais”, da “crise de concepção escolar” e da “instrumentalização de alunos e alunas” segundo os determinados interesses políticos que estavam em jogo em cada época histórica.

Inicialmente destaco que concordo com a análise de Ribeiro (1992) quem analiticamente explica que o cenário dos anos de 1920 e 1930 apresentou um embate entre diferentes teorias educacionais marcado por aqui que ela denomina de “olhar ingênuo da realidade”, assim como também por um “transplante cultural” pelo qual a sociedade brasileira estava vivendo. A ingenuidade interpretativa foi assim exemplarmente descrita pela autora (1992, pp. 110-111):

Os educadores brasileiros que estão sendo focalizados não tinham claro — o que não quer dizer que os outros tivessem — que os princípios educacionais refletiam uma situação muitas vezes própria de onde tinham origem, o que exigia cuidado quanto às generalizações. [...] É assim que no já citado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova está declarado, de forma genérica, que ele continha as “diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbano-industrial” (Azevedo, 1944: 397). Como se existisse apenas um tipo de sociedade “urbano-industrial”.

Decorrente de este olhar generalista, outro fator eleva-se enquanto “olhar ingênuo”: a proposta antropológico-filosófica sobre que tipo de homem a ser formado. Por exemplo, os teóricos da “Escola Nova” ao propor uma formação com base em princípios ditos democráticos, não levaram em consideração a divisão que estava posta pela desigualdade social e econômica entre aqueles que são proprietários dos meios de produção e os desapropriados. Ou seja, por um lado, não fazia sentido pensar uma educação com princípios democráticos em uma sociedade estruturalmente desigual, e, por outro, a proposta de formar apenas um ideal de homem favoreceria justamente a classe que a propõe, ou seja, a dominante.

A meu vê, restringir (de forma impositiva) a formação dos estudantes à apenas um modelo de “sociedade” ou de “homem” (como é o caso da crítica de Ribeiro/1992 à Escola Nova) equivale à crítica que o personalismo fez em relação às sociedades e às matrizes educacionais que instrumentalmente negam o caráter plural do homem em nome de um “ismo”, como é caso do próprio marxismo, do individualismo, do socialismo, do capitalismo. Por esta razão, compreendo que a crítica ribeiriana (1992) acerca do “olhar ingênuo” pode ser expandida, do ponto de vista analítico, a todos os períodos analisados aqui, ou seja, do Colonial até 1945. Mas, também, aos que se sucedem.

Neste sentido, pode-se afirmar que a educação jesuítica que substanciou a prática educacional de forma preponderante do período colonial até os anos 1930, também buscava formar um determinado modelo de homem para reproduzir um mesmo modelo de sociedade. Na contramão da perspectiva jesuítica e de outras concepções as quais se elevaram nos anos 1930 (libertária, comunista, católica, escolanovismo, etc.), o Estado Novo varguista na tentativa de impor sua visão tinha a prática de negar a pluralidade de concepções pedagógicas e filosóficas.

Este fato revela que a educação escolar foi pensada desde a Era Colonial como um instrumento para impor determinado modelo pedagógico, e, conseqüentemente, de “homem” também, que coincidiam com os interesses particulares de determinado(s) grupo(s) que estava(m) em condições políticas de decidir os rumos da educação escolar, assim como da própria política e da vida societária. Neste sentido, a educação escolar é caracterizada por uma prática pedagógica racionalmente (razão instrumental) e objetivamente construída para atender um determinado interesse que por ela (pela educação escolar) deve ser imposta. Logo, compreende-se que alunos e alunas foram instrumentalizados desde o período colonial até 1945 de forma autoritária para atender um modelo de sociedade e de comportamento impostos enquanto modelos genéricos a ser seguidos, pois a concepção de educação escolar praticada ou defendida em cada época correspondia a um interesse específico de um grupo no poder, interesses esses substanciados por um modelo de sociedade e de homem.

Considero que o “olhar ingênuo de realidade” que substanciou a concepção de educação escolar e o modelo pedagógico propostos naqueles períodos foi fruto da ausência de debates sobre o tema educacional, e isso se justifica pelo fato de o grupo dominante querer ter para si o monopólio do projeto educacional, o que ocorreu especialmente do período colonial até a década de 1945, ou seja, do projeto jesuítico até o do Estado Novo. Quer dizer, o avanço alcançado a partir dos debates sobre as diferentes concepções de “educação escolar” nas décadas de 1920 e 1930 foi drasticamente paralisado com o advento do Estado Novo em

1937. No entanto, este primeiro “bum” (grifo meu) de debates educacionais que marcaram as décadas citadas não foi suficiente, segundo apurou Ribeiro (1992), para romper com o “olhar ingênuo da realidade”.

Quer dizer, considerando o conteúdo que moveu o “choque entre paradigmas educacionais” nos períodos analisados (Colonial a 1945), a “escola como um eu-isso buberiano” eleva-se como uma explicação teórica para compreendermos que o caráter central da educação escolar é o caráter instrumental. Este envolve tanto o fato da escola ser pensada para uma determinada finalidade quanto pela forma como na prática pedagógica os alunos e as alunas são instrumentalizadas para tal finalidade. Outro conceito ribeiriano (1992) que no meu entendimento também contribui para o debate é o de “transplante cultural”.

Este conceito não se limita apenas a descrever analiticamente a transição entre a sociedade agrária e a urbana-industrial que a autora identificou nos anos de 1920 e 1930 (apesar de que este conceito possa ser mais bem entendido nesta época especificada pela autora), mas também a revelar o caráter instrumental atribuída à educação escolar, retratada por ela (1992, p.110) já nas primeiras linhas de seu argumento:

As "idéias novas" em educação, que aparecem como a teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária, são o resultado da adesão de tais educadores ao movimento europeu e norte-americano, chamado de "escola nova". [...] Este visava "o restabelecimento daquele sentido do humano, ameaçado pelas exigências econômicas como pelas exigências políticas" (Hubert, 1967: 123), advindas da industrialização e da nacionalização que pressionava a educação para o trabalho e para a nação durante o século XIX. Por isso parecia ser a orientação educacional adequada aos países industrializados ou em vias de industrialização. Adequada, portanto, às sociedades capitalistas avançadas.

Neste sentido, pode-se arguir que a política educacional em si mesmo possui um caráter instrumental em função de ser fundada em uma determinada racionalidade. A escola como um lugar racionalmente pré-concebido, como um locus do agir planejado, e, portanto, controlado, foi concebido enquanto um instrumento construído para servir a um determinado fim, seja ele reacionário, ou revolucionário, ou político, ou econômico, etc.. Neste ambiente, a disciplina comportamental eleva-se como uma estratégia de instrumentalizar alunos e alunas para os fins antecipadamente definidos pela política educacional. Logo, penso que a política educacional revela em si mesmo o caráter indissociável entre as esferas da Educação escolar e da política, pois, caso contrário, um governo não conseguiria intervir no processo formativo dos(as) educandos(as), seja de forma direta e clara ou de maneira indireta e camuflada.

Outro aspecto do “transplante cultural” considerado como inerente ao modo de produção capitalista diz respeito ao tipo de seleção proposto por determinada vertente, como exemplarmente fez a “Escola Nova”. Esta perspectiva acreditou que a seleção deveria ter

como base a capacidade biológica ao invés da social e da econômica. Compreender a “seleção” apenas do ponto de vista biológico além de não ter base factual, representa, segundo Ribeiro (1992, p.112), a “adoção de uma linguagem ‘nova’ para ‘antigas’ práticas”, já que sabe-se o quanto que as esferas políticas e econômicas agem sobre as vidas das pessoas, inclusive no ambiente escolar. Neste caso, a “seleção” como estratégia de privilégio e/ou exclusão eleva-se como mais um exemplo do caráter instrumental da educação escolar e da própria escola.

No meu entendimento, a partir da dinâmica existente entre política, cultura e educação enquanto esferas indissociáveis se pode afirmar que mais uma vez as questões relatadas anteriormente ilustram que tais esferas influenciam umas às outras, tornando mais perceptível o caráter instrumental de ambas. Na verdade, a autora (1992) utilizando-se claramente do arcabouço conceitual de Marx, afirma que o advento do capitalismo e das lutas de classes na Europa, nos EUA e no Brasil foi diferente entre si porque o contexto social-econômico também o era, no entanto, o caráter instrumental atribuído à educação escolar se sobressai nos paradigmas educacionais analisados anteriormente, seja qual for o contexto analisado.

Em sua crítica em relação ao “olhar ingênuo” e ao “transplante cultural” que tanto marcou o debate de ideias, Ribeiro (1992) ainda identificou uma lacuna que para ela foi fundamental, especialmente porque possibilitaria aos paradigmas embarcarem na pluralidade (e complexidade) do contexto social, econômico e político daquela época. A lacuna é a seguinte: enquanto na Europa o conflito de classe era entre a burguesia e o mundo feudal, nos os EUA e no Brasil, a luta se estabeleceu contra a situação periférica do país e contra o caráter de “dependência econômica”, sendo que no segundo ocorria de forma não muito aberto. Estas condições infraestruturais deveriam, segundo ressalta a autora, ser levadas em conta pelos educadores porque delas resultam diferentes situações a nível supraestrutural, inclusive na questão educacional. Ela quer dizer, claramente com base nas categorias marxistas, que o educador corre o risco de comprometer a realização de seus objetivos enquanto “uma educação nova” se não conseguirem antecipadamente reconhecer a relação dialética existente entre a infra e a superestrutura.

Em síntese, considerando as análises de Ribeiro (1992), de Ghiraldelli Jr (2015) e (as reduzidas) de Ferreira Jr (2010), pode-se aferir que a educação escolar é pensada, inclusive teoricamente, segundo os interesses instrumentais (ora camuflados, ora não) de determinados grupos dominantes que estão e/ou participam do poder político. Isto quer dizer que os choques entre paradigmas educacionais são movidos por interesses instrumentais, sendo possível atestar que o momento (Período Colonial e Imperial) do primeiro choque no Brasil

entre paradigmas educacionais foi entre a “pedagogia jesuítica” e a “pedagogia positivista” em uma espécie de descontinuidade sem rompimento na educação, já que o método jesuítico continuou sendo, com algumas modificações, praticado.

Ou seja, como o choque entre esses paradigmas não propiciou um efetivo rompimento, interpreto que a “crise na concepção de educação escolar” manifestou-se de forma superficial e limitada, pois, mesmo que o método de ensino já praticado (jesuítico) continuou correspondendo à sua proposta conceitual ou a política educacional, a presença de outros paradigmas é suficiente para levantar possíveis contradições não apenas educacionais, mais dos interesses do grupo que está no poder político.

Por outro lado, conforme o exposto por Ribeiro (1992), Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010), o cenário do segundo momento (décadas de 1920 a 1945) é mais peculiar em relação ao primeiro, pois, o conflito entre paradigmas educacionais ocorre de forma mais intensa e mais diversificada até 1937: intensa porque é fruto de muitos debates (em congressos e em conferências) entre grupos políticos que lutam pelo poder (como exposto antes, cada grupo representa um determinado paradigma), e, diversificada em função da presença de outras matrizes, quais sejam: para além do jesuítico-católico e do positivista, destacaram-se a vertente de Pestalozzi, a da Escola Nova (liberal) e a socialista.

Assim sendo, a “crise na concepção de educação escolar” neste período pode ser observada na medida em que o “choque entre paradigmas” é um evento ativo e pulsante, momento em que, por exemplo, a “pedagogia nova” questiona a “tradicional”, trazendo incertezas e dúvidas aos educadores e aos/às alunos/as quanto ao direcionamento do método atual, no caso, o “tradicional”. Logo, como ocorre um desequilíbrio engendrado pelas ideias da “pedagogia nova” ao atual cenário escolar da época, esta crise de concepção de educação escolar é sentida tanto por aqueles que estão submetidos ao método tradicional, quanto por aqueles que defendem os elementos novos. Tal desequilíbrio ainda coloca em xeque o jogo de interesses (políticos, econômicos, sociais e estratégicos) por detrás do modelo educacional (no caso, o tradicional), defendido por aqueles que estão no poder político naquele momento, o que justificou o posicionamento conservador e reacionário deste grupo dominante.

No entanto, como exposto pelos autores anteriormente citados, Vargas promove um Golpe de Estado e institui o Estado Novo com a Constituição de 1937. Com a ditadura implantada, o cenário político inviabilizou o debate de ideias na área pedagógica apesar do forte aparelhamento da educação escolar providenciado pelo governo varguista. Neste contexto, constatamos o advento e a preponderância de uma única concepção de educação escolar: a “dualista do Estado Novo”.

Assim sendo, considerando os argumentos anteriores, posso afirmar que do ponto de vista buberiano (2009), a escola pode ser apreendida como um locus pertencente ao mundo do “isso”. Ou seja, a política educacional sempre concebe racionalmente a escola como instrumento para conservação ou transformação social, conforme os interesses em jogo. A escola como um “eu-isso buberiano” possui como sua gênese as políticas educacionais colocadas em prática por cada governo e/ou os planejamentos educacionais de cada instituição. É o que continuei a constatar nos períodos pós-1945.

#### 4.1.2.2.3 – O Terceiro Choque: a educação escolar Pós Era Vargas (1945 e 1964)

De acordo com os relatos de Ribeiro (1992), Ferreira Jr (2010) e de Ghiraldelli Jr (2015), o fim do “Estado Novo” datou em 29 de outubro de 1945, após a deposição de Vargas. A Constituição de 1946 reconduziu o Brasil ao regime democrático, sendo que manteve vários aspectos do regime anterior, exemplificado, por um lado, na proibição do direito de existência legal do Partido Comunista (PCB) em 1947, e, por outro, na continuidade do caráter populista dos partidos políticos, como a dimensão carismática e as práticas de compra de votos, de troca de favores e de discursos que prometiam melhores perspectivas de trabalhos. O populismo foi uma estratégia utilizada pelos líderes políticos, sejam de esquerda ou de direita, para se manter no poder, prática que pôde ser observada até 1964.

Os partidos que mais tiveram força política por meio desta prática foram o Partido Social Democrático (PSD)<sup>74</sup>, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)<sup>75</sup> e a União Democrática Nacional (UDN). Ambos articularam após a promulgação da Carta de 1946 a formulação daquilo que seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), projeto que tramitou a partir de 1948 na Câmara dos Deputados e teve apoio do Presidente Dutra e do Ministro da Educação Clemente Mariani (UDN). Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015) ressaltam que as discussões sobre a LDBEN no Congresso teve a participação de três grandes expoentes dos debates educacionais nos anos de 1920 e 1930: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Alceu de Amoroso Lima. No entanto, o Projeto da LDBEN foi arquivado em 1949 sob manobra do Ex-Ministro da Educação e parlamentar Gustavo

---

<sup>74</sup> O PSD elegeu para Presidente Eurico Gaspar Dutra que governou de 1946 a 1951, Carlos Luz que governou 3 dias em 1955, Nereu Ramos que governou 81 dias entre 1955 e 1956, Juscelino Kubitschek que governou de 1956 a 1961 e Ranieri Mazzilli que governou 13 dias em 1961 depois da renúncia de Jânio Quadros e depois mais 13 dias em 1964.

<sup>75</sup> O PTB elegeu para Presidente Getúlio Vargas que governou de 1951 a 1954 quando cometeu suicídio, sendo substituído pelo seu vice Café Filho do Partido Social Progressista (PSP), o qual terminou o mandato em 1955. Por fim, João Goulart, que governou de 1961 a 1964, substituiu Jânio Quadros, do Partido Trabalhista Nacional (PTN), que renunciou em 1961.

Capanema, quem não queria vê revogada as “suas” (grifo meu) Leis Orgânica do Ensino (1942). Apesar disso, conforme relata Ribeiro (1992), a LDBEN deu origem à primeira fase (1948-1957) de debates educacionais pós-Estado Novo, a qual abarcou na questão sobre a centralização ou descentralização do ensino. Paralelamente a este debate, salienta Ferreira Jr (2010), outro tema foi discutido intensamente em uma espécie de segunda fase (de 1958 a 1961) dos debates educacionais, qual seja: se o ensino deveria ser público ou privado.

Então, segundo nos conta Ribeiro (1992), Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), de 1945 a 1964 o debate educacional tematizou duas discussões. Por um lado, sobre a centralização ou a descentralização da educação, e, por outro, a importância do ensino público e do ensino privado no que tange ao ensino fundamental e médio. Em relação ao primeiro tema, os autores constataram que os defensores das “ideias novas” em educação e os educadores católicos se posicionaram contra a centralização da educação escolar nas mãos do ente federal com base na experiência do Estado Novo (o que revelou uma postura contraditória dos católicos por terem apoiado o golpe de 1937), porém, no que tange ao segundo tema, de um lado, os educadores católicos e “setores conservadores da UDN”<sup>76</sup> defenderam o ensino privados, e, do outro lado, os das “ideias novas” advogaram em nome do ensino público.

A primeira fase de debate foi assim descrita por Ribeiro (1992, p.130):

A orientação das atenções para o problema centralização-descentralização parece ter tido, conscientemente ou não, a função de fazer com que ficasse em segundo plano a preocupação básica, que era a de aprovar uma lei que servisse de instrumento adequado à democratização da educação em seus diferentes graus. Nos fins dos anos 50, Clemente Mariani já faz esta denúncia. A preocupação não deveria ser, lembrava Clemente Mariani, a de adequar a um modelo centralizador ou descentralizador, enquanto modelo, e sim a de interpretar estes diferentes tipos de organização. O objetivo seria o de se chegar a uma conclusão a respeito da forma que seria a mais eficiente na tarefa de ampliar as oportunidades educacionais, diante das características atuais e históricas do Brasil: centralizar o que fosse necessário e descentralizar o que também o fosse.

Por sua vez, o segundo tema preponderou após 1958 por dois motivos: primeiro, porque fazia parte do universo das legislações propostas como política educacional, e, segundo, porque foi conteúdo de debates intensos e quentes entre os grupos defensores do ensino privado e do ensino público. Quer dizer, a intensidade observada nos debates centralizou-se no segundo tema. Neste contexto, elevou-se como concorrente da proposta da LDBEN (documento que apontava para a ampliação do ensino público) o projeto denominado de “Substituto Lacerda”, formulado por Carlos Frederico Werneck de Lacerda, filiado à UDN.

---

<sup>76</sup> Cf. FERREIRA JR, 2010, p.87.

Segundo Ribeiro (1992), Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), este projeto foi formulado para atender aos interesses dos empresários do ensino privado, se constituindo numa síntese das teses debatidas durante o III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em 1948.

Então, ainda com base nos autores citados acima, observou-se, por um lado, que havia aqueles setores mais democráticos que defendiam o ensino público enquanto patrimônio nacional, e, por outro lado, os proprietários de escolas particulares que, aliados com a Igreja Católica e setores conservadores da UDN, eram contra a expansão do ensino público e defendiam o direito de liberdade de ensino e o direito da família na educação dos filhos, numa postura claramente contraditória: ao mesmo tempo liberal e conservadora-reacionária. Ambos os grupos estavam preocupados com a construção da legislação educacional que tramitava no Parlamento nos anos 1950.

No entanto, conforme o diagnóstico dos autores anteriormente citados é importante dizer que em meio ao novo debate que surgira (centralização x descentralização e escola pública x escola privada) no final da década de 1940 e adentrando aos anos 1950, a prática e a estrutura educacional continuou até 1964 baseadas na Reforma Capanema ou com base na concepção “dualista educacional do Estado Novo”. Quer dizer, nas palavras de Ribeiro (1992, p.132), as práticas educacionais ainda giravam em torno da ideia da necessidade da formação de uma elite condutora onde a “‘paz social’ seria conseguida pela formação eficiente da elite, que teria a função social de conduzir as massas, o povo passivo”. Além disso, segundo a autora (1992) e Ghiraldelli Jr (2015), a educação escolar ainda privilegiou um modelo humanista clássico (em detrimento do humanista com base na ciência) atrelado ao mundo do trabalho (técnico-profissionalizante), ou seja, por um lado, o ensino estava direcionado segundo as necessidades impostas pelos interesses econômicos, e, por outro, estava totalmente desconectado de uma proposta de modificação da ordem social existente.

Em meio a isto e aos eventos políticos (suicídio de Vargas, destituição do poder de Carlos Luz, posse dos Presidentes Juscelino Kubistchek/João Goulart, dos 50 anos em 5) o conflito entre os paradigmas (cf. RIBEIRO, 1992; GHIRALDELLI JR, 2015) se intensificou de fato em 1956 quando o representante do grupo de proprietários das escolas privadas, o então deputado padre Fonseca e Silva, acusou Anísio Teixeira (diretor do INEP) e Almeida Júnior (relator do projeto da LDBEN) de serem “elementos criptocomunistas”, sendo que o primeiro planejava, segundo a acusação, acabar com as escolas confessionais. Mais uma vez foi usada a estratégia de estigmatização utilizando-se da palavra “comunista”, como ocorreu para justificar o golpe de 1937, evento apoiado pela Igreja Católica:



Confundindo a filosofia pragmatista de Dewey, que dava base ao pensamento de Anísio Teixeira, com correntes filosóficas filiadas ao marxismo, Fonseca e Silva repetiu discursos no intuito de provar que as teses dos defensores do ensino público eram ‘perigosamente comunistas’ (GHIRALDELLI JR, 2015, p.119).

Portanto, o contexto internacional de pós-guerra e de germe da “guerra fria” em que o Brasil também estava inserido, direcionou, a meu vê, o debate pedagógico pautado no “dualismo do Estado Novo” para um em que o fundo político dos debates ficou centrado na dualidade entre o mundo considerado como “capitalista” e o concebido como “comunista”. Então, considero que esta passagem de um tema para outro representou a passagem do “segundo” para o “terceiro choque entre paradigmas educacionais”, substanciado por um debate que se estendeu da visão de uma educação centralizada ou descentralizada até a natureza que ela deveria corresponder: enquanto escola pública e/ou privada. Porém, diferente dos períodos anteriores, o debate e o “choque entre paradigmas educacionais” se ampliou para toda a sociedade de 1958 a 1964, quer dizer, não se limitou ao ambiente parlamentar (cf. RIBEIRO, 1992; FERRERIA JR, 2010; GHIRALDELLI JR, 2015). Assim, pela primeira vez na história da educação brasileira setores da sociedade civil (imprensa, Igreja Católica, associações profissionais, etc.) tomaram partido e lado no conflito entre esses paradigmas.

Exemplarmente, Ghiraldelli Jr (2015, pp.119-120) afirma que o Jornal Estado de São Paulo, de postura liberal conservadora aliou-se a professores comprometidos com a democracia (incluindo aqui os de posição socialista), os quais, por um lado, viam a escola pública como algo necessário às demandas sociais, e, por outro, julgavam que o “substituto Lacerda” era um instrumento que colocava em risco a existência das escolas públicas. Já os privatistas, sem poder fazer apresentar uma justificativa palpável para a sua proposta, aliaram-se aos argumentos da Igreja Católica contra Anísio Teixeira e o Ministério da Educação, embarcando na ideia defendida pelo frei Evaristo Arns de que a educação era função da família e não do Estado. Melhor dizendo, os privatistas instrumentalizaram este argumento em seu favor. Tal posicionamento da Igreja Católica é assim descrito por Ribeiro (1992, pp.145-146):

Do ponto de vista pedagógico, a Igreja Católica acusa a escola pública de ter condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal, instrui mas não educa. Ela não tem “uma filosofia integral da vida”. A resolução do “problema do homem, das suas origens e dos seus destinos” só poderá vir através da “solução religiosa da existência humana”. Assim, a escola confessional seria a única que teria condições de desenvolver a inteligência e formar o caráter, ou seja, de educar. Em consequência deste raciocínio, acusa a escola pública de desadaptadora dos indivíduos às exigências da vida coletiva. “É preciso antes formar as almas. Onde faltar esta cultura interior que dispõe as consciências a qualquer sacrifício no cumprimento fiel dos seus deveres, toda a tentativa de harmonização entre o bem dos indivíduos e o bem das sociedades acha-se de antemão condenada a um malogro

irreparável” Relacionam o aumento do índice de criminalidade com propagação da escola pública.

Para defender a escola pública, segundo Ghiraldelli Jr (2015), o Manifesto dos Pioneiros da Educação foi reeditado em 1959 com o título de “Manifesto dos Educadores”, sendo que mais uma vez sob a autoria de Fernando de Azevedo, porém, com uma participação mais ampla: além de educadores, diversos intelectuais de variadas matrizes (nacionalistas, comunistas, socialistas, liberais, liberais-progressistas, etc.) ajudaram a fundamentar o texto. A respeito deste novo documento, Ferreira Jr (2010, p.88) destaca que o “‘Manifesto de 1959’, como ficou conhecido, fazia uma veemente defesa da escola de Estado, pública e laica como a única instituição de ensino capaz de superar as mazelas da educação nacional e de ajudar a produzir o “progresso científico e técnico necessário para o desenvolvimento econômico” da sociedade brasileira (Azevedo et al., 1960a, p. 19)”.

Pensadores da esquerda como Florestan Fernandes, Nelson Werneck Sodré e Caio Prado Júnior aliaram-se a pensadores mais conservadores, como o Jurista Miguel Reale. A esse respeito, Ghiraldelli Jr (2015) destaca que esta nova edição do Manifesto não se preocupou em debater as questões pedagógicas e de didática, mas sim, da política educacional, justamente em alusão a reflexão sobre a natureza da educação escolar: pública e/ou privada. Todavia, Ribeiro (1992) alude que os autores do “Manifesto” (em sua página 60) não apenas argumentaram entorno da política educacional, mas defendiam que o ensino público deveria se basear em finalidades de cunho científicas. Portanto, tal perspectiva elevou-se como um posicionamento contrário daquele defendido pelos privatistas, como a Igreja Católica, nos evidenciando que o choque entre paradigmas educacionais estava presente não apenas nos debates acadêmicos, mas, sobretudo, nas lutas políticas-partidárias entorno de qual natureza a escola deveria ser: pública ou privada. Ou seja, é possível afirmar que o terceiro choque entre paradigmas educacionais continuou, assim como os anteriores, ancorado na busca por espaços de atuação política de determinados grupos, cada um com a intenção de fazer valer seus interesses.

Neste choque de interesses, o Manifesto (AZEVEDO, 1959) não ficou a salvo da estigmatização por parte dos defensores do ensino privado entorno do termo “comunismo”. Assim, os defensores do ensino privado, especialmente a Igreja católica, acusaram que o texto do Manifesto de 1959 pregava o monopólio da educação escolar pelo Estado, o que de fato não era verdade, já que defendia a permanência tanto da rede privada, submetida à fiscalização oficial e sem dinheiro público nela aplicada, quanto da rede pública, financiada totalmente pelo Estado.

Logo, os defensores do ensino público foram chamados de comunistas, extremistas da esquerda e de radicais, constituindo-se como inimigos da família, da pátria e de Deus. Na defesa da escola pública, e com vistas a tais acusações, o jornal O Estado de São Paulo e diversos intelectuais organizaram eventos<sup>77</sup> (palestras, encontros, etc.) por todo o Brasil com o objetivo de levar e debater informações sobre os temas em questão para a sociedade, destacando-se tanto o proprietário do citado jornal, Júlio de Mesquita Filho, como o intelectual Florestan Fernandes. Ribeiro (1992, p.147) assim retrata os argumentos dos que defendiam a escola pública: “Os educadores influenciados pelas ‘idéias novas’ rebatiam tal argumento, afirmando que não cabia nem ao Estado e nem à família determinar desta forma o tipo de formação do indivíduo. O que os grupos sociais deviam proporcionar eram as condições para que cada um fosse responsável pela própria formação. Daí ser a escola pública a mais adequada”.

Ainda conforme a autora, a defesa da escola pública também foi proferida por Florestan Fernandes, quem afirmou que as escolas religiosas sempre estavam direcionadas para atender às pessoas pertencentes a grupos sociais privilegiados, justificando do ponto de vista democrático o quanto que a escola pública era importante para as outras camadas da população. Por este ângulo, os defensores da escola pública se posicionaram contra a concessão de bolsas de estudos que seriam pagas anualmente pelo Estado às escolas particulares porque o dinheiro destinado não seria para construir um patrimônio para o próprio Estado, e, sim, para beneficiar os donos das escolas privadas. Assim sendo, de acordo com Ribeiro (1992), em termos conceituais pode-se aferir que o pano de fundo do confronto entre os defensores da escola privada e os da escola pública era na verdade o confronto entre o humanismo tradicional/ de cunho religioso (sustentado pelos privatistas) e o humanismo moderno (amparado pelos pedagogos das “ideias novas”).

Ribeiro (1992) ainda menciona que entre as forças que atuavam no aparato legislativo, a maioria formada era de posicionamento conservador (mais inclinado para o reacionário). Quer dizer, apesar de que o debate principal não tenha sido em relação às concepções de educação escolar (filosofia da educação), as vertentes estavam presentes no interior tanto do

---

<sup>77</sup> Destacam-se a Primeira e a Segunda Convenção Estadual em defesa da Escola Pública (ambas em São Paulo nos anos de 1960 e 1961) e as duas Convenções Operárias de defesa da Escola Pública que ocorreram em 1960 e 1961 (ambas em São Paulo).

grupo que defendia a escola pública quanto do grupo que defendia o ensino privado. Conforme relata Ghiraldelli Jr<sup>78</sup> (2015), no primeiro havia três matrizes, quais sejam:

- o Ideário Liberal sob influência da filosofia pragmatista de John Dewey, liderado por Anísio Teixeira. Esta vertente defendia que a educação pública deveria servir (e eu diria: ser instrumentalizada) aos propósitos de um projeto de modernização brasileira e de consolidação da democracia, logo, a prática pedagógica deveria está direcionada para este horizonte. Teixeira defendia que pela educação visa a promoção social, ou seja, pela educação escolar os mais capazes poderiam passar de uma camada social (leia-se também “classes sociais”) para outra, justificando a necessidade da escola atingir todas as camadas sociais na condição de ensino público.

- o Ideário Liberal de postura mais conservadora sob influência do idealismo de Immanuel Kant, especialmente assumido por Roque Spencer Maciel, Laerte Ramos de Carvalho entre outros. Ao contrário do anterior, a educação era vista como um direito do homem, feita para servi-lo independentemente do contexto histórico.

- o Ideário Socialista, representado por Florestan Fernandes, quem afirmou categoricamente que a luta não dizia respeito aos “princípios socialistas”, mas pelo objetivo de alcançar às conquistas que os países capitalistas avançados obtiveram.

Para Ghiraldelli Jr (2015), mesmo secundarizado nos debates, o embate entre paradigmas ocorreu preponderantemente entre a matriz pragmatista e a vertente kantiana acima descrita, ressaltada por ele assim:

Em suma, do lado kantiano, havia a busca de legitimidade da educação a partir da ideia de que o homem se torna homem, no sentido pleno da palavra, isto é, sujeito – ser consciente de sua fala e responsável pelos seus atos – pelo esclarecimento (o Iluminismo), em termos práticos modernos, em uma sociedade de massas, pela escolarização. Do lado pragmatista, a necessidade de encontrar a legitimidade da escolarização em uma filosofia que diga que o homem se torna homem pela educação é secundária, pois o que basta é saber que historicamente as democracias são lugares de convivência social e os lugares de convivência social são onde se criam escolas. A escola é útil, e não é necessário, para o pragmatista, encontrar fundamentos filosóficos para ela, mas apenas convencer os outros de que ela é uma peça da democracia ou, melhor dizendo, uma peça insubstituível da vida moderna.

Apesar destas distinções paradigmáticas, o choque continuou na década de 1960 ainda fortemente pautado nas questões se a escola deveria ser pública ou privada, sendo que o conflito entre essas concepções ganhou mais um capítulo quando a LDBEN foi sancionada

---

<sup>78</sup> Ressalto que, em comparação com as contribuições classificatórias de Ghiraldelli Jr (2015), Ribeiro (1992) e Ferreira Jr (2010) não apresentam uma classificação dos grupos que defendiam a escola pública e dos que lutavam em nome das privadas.

pelo presidente João Goulart em 1961. Por este feito, Goulart foi acusado de traidor por Florestan Fernandes porque o Projeto de Lei sancionado possibilitava concessões aos anseios dos privatistas (a lei permitia que verbas públicas fossem deslocadas para o ensino particular), caracterizando-se, segundo o intelectual citado, como antipopular. Baseando-se na análise de Dermeval Saviani (1997), Ghiraldelli Jr (2015) concorda com a premissa de que a primeira LDB brasileira foi o resultado de uma mesclagem entre a proposta original da LDBEN de 1948 e o “Substituto Lacerda”. Sobre tal mescla, segue um trecho em que Ghiraldelli Jr (2015, 129) profere com base nas análises de Saviani, especialmente no que tange ao “Direito à Educação”: “A Lei n.4.024/1961 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deveria ser ministrada aos seus filhos, e estabeleceu que o ensino era ‘obrigação do poder público e livre à iniciativa privada’” (p.129).

Citando respectivamente as análises que Anísio Teixeira (1962) e Saviani (1997) fizeram da LDBEN de 1961, Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015) destacam que a Lei manteve a mesma estrutura organizacional do ensino, porém, apenas flexibilizou o acesso ao ensino superior. Diferente de antes, quando somente os alunos do Secundário poderiam acessar o ensino superior, agora todos aqueles que se formassem no ensino médio poderiam fazer vestibular para buscar uma vaga nas universidades. Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015) ressaltam que do Governo de Vargas (1951-1954) até o de Juscelino Kubitschek (1956-1961) a tônica da política educacional foi o de priorizar o ensino técnico-profissional em função do ideário desenvolvimentista e trabalhista, ou seja, a educação escolar foi tratada como um instrumento para o desenvolvimento e para o trabalho. Ambos os autores citados nos oferecem uma mesma interpretação da Lei nº 4.024/61: a LDB continuou elitista e excludente, não rompendo com uma prática que se mantém desde o período colonial.

Neste sentido, observou-se que a política educacional defendeu uma concepção de educação escolar atrelada ao ideal desenvolvimentista e trabalhista, objetivando promover uma formação técnica-profissionalizante para a produção de mão-de-obra industrial. No meu entender, percebe-se que o ideário “dualista educacional do Estado Novo” apesar de ter sido substituído ou até negligenciado nos debates permanecia como norte da organização do ensino e da própria política educacional na década de 1950. Sendo que, como dito antes, a partir de dezembro de 1961 a LDBEN legislou no sentido de permitir a todos aqueles que se formaram no ensino médio, inclusive quem passou pelo ensino técnico-profissionalizante, a acessarem o nível superior por meio de vestibular.

Apresentando uma análise correspondente à de Ferreira Jr (2010) e à de Ghiraldelli Jr (2015), Ribeiro (1992) afirma que a Reforma Capanema (a qual consolidou o que eu chamo

de “concepção dualista educacional do Estado Novo”) vigorou até a aprovação da LDBEN em 1961, momento em que os debates educacionais ainda discutiam os temas citados anteriormente: centralização x descentralização e ensino público x ensino privado. Segundo a autora, em meio aos debates, a década de 1950 ainda ficou marcada por um entendimento em que acreditava na divisão entre aqueles que tinham vocação intelectual e aqueles com vocação para o trabalho técnico-profissional, limitando para estes últimos o ensino médio e expandindo para os primeiros o ensino superior. Por isso, apresentando uma análise correlata às de Ferreira Jr (2010) e de Ghiraldelli Jr (2015), Ribeiro (1992) também visualizou que o sistema de ensino permaneceu tão elitista e antidemocrático em comparação às décadas anteriores.

Conforme relatado por Ghiraldelli Jr (2015), já o início da década de 1960, em meio aos ataques de conservadores às instituições democráticas, o Presidente da República João Goulart (1961-1964) tentou colocar em prática os objetivos traçados pela LDBEN (1961), como o aumento das verbas federais para a educação, estipuladas pelo Plano Nacional da Educação<sup>79</sup> (PNE-1962) de no mínimo 12% dos impostos arrecadados pela União. Porém, João Goulart sofreu um golpe militar em 1964 quando foi deposto do cargo. Tal golpe (os golpistas chamavam de “revolução”) teve o apoio de vários setores da sociedade civil, especialmente mobilizados por uma propaganda anticomunista, pela qual, Goulart foi acusado de querer instaurar um regime sindicalista de cunho socialista e comunista no Brasil.

As acusações que Goulart sofreu ocorreram no momento em que surgiram a partir de 1961 diversos movimentos populares e organizações estudantis cuja pauta girava em torno da educação escolar pública e das transformações sociais. Ligados aos debates proposto pela LDBEN (aprovada em 1961), diversos “movimentos de educação popular” (entre eles: o Movimento de educação de Base<sup>80</sup>, os Movimentos de Cultura Popular e os Centros Populares de Cultura, a denominada “Reforma da Universidade de Brasília”<sup>81</sup>) e as organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) se engajaram na luta por uma educação de qualidade e inclusiva (cf. RIBEIRO, 1992, p.150), como forma de superar os problemas que permaneciam em função da elitização do ensino.

Ambos os movimentos e organizações sociais promoviam eventos e debates como forma de refletir e viabilizar a mudança social: exemplarmente, Ribeiro (1992) destaca o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (1963) e o Seminário da Cultura

---

<sup>79</sup> Ghiraldelli Jr (2015, p.137) que o PNE foi extinto duas semanas após o Golpe Militar de 1964.

<sup>80</sup> Ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e ao governo federal.

<sup>81</sup> Para mais informações, confira Ribeiro, 1992, pp.153-156.

Popular (1964). A autora constatou que neste período (1961 a 1964) o debate educacional mais uma vez foi fortemente influenciado pelos ideais da “Escola Nova” (o “otimismo pedagógico”) e diversas teorias europeias (não exemplificadas pela autora), retomando uma discussão da importância da participação dos adultos na política, especialmente porque o Brasil apresentava diversas contradições muito aprofundadas. Tais eventos e as diversas concepções de educação escolar passaram a influenciar a prática de ensino de todos aqueles que compõe a comunidade escolar.

Conforme Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), Paulo Freire foi quem contribuiu de forma mais pontual para o debate educativo do ponto de vista pedagógico e social ao propor, por um lado, o seu método de alfabetização, e, por outro, uma reflexão que desvelasse o caráter instrumental que permeava até aquele momento a educação escolar em desfavor dos grupos mais desfavoráveis da sociedade brasileira. Quer dizer: Paulo Freire denunciou que a “escola oficial, além de autoritária, estaria a serviço de uma estrutura burocratizada e anacrônica incapaz de colocar-se ao lado dos ‘oprimidos’” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.140). Examinado as análises de Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015) sobre as obras de Paulo Freire, concordamos que o termo “oprimido” utilizado pelo próprio Freire em seus trabalhos por si só revela o caráter político e instrumental pelo qual a educação escolar se sustenta, por isso que, em síntese, o método de Paulo Freire aliou no processo educativo escolar duas dimensões para ele inseparáveis: a pedagógica e a política. Esta aliança ajudaria a conscientizar os oprimidos em relação à opressão pela qual estavam submetidos, e, como sujeitos, seriam levados a romper com o “autoritarismo” e com o “paternalismo” pelos quais eram vítimas.

No entanto, no meu entendimento, apesar da ideia defendida pela filosofia freireana de que a escola deveria tratar os/as estudantes como “sujeitos” e não como “objetos”, a natureza da instituição “escola” não permite o rompimento com o caráter racional e instrumental, já que a própria “escola”, enquanto uma totalidade (filosofia da educação, práticas pedagógicas, currículos, etc.) é racionalmente e previamente concebida e planejada para alcançar um determinado resultado, seja ele reacionário ou libertador.

Segundo Ferreira Jr (cf. 2010, pp.94-95), o método de Paulo Freire contrariou os interesses dos grupos oligárquicos ou setores sociais mais reacionários da época, os quais estavam preocupados em manter a relação de subalternidades com as classes populares, compostas por um número de analfabetos (15,8 milhões) que superava o número de eleitores (15,5 milhões) aptos ao voto. Esta relação de subalternidade estava ancorada justamente na condição de analfabetismo, já que os analfabetos eram proibidos, pela legislação de então, de

votar. Quer dizer, esta massa de excluídos não tinha a oportunidade de decidir o destino político de seu país.

Na contramão dos interesses das oligarquias e dos reacionários da época, o método em questão objetivava alfabetizar a partir de uma prática de despertar a consciência crítica e política do sujeito por meio dos chamados “ciclos de cultura popular”<sup>82</sup>, todavia, na medida em que trabalhadores rurais e urbanos, assim como qualquer excluído da sociedade, eram alfabetizados, apreendiam também não apenas letras e palavras, mas compreendiam as condições sociais e econômicas pelas quais estavam submetidos.

O despertar crítico desta consciência se tornou um motivo óbvio de preocupação para a camada reacionária da sociedade porque as pessoas alfabetizadas pelo método não apenas se tornavam eleitores, mas, sobretudo, também críticos do *status quo* das camadas opressoras. Neste sentido, segundo afirma Ghiraldelli Jr (2015, p.141), a “reflexão freireana propôs a ‘desalienação do povo’, através da instauração de uma ‘pedagogia dialógica’”. A proposta pedagógica de Freire apontou para a necessidade de se romper com a educação que ele chamou de “bancária”, pela qual os alunos e as alunas eram instrumentalizados para se tornarem apenas receptores e repetidores de informações que os professores levavam como conteúdos curriculares. A pedagogia dialógica foi concebida por Freire enquanto uma alternativa que promoveria a ruptura com a prática educacional elitizada e conservadora-reacionária.

Entretanto, é necessário dizer que o conceito de “diálogo” em Paulo Freire (1970) difere do de Martin Buber (2009). Para este último, e como já tratado em capítulo anterior, o diálogo (ou o encontro dialógico) é um evento que ocorre por “graça”, ou seja, fora da esfera da racionalidade. É uma relação que ocorre sem que os envolvidos estivessem previamente esperando, manipulando, procurando ou controlando, quer dizer: é uma relação que não foi antecipadamente planejada. Assim, o diálogo manifesta-se como uma relação profunda, uma verdadeira comunhão entre um “eu” e um “tu”, os quais, conscientes ou não, estavam abertos ou disponíveis para que o encontro dialógico ocorresse.

Apesar de que, tanto para Buber, quanto para Freire, o diálogo seja concebido como um evento que vigora o sentimento comunitário entre os seres humanos (em uma comunidade), para este último (1970), o diálogo se manifesta no interior da linguagem, isto é,

---

<sup>82</sup> Segundo exemplo de Ferreira Jr (2010, p.93), o método de Paulo Freire consistia em escolher uma “palavra geradora” que tem sentido para os que estavam sendo alfabetizados. Uma palavra de seu cotidiano vivencial poderia ser “Tijolo”. Definida o termo, a palavra era decomposta em “ta-te-ti-to-tu”, “já-je-ji-jo-ju” e “la-le-li-lo-lu”. Depois, palavras eram formadas a partir desta decomposição, tais como: “lata”, “tatu”, etc. Este método alfabetizou em Angicos/RN, segundo relembra Ferreira Jr, 300 trabalhadores em 45 dias. Para mais informações, consultar: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1970.



no âmbito da racionalidade. As partes envolvidas no diálogo freireano devem estar abertas uma para a outra na dinâmica do “falar e escutar”. Diferente do ensino tradicional em que o(a) professor(a) era quem exclusivamente falava e o(a) aluno(a) era quem exclusivamente escutava, no diálogo freireano, professores não são os detentores absolutos do conhecimento e os(as) estudantes não são os absolutos ignorantes, implicando a necessidade de uma liberdade para professores(as) e alunos(as) buscarem juntos, em comunhão, aumentar o conhecimento.

A relação entre professores(as) e alunos(as), naquilo que Freire (1970) chamou de “diálogo amoroso”, deve ocorrer de forma horizontal e não vertical, como se dá na pedagogia tradicional. É por este ângulo que Freire (1970) defende a tese de que ninguém educa ninguém, e, muito menos o homem se educa a si mesmo sozinho (em uma espécie de autoeducação). A educação, segundo ele, se realiza entre dois homens na medida em que atuam entre si mediatizados pelo mundo. A comunidade, locus dos oprimidos e marginalizados da sociedade, é o local de partida e de chegada da educação escolar. Neste ponto, há aproximações filosóficas entre as ideias de Freire (1970) e as de Buber (2009).

No entanto, enquanto para Freire o “diálogo” de tipo “amoroso” é um instrumento central da educação escolar para transformar o mundo, para Buber (2009, 1982), o diálogo, ou como ele diz: o “verdadeiro diálogo”, não pode ser instrumentalizado enquanto uma práxis antecipadamente planejada. Neste ponto, mais uma vez compreende-se que a alternativa que Freire pensou para romper com a prática (via “educação bancária”<sup>83</sup>) de tratar os(as) aluno(as) como “objeto”, de fato continuaria a tratá-los como objeto, agora, a serviço da transformação da sociedade. Neste contexto, como bem destaca Ghiraldelli Jr (2015), o(a) professor(a) também seria instrumentalizado: “O ideário freireano insistia na ideia de que todo ato educativo é um ato político e que o ‘educador humanista revolucionário’ ombreado com os oprimidos, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da ‘criação do homem novo’” (p.142).

Diferente de Freire, para quem a transformação da sociedade é o foco central de uma educação crítica, Buber acredita que a transformação deveria atuar nos corações dos homens para depois, estes, verdadeiramente provocar as transformações na sociedade. Quer dizer, no

---

<sup>83</sup> Para fins de informação, transcrevo a seguir a síntese apresentada por Ghiraldelli Jr (2015, p.143) a qual retrata as características daquilo que Paulo Freire chamou de “Educação Bancária”: “1) O professor ensina, os alunos são ensinados. 2) O professor sabe tudo, os estudantes nada sabem. 3) O professor pensa, e pensa pelos estudantes. 4) O professor fala e os estudantes escutam. 5) O professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados. 6) O professor escolhe, impõe sua opção, os alunos se submetem. 7) O professor trabalha e os alunos têm a ilusão de trabalhar graças à ação do professor. 8) O professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não são consultados – se adaptam. 9) O professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos. 10) O professor é sujeito do processo de formação, os alunos são simples objetos.”.

pensamento buberiano, não deveria existir uma dissociação entre o pensamento e a prática vivencial do homem. Ou seja, Buber entende que a transformação no ser humano precede à transformação no mundo. Por esta lógica, compreende-se que a autoconsciência sobre as possíveis transformações as quais se revelam nos corações dos seres humanos, como resultado do “encontro dialógico”, só pode ser percebido após o fim deste “encontro dialógico”. Neste momento, e com base nas premissas buberiana, faz sentido a minha afirmativa em capítulo anterior de que depois do encontro dialógico o ser humano passa a carregar em si uma “chama ética”, a qual pode ou não se apagar conforme as circunstâncias da vida. A “chama ética” concebida como sentimento de responsabilidade ética pelo próximo, pela comunidade, pelo mundo, se constitui como propulsor e como guia do ser humano para, já no âmbito do racional, transformar o mundo.

Logo, a diferença marcante entre os dois autores é que para Buber, o diálogo transforma o ser humano do interior para fora, e, para Freire, dialeticamente de fora para dentro. Ou seja, enquanto para Buber a transformação do ser é resultado de uma relação profunda (o encontro dialógico) que ocorre fora da esfera da racionalidade, para Freire, a transformação é fruto do fenômeno comunicativo, pertencente à esfera racional. Por outro lado, ambos os pensadores acreditam que a educação deve despertar a consciência crítica não apenas nos alunos e nas alunas, mas em todos os envolvidos no processo educativo. Assim, Buber e Freire não apenas expõem dois caminhos distintos de transformação do ser humano, mas concordam que a educação escolar pertence ao mundo da racionalidade, ou nas palavras buberiana, ao mundo do “isso”. É neste contexto que se pode falar do ponto de vista da educação escolar sobre uma educação antecipadamente planejada para o “despertar da consciência”. Em relação ao Brasil, especificamente no que tange às reflexões freireana<sup>84</sup>, a percepção acerca da necessidade de uma formação crítica, conforme nos relata Ghiraldelli Jr (2015), propiciou nos anos 1960 que a palavra “conscientização” assumisse uma importância central para a prática pedagógica dos(as) educadores(as).

Então, com bem explanam Ribeiro (1992) e Ghiraldelli Jr (2015), as contribuições teóricas e metodológicas de Paulo Freire para a alfabetização substanciou-se de ser um importante método educativo (dialógico) o qual foi incorporado pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA) criado em 21 de janeiro de 1964. Por sua vez, este prometeu alfabetizar cinco milhões de pessoas a partir de um método que renunciava um tempo de 40 horas

---

<sup>84</sup> Além da “Pedagogia do Oprimido” (1970), outras obras de Paulo Freire mantiveram a mesma linha de raciocínio, complementando ou enriquecendo as ideias desenvolvidas naquele trabalho, destacando-se: a “Pedagogia da esperança” (1992), a “Pedagogia da autonomia” (1997), a “Pedagogia da indignação” (2000) e “Educação e atualidade brasileira” (2001).

necessárias para tal. A autora ainda relatou que o PNA foi extinto em 14 de abril de 1964, assim como os núcleos de “educação popular” devido o redirecionamento político materializado após o chamado “Golpe de 64”, que iniciou em 31 de março e concretizou-se no dia 1º de abril de 1964.

No entanto, antes de adentrarmos ao período Pós-1964, é importante dizer que a partir das análises anteriores, pude constatar que diferentemente dos dois primeiros choques entre paradigmas educacionais, o terceiro foi marcado pela existência de uma diversidade de concepções de educação escolar a qual não deixou de influenciar a comunidade escolar, seja coletivamente ou particularmente àqueles que fazem parte da comunidade escolar. Logo, o pluralismo de concepções pedagógicas gerou uma particularização da prática de ensino em que cada docente passou a ter uma autonomia no seu agir conforme a sua concepção particular, seja coincidindo com a liberdade de pluralismo pedagógico que uma determinada escola adota, seja confrontando uma concepção que a ele(a) é imposta pela escola ou política educacional.

É neste contexto de desarranjos, de desarticulações, de tensões, de diferentes práticas de ensino numa mesma unidade escolar que a “crise de concepções de educação escolar” se revela. Este fenômeno é oriundo da presença deste processo de diversificação de concepções pedagógicas, pois este pluralismo está disponível para o(a) docente o absolver de inúmeras formas, formando então a sua concepção de educação escolar e sua prática de ensino. Porém, seja qual for a concepção de educação escolar ou a prática de ensino adotada pelo docente, pela escola, pela comunidade escolar, pelas políticas públicas, pelos governos, etc., os interesses em jogo estão sempre presentes nas intenções políticas daqueles que detém o poder de decisão, o que os leva a instrumentalizar a educação escolar por meio da filosofia da educação, dos planejamentos anuais das escolas, dos planejamentos docentes, dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos currículos, etc. Assim, compreende-se que os acontecimentos históricos que se desenrolaram após 1945 fundamentam cada vez mais a tese de que a escola pode ser concebida “enquanto um eu-isso buberiano”.

#### 4.1.2.2.4. – O Quarto Choque: a Educação Escolar no Regime Militar (1964-1988).

Conforme nos relatam Ferreira Jr. (2010), Ribeiro (1992) e Ghiraldelli Jr (2015), o Golpe Militar de 1964 destituiu do poder o Presidente João Goulart e promoveu 17 “Atos Institucionais”, sendo que foi a partir do primeiro ao quinto que o regime ditatorial foi institucionalizado e radicalizado. Estes autores ainda destacam que o Golpe Militar de 31 de

março foi uma resposta à ebulição social provocado pelo embate ideológico e político, até então ainda democrático, entre aqueles que defendiam um ideal de desenvolvimento sem a intromissão do capital estrangeiro, ou seja, os nacionais desenvolvimentistas (Leonel Brizola do PTB, cunhado de Jango, representante do trabalhismo, era um dos políticos mais atuantes da esquerda populista) e aqueles que defendiam a entrada do capitalismo internacional. Ambos mobilizaram setores da sociedade para instrumentalizarem seus interesses, sendo que estes (apoiados pelos militares) acusando aqueles de comunistas ou “pró soviéticos”, criminalizaram a “esquerda”, os movimentos estudantis e os de trabalhadores, e mobilizaram o “Golpe de 64”.

Segundo nos afirma Ferreira Jr. (2010, p.96), no contexto da “Guerra Fria”, as elites governamentais ligados à ala militar enxergavam os movimentos de trabalhadores como uma ameaça contra a modernização capitalista no Brasil, então, as reivindicações dos trabalhadores foram logo tachadas de comunistas e os trabalhadores de subversivos, os quais estariam, segundo as acusações, almejando implantar uma sociedade socialista. Neste contexto, Ribeiro (1992), Ferreira Jr. (2010) E Ghiraldelli Jr (2015) destacam que, entre outros atos, políticos tiveram seus mandatos cassados; pessoas perderam seus direitos políticos, sem nenhuma justificativa ou defesa; foi declarado o fim das eleições diretas para presidente e governador; foram constituídas novas regras eleitorais; uma nova Constituição Federal foi publicada em 1967; foi promulgada a proibição do direito de greve; e, como já sabido, perseguições e torturas foram praticados contra os opositores do Regime.

Conforme relato destes autores, o significado do Golpe de 1964 estava atrelado ao interesse concreto de eliminar os obstáculos que impediam o avanço do capitalismo internacional no país. Entre esses autores, foi Ferreira Jr (2010, pp.96-97) quem melhor sintetizou o caráter tecnocrático (racionalidade técnica) do significado do Golpe de 1964:

Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no centro das decisões nacionais, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil.

Ou seja, segundo este relato, Ferreira Jr (2010, p.85) afirma que as “elites governamentais” estavam preocupadas em reproduzir os seus interesses de classes justificando as razões pelas quais a forma de governo foi o autoritarismo. Ainda sobre o significado deste “Golpe”, Ghiraldelli Jr (2015, p.146) enfatiza que o “que se queria quebrar

era, sem dúvida, o populismo dos anos de 1940/50. Os militares que vieram com o golpe de 1964 tinham uma ideia de que a política, os partidos e o Congresso não eram um mal necessário, simplesmente um mal em si mesmo, que deveria ser substituído por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas”.

Quer dizer, Ribeiro (1992), Ferreira Jr. (2010) e Ghiraldelli Jr (2015) revelam que a visão tecnocrata defendida pelo regime militar incidiu em primeiro lugar na reorganização do ensino público para atender a esta mesma visão, ou seja, a concepção de educação escolar a qual deveria ser operacionalizada somente poderia corresponder a esta visão tecnocrata, denominada de “tecnicista em educação” ou “economicismo educacional”. Para tal, durante os cinco gerais que prescindiram o país, o autoritarismo foi usado para viabilizar o processo de modernização do capitalismo brasileiro e a repressão foi utilizada para operacionalizar uma pedagogia meramente profissionalizante, e, assim, impedir o debate sobre outras concepções de educação escolar, principalmente àquelas que afrontem os interesses econômicos em jogo, como é o caso da concepção de cunho marxista denominado de “crítico-reprodutivista” (cf. SAVIANI, 2013).

Assim, os debates ocorreram clandestinamente, inaugurando o que chamo de “quarto choque entre paradigmas educacionais”. O contexto autoritário é ao meu vê o caráter central deste “quarto choque”, pois, diferente do anterior pelo qual o debate foi secundarizado diante da prioridade atribuída ao tema da natureza da escola (se pública ou privada), neste momento o debate foi proibido e perseguido. O Governo Militar elegeu o seu modelo tecnocrata como o único a ser seguido e os demais como perigosos a ordem pública. De forma “oficial” o governo militar centrou-se no caráter privatista (contra a natureza pública das escolas) e num ideal “meramente profissionalizante” do ensino escolar fosse.

Então, na clandestinidade, os debates representaram um choque “virtual” com a considerada concepção de educação escolar oficial. Segundo afirma Ghiraldelli Jr (2015), o caráter elitista e a prática privatista do ensino nortearam a política educacional brasileira, especialmente dificultando o acesso das camadas mais pobres ao ensino público. Assim sendo, o governo militar promoveu duas importantes reformas que se organizaram durante os anos de 1964 a 1969 (Presidentes Castelo Branco e Costa e Silva) e foram colocadas em prática nos anos entre 1970 e 1974, durante a presidência de Garrastazu Médici: a universitária (Lei n. 5.540/68<sup>85</sup>) e a do ensino médio (Lei n. 5.692/71<sup>86</sup> – esta se configurou como sendo a

<sup>85</sup> Consultar Lei n. 5.540/68 disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 10 out. 2021.

<sup>86</sup> Consultar Lei n. 5.692/71 disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC608](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC608)>

LDBN). Ambas se entrelaçaram em 12 acordos os quais em conjunto foi denominado de “MEC-Usaid”.

O Ministério da Educação e Cultura firmou tais acordos com a *Agency for International Development*, o qual disponibilizou técnicos norte-americanos (conservadores e avessos à filosofia da educação de cunho democrático) para produzir e gerenciar a política educacional (cf. RIBEIRO, 1992; FERREIRA JR, 2010; GHIRALDELLI JR, 2015). Neste contexto, pode-se afirmar que os grupos políticos que assumiram o poder estavam diante da possibilidade de instrumentalizar a educação segundo seus interesses, momento em que a política educacional e a concepção de educação escolar selecionada transpareceriam a ideologia do grupo dominante.

Então, os governos do Regime Militar entendiam a educação escolar como mecanismo possível de controle social, logo, a concepção de educação escolar deste período restringiu-se, segundo Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), a uma visão meramente instrumental, não humanista (e não humanizadora) e destituída de conhecimentos clássicos e universais. Focou-se na formação de mão de obra para o mercado de trabalho (escolas públicas) e configurou-se como um curso preparatório para processos seletivos (escolas particulares). Ferreira Jr. (2010, p.86) relata que a “escola pública, desde então, vem caracterizando-se pelo vazio de conteúdos, pela ineficiência na transmissão dos conhecimentos essenciais à formação dessas crianças brasileiras.”. Já Ribeiro (1992) declara que esta concepção de educação escolar atribuía uma ênfase maior a quantidade em detrimento à qualidade, preocupava-se mais com o método (técnica) e não com o fim (ideias), negava aos(as) alunos(as) um ensino voltado para o despertar da autonomia e valorizava o caráter adaptativo do comportamento, desvalorizava as aspirações individuais e primava pelas necessidades sociais, e, finalmente, vangloriava a formação profissional e menosprezava e até desdenhava da formação cultural geral.

Tal concepção, especialmente advinda da Reforma do Ensino Médio em 1971 a qual se somou ao Ato Institucional n.5<sup>87</sup> (AI-5), assinado pelo General Costa e Silva em 1968, e ao Decreto-Lei n.477<sup>88</sup> de 1969, eliminou qualquer possibilidade de uma educação básica direcionada para a teoria e prática da cidadania. Tais instrumentos repressivos atuaram no ambiente escolar em conjunto com a Reforma do Ensino Médio no sentido de centralmente inviabilizar as mobilizações sociais estudantis contra o regime, tachando de subversão

---

[1001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html)> Acesso em 10 out. 2021.

<sup>87</sup> Consultar Ato Institucional n.5 disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10 out. 2021.

<sup>88</sup> Consultar decreto de Lei n.477 disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10 out. 2021.

qualquer debate sobre cidadania, democracia, greve, etc., e/ou as práticas de incentivos aos protestos sociais. Proibiu-se, portanto, a prática de outras concepções de educação escolar as quais não estavam alinhadas com a do Regime Militar. Compreendo que esta estratégia significou, sobretudo, não apenas o esvaziamento dos debates entre diversas concepções de educação escolar, mas novamente eclipsou o “choque entre paradigmas educacionais”, tal como ocorreu no Estado Novo.

Constatou-se que a concepção de ensino escolar promovida pelo Regime Militar não apenas negou uma educação escolar voltada para a cidadania, retratada pela LDBN anterior (Lei n. 4024/1961), mas se demonstrou desconectada da vida (cidadã e política) dos alunos e das alunas, a não ser por seu caráter profissionalizante (inclusive, muitos professores acreditavam que o 2º Grau, hoje Ensino Médio, deveria ser profissionalizante em sua completude). Então, assim se constituiu o Segundo Grau: após o Parecer n.45/1972<sup>89</sup>, este nível de ensino tornou-se oficialmente e integralmente profissionalizante. Este documento listou 130 habilitações técnicas para que as escolas pudessem ofertar seus cursos profissionalizantes. Por conseguinte, a escola passou a ser concebida como uma fábrica de produção em série da mão de obra necessária para o mercado de trabalho, direcionada, portanto, para a maioria da população. Então, faz sentido a afirmativa de Ferreira Jr (2010, p.100) quando este explica que a educação escolar (leia-se concepção de educação escolar) proposta pela ditadura militar baseou-se na “teoria do capital humano” para divulgar a ideia de que o único papel que a educação deveria desempenhar era o de “maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB)”. Tal perspectiva anuncia-se enquanto corpo e alma da concepção tecnicista em educação, a qual permeou as políticas educacionais durante o Regime Militar,

Na verdade, neste contexto, se instituiu uma clara divisão finalística entre as escolas públicas e as privadas. Enquanto as primeiras seguiram as leis no sentido de implementar apenas o ensino profissionalizante, essas últimas se dedicaram ao ensino propedêutico (ou seja, direcionada na preparação dos alunos e das alunas para ingressarem no Ensino Superior). Logo, o governo militar exigiu que os vestibulares de acesso ao ensino superior fossem muito rigorosos, pois a formação propostas nas universidades não estavam no rol de formação profissionalizante para o mercado de trabalho (cf. FERREIRA JR, 2010; GHIRALDELLI JR, 2015).

---

<sup>89</sup> Consultar Parecer 45/72 disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002799.pdf>> Acesso em: 10 out. 2021.

Assim sendo, as diretrizes escolares das escolas públicas foram direcionadas para o mercado de trabalho para que o ensino não se tornasse generalizante ao ponto de deixar alunos e alunas livres para o engajamento nos movimentos estudantis. Roberto Campos, Ministro da Educação e Cultura do presidente Castelo Branco, defendeu este posicionamento durante toda a sua permanência no Ministério da Educação, como bem afirma Ghiraldelli Jr: “advogava-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de ‘contenção das aspirações ao ensino superior’” (2015, p.148). Fazendo uma leitura a partir de Buber, Mounier, Arendt e Habermas, compreende-se que o modelo educacional do Regime Militar pós-1964 é expressão máxima da escola como um “eu-isso buberiano” por ter sido configurado de forma extremamente racional a fim de atender a ânsia de controle social.

Quer dizer, o modelo educacional do Regime Militar tentou promover o controle social a partir da negação da política e da cidadania enquanto razão comunicativa e práxis revolucionária. Ou seja, a escola pública abandonou o objetivo de inserir os(as) estudantes na esfera pública ou no mundo da convivência comum entre entes políticos. Negou-se também as reflexões sobre “comunidade”, “mundo comum”, “esfera pública”, etc. fora do eixo temático da “ordem”, do “progresso”, da “pátria” e da “família”. Portanto, compreendo que tal realidade tendeu, por um lado, a afastar alunos e alunas da possibilidade de despertar em si mesmos o “eu” do par “eu-tu”, ou, em outras palavras, de enxergar o “outro” como um “eu” na educação escolar. Quer dizer, este fato os(as) coloca diante de seu próprio processo de despersonalização.

A partir das razões expostas antes, é possível constatar que a concepção de educação escolar defendida pelo Regime Militar fomentava a ideia de que a formação humanística desviaria os(as) estudantes e a própria escola (pública no caso) de seus papéis econômicos, ou seja, de inserir alunos e alunas no mercado de trabalho. Logo, compreende-se que esta concepção de educação escolar nega aos alunos e as alunas um caminho para se humanizarem. Fazendo a leitura do período militar pós 1964 do ponto de vista das propostas educacionais de Mounier e de Buber, posso afirmar que o “processo de personalização” (MOUNIER) e o despertar do outro como um “eu” do par “eu-tu” (BUBER) nos(as) estudantes seriam vistos pelo Regime Militar como movimentos “perigosos” e desta forma seriam reprimidos.

Neste contexto, sem espaço para o humanismo e para um efetivo despertar ontológico do humano nos sujeitos ligados diretamente com o ambiente escolar (professores/as, alunos/as, etc), compreendo que a concepção de educação escolar proposta pelo Regime Militar representou o maior grau daquilo que denominamos aqui de “a escola como um eu-



isso buberiano”, pois o ambiente escolar e as relações sociais nele inseridas passaram a ser concebidas por um viés autoritário e extremamente racional. O projeto educacional do Regime Militar era efetivar tal viés.

Assim sendo, confirma-se a ideia de que a concepção de educação escolar do Regime Militar (especialmente por estar centrado em razões econômicas aqui já descritas) objetivou afastar os(as) estudantes da convivência política e humana, o que me levou a considerar do ponto de vista dos autores-chaves desta pesquisa que o modelo educacional proposto pelo Regime Militar contribuiria diretamente para aquilo que Mounier denomina de “despersonalização” e Buber de “desumanização”. Quer dizer, o caráter eminentemente profissionalizante imposto ao Ensino Médio, com objetivos educacionais bem definidos pelas políticas educacionais do Regime Militar, findou afastando alunos e alunas não apenas das metas narrativas do Marxismo ou do Idealismo, mas também do próprio humanismo. Ou seja, estavam criadas as condições para impedir qualquer debate e práticas pedagógicas de cunho humanístico necessário para despertar nos alunos e nas alunas o “amor ao próximo” mounieriano e buberiano, estes expressos nas figuras da “pessoa” em Mounier, o do “tu” em Buber.

Então, pode-se constatar que o Regime Militar retirou dos(as) estudantes a chance de conhecer acerca dos diversos caminhos possíveis para uma efetiva humanização do ser pelo viés da educação escolar, especialmente pública. Os slogans deste Regime (“Brasil: ame-o ou deixe-o” / “Brasil: ame-o” / “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil”) reforçaram esta prática na medida em que situam as relações sociais em um falso dilema em que as pessoas eram intimadas e, portanto, obrigadas, a escolher um lado. Quer dizer, a pessoa era intimada e obrigada a escolher entre o lado em que as pessoas “amam o Brasil” e o lado em que as pessoas, segundo o Regime Militar, “não amam o Brasil”.

Esta dicotomia presente nos slogans carrega em seu bojo o germe e/ou uma narrativa do confronto, pois, se a pessoa não está a favor do governo é porque está automaticamente contra, e se estar contra é porque automaticamente se revelou como inimigo do governo e do povo brasileiro. A postura de não concordar com a concepção escolar imposta pelo Regime Militar significaria não que poderiam existir outras concepções, o que de fato existia para se debater reflexivamente, mas, simplesmente configuraria (segundo a narrativa do Governo Militar) um ato de desamor pelo Brasil.

Quer dizer, do ponto de vista personalista (Mounier e Buber) esta dicotomia excludente propagava o elemento central pelo qual, por um lado, impossibilitaria despertar nos alunos e nas alunas o “amor ao próximo”, e, por outro lado, inviabilizaria a inserção

destes(as) mesmos(as) alunos(as) num ambiente de construção do “mundo comum”. Ou seja, tal narrativa dicotômica organizava o mundo das relações sociais a partir da lógica do “confronto” entre os lados envolvidos, pelo qual, a função era eliminar o outro que pensa diferente. Assim sendo, a dissolução do “mundo comum” compreendido como um fenômeno que advém, como resultado direto, do processo de desumanização (de despersonalização) eleva-se como política educacional do governo militar. Então, compreende-se que a escola como um “eu-isso buberiano” assumiu no Regime Militar um caráter não apenas extremamente racional, mas principalmente autoritário. Quer dizer: serviu ao controle social. Neste contexto, o conflito entre paradigmas se moldou por este caráter autoritário, e o terceiro choque entre paradigmas cedeu lugar ao quarto, agora marcado pela preponderância autoritária de um modelo, dito como oficial e, portanto, autorizado a existir, e outros deixados para a clandestinidade.

Entendo que o governo militar inviabilizou repressivamente ao máximo o debate de ideias educacionais/pedagógicas no ambiente escolar e universitário por considerar a educação escolar como mecanismo necessário para o controle social, porém, os movimentos de resistência contra a ditadura denunciavam os prejuízos provocados pela concepção escolar adotada no período de 1964 a 1985, quer dizer, o conflito de concepções de educação escolar teve como palco as manifestações contra o regime militar. Ribeiro (1992), Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr. (2015) concordam voluntariamente entre si que contra o Regime Militar e contra ao seu correspondente modelo econômico e educacional, os movimentos estudantis tiveram um papel importante de resistência e denúncias.

Tais reivindicações se aprofundaram na medida em que as escolas não recebiam efetivamente os recursos necessários (de pessoas e de materiais) para consolidar o ensino profissionalizante em sua completude. Como resultado observou-se o fracasso do projeto educacional proposta pela Ditadura Militar. Segundo a avaliação de Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), foi durante os governos de Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975 – 1985) que se pôde constatar o fracasso das políticas adotadas do governo militar, especialmente em função da crescente burocratização da educação, da imensidão legislativa, da falta de comprometimento da direção escolar, da fragmentação do ensino e do trabalho escolar, da própria repressão e da conseqüente despoltização. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é retrato deste fracasso, pois não conseguiu equacionar, e, muito menos minimizar o problema da alfabetização ainda em 1970, data em que o Brasil registrava uma taxa de analfabetismo de 33,01% em uma população de 54.336.606 com mais de 15 anos de idade (cf. FERREIRA JR, 2010, p.100).

Paralelamente a luta política, o quarto choque entre paradigmas educacionais fervilhava clandestinamente, apesar de eclipsados, e eram expressos através dos movimentos de resistências contra o modelo oficial imposto pelo Regime Militar. Segundo Ghiraldelli Jr (2015, pp.167-208), de 1970 a meados da década de 1980, a produção intelectual da pós graduação das universidades brasileiras foram reprimidas, porém, as diferentes escolas de pensamentos pedagógico tentavam promover debates mesmo que na clandestinidade. Tais debates não apenas nutriu os movimentos estudantis, mas os revigorou contra o autoritarismo, logo, compreendo que por meio dos movimentos de resistência contra o Regime Militar é que se pode visualizar a manifestação da “crise na concepção de educação escolar”. Então, neste momento de debates se destacaram as seguintes escolas de pensamento:

- o “piagetianismo” de Lauro de Oliveira Lima (1960-1970), quem consolidou a figura da “criança” ou da “atividade infantil” na reflexão filosófico-pedagógico pela qual a prática de ensino e aprendizagem deveria estar rigorosamente assentada em técnicas pedagógicas e próxima do olhar “escolanovista”. Em detrimento de uma reflexão filosófica, o debate se resumia em escolher qual a melhor técnica a ser utilizada, e, isso não se deu apenas devido ao ambiente ditatorial, mas também por razões meramente pedagógicas. Quer dizer, o “piagetianismo” herdou do “escolanovismo” de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, alguns elementos do “movimento renovador do ensino” dos anos 1920, como a supervalorização da “técnica” pedagógica. Este modelo casou com o ideário do Regime Militar pela ênfase nas técnicas e não na filosofia da educação.

- o “Não Diretívismo” de Karl Rogers, quem, assim como Lauro de Oliveira Lima, parte de um debate “escolanovista” especialmente com base nas contribuições teóricas de Dewey e Kilpatrick. Porém, diferentemente do anterior, pautou-se na negação da ideia escolanovista em que o corpo docente e a organização da arquitetura escolar deveriam ser preparados para criar as condições necessárias aos alunos no sentido de serem capazes de, cientificamente, recriar as situações da vida real no ambiente escolar e assim, aprender a resolver os problemas reais da vida. Rogers atribui a este caminho pedagógico um olhar negativo, por simbolizar uma pressão às crianças fazendo com que secundarizasse a principal razão do ensino: fazer as crianças se sentirem bem. Este sentimento viria decorrente do fato dos alunos se reunirem em assembleias para decidir acerca das tarefas e das regras a serem tomadas. Daí o caráter não diretivo da educação escolar.

Consequentemente, ao assumir este caráter, os adeptos desta escola de pensamento se constituíram como opositores à concepção de educação escolar fomentada pelo Regime Militar, estimulando uma reflexão pautada num péssimo dualismo, como qualifica Ghiraldelli Jr (2015, p.176): “diretívismo versus não diretívismo” ou “não autoritarismo versus autoritarismo”. É importante ressaltar que Ghiraldelli Jr (2015) destaca a importância da “escola Summerhil” (Inglaterra), fundada por Alexander Sutherland Neill para o aperfeiçoamento da pedagogia não diretivista, inclusive no Brasil. Eric Fromm, filósofo da “Escola de Frankfurt” e quem fez o prefácio do livro “Liberdade sem Medo” (1984), revelou-se como um dos principais defensores desta concepção de educação escolar. Tal concepção é assim descrita por Ghiraldelli Jr (2015, p.178):

O não diretívismo não era uma “pedagogia do não fazer nada”. Era uma pedagogia do fazer tudo, coletivamente, mas em função da liberdade, não em favor da clausura, não no sentido de alimentar as ditaduras e a homogeneidade coletivista. Era uma prática livre para se viver em sociedades livres, viver coletivamente sem deixar de desenvolver sua individualidade.

Logo, o conflito entre concepções de educação escolar centrou-se nos temas da liberdade, das sociedades que deveriam ser livres, da democracia, etc., desequilibrando as bases da concepção defendida pelo Regime Militar, o que gerou diante deste uma “crise na concepção de educação escolar”, pois a sua hegemonia foi ameaçada. Tal ameaça se aprofundou nos anos de 1980, momento em que se elevaram nos últimos anos do Regime Militar outras escolas do pensamento educacional brasileiro:

- Menos métodos, mais conversas! Assim pensava Rubem Alves, quem disseminou a premissa de que a educação escolar não deveria ser excessivamente racionalista do tipo iluminista, o que abriu espaço para o movimento romântico adentrasse no debate educacional no Brasil na década de 1980. Assim, Alves nos apresenta uma espécie de “escolanovismo romântico”, o qual primou pelo “respeito à individualidade da criança, o cultivo à infância, o incentivo à criatividade, a busca da liberdade individual e subjetiva – preceitos e normas que lembravam muito aquilo que Jean-Jacques Rousseau escreveu em O Emílio” (GHIRALDELLI JR, 2015, p179). Ou seja, este autor destaca que Alves critica um “mundo racionalizado” que está a serviço exclusivamente da técnica, do cientificismo e do planejamento, seja ele qual for, pois, considera que este tripé promove a infelicidade humana. Portanto, para um bom relacionamento entre aquele que educa e aquele que é educado, deve-se promover uma espiritualidade que aglutine a crítica que é feita ao passado (no âmbito da educação escolar) com aquilo que pode ser considerado de bom deste mesmo passado.

Quer dizer, Alves não pensou a educação escolar como algo atrelado a uma visão política direcionada para a construção do futuro e superação da modernidade, mas como o despertar de uma espiritualidade que carregue do passado um sonho bom o qual possa guiar os alunos na vida cotidiana. A questão não é se o que era bom no passado possa ser (re)vivido mais uma vez objetivamente no presente, mas como um sonho bom possa subjetivamente orientar o agir dos alunos em seu cotidiano vivencial. Este seria o “educador”, um funcionário ruim que sempre estará na condição de obsoleto por não acompanhar o ritmo das transformações que ocorrem no mundo da instituição. Diferente deste, a figura que ele define como “professor” é um simples funcionário que está a serviço dos interesses das instituições, sendo avaliadas e julgadas por essas mesmas instituições.

Ao meu vê, considerando a perspectiva buberiana e de Mounier e emprestando seus termos, o olhar de Alves sobre a educação escolar e sobre a crítica que ele elabora à pedagogia tecnicista, eleva-se como o primeiro pensamento que rejeita por completo a ideia de que a escola deva se constituir quase que exclusivamente segundo o mundo do “isso” (BUBER) e/ou “mundo do indivíduo” (MOUNIER), ou seja, como um ambiente reduzido às técnicas instrumentais de ensino. Para Alves, a escola não pode ser reduzida a um ambiente marcado exclusivamente pela racionalidade instrumental aos moldes da escola entendida como um “eu-isso buberiano” (grifo meu).

A escola é mais do que um simples ambiente restrito à racionalidade técnica; ela é o ambiente livre para ter esperança, para sonhar e inspirar-se. Segundo o pensamento de Alves, assim como em Buber e em Mounier, a racionalidade técnica se eleva como obstáculo para o despertar de uma espiritualidade concebida de um modo específico em cada autor, ou seja, para Alves como esperança, sonhos e inspiração, para Buber como “graça” ou como “chama ética” (grifo meu), e em Mounier como “despertar da pessoa”. Quer dizer, ambas as visões aproximam Alves, Buber e Mounier não por suas categorias analíticas que são próprias de cada um, mas pela forma como ambos pensam uma educação escolar ancorada na espiritualidade dos alunos, das alunas, dos professores e das professoras em meio ao mundo dominado pela racionalidade técnica.

- Freire e a “Escola Nova Popular” a partir dos anos de 1970: Paulo Freire constrói sua pedagogia a partir do “escolanovismo”, porém, afasta-se desta concepção ao trilhar por caminhos próprios. A pedagogia freireana, afirma Ghiraldelli Jr (2015), se articulou com várias outras pedagogias ou concepções de educação escolar afins as quais juntas foram

denominadas de “pedagogias libertadoras”. O caminho da pedagogia freireana se entrelaçou com as questões que envolvem a educação popular e a educação de adultos, especialmente no âmbito da alfabetização, e, adentrou no universo das “classes populares” como uma proposta educacional com vista a libertá-las de um sistema opressor por meio de uma pedagogia conscientizadora. Tal característica serviu ao Regime Militar para taxar a pedagogia freireana de “ensino subversivo”. Apenas com o processo de “abertura” da política brasileira que se iniciou no fim da década de 1970 e consolidou-se nos tumultuados anos entre 1985 e 1988 que a teoria de Paulo Freire e os ideários da educação popular puderam ser divulgados de forma mais ampla.

- A contribuição da sociologia crítica para pensar a educação escolar: Ghiraldelli Jr (2015) destaca que na década de 1960/70/80 não houve apenas o retorno do debate sobre o pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey, mas também, a entrada no contexto brasileiro do pensamento sociológico francês no âmbito da educação. Autores como Demerval Saviani e Luiz Antônio Cunha contribuíram para introduzir no debate educacional pedagógico brasileiro os pensamentos de Jean Claude Passeron, Pierre Bourdieu, Roger Establet, Christian Baudelot e Louis Althusser. Mas foi Saviani quem denominou o conjunto de contribuições destes autores de “crítico-reprodutivista”. Esta concepção de educação escolar enxergava a escola como um ambiente de cunho autoritário e repressivo por ter o papel de reproduzir a sociedade de classes e servir instrumentalmente aos interesses da classe dominantes, ou seja, concebida como espaço de propagação da ideologia responsável por reforçar o modo de produção capitalista.

Quer dizer, a teoria “crítico-reprodutivista” trabalhou em prol de desmitificar a ideia de que a educação e a escola fossem capazes de corrigir, através da identificação dos condicionantes sociais, as injustiças e promover assim a equalização social. Este posicionamento foi posteriormente criticado por Cunha, quem afirmou que as teorias “críticas-reprodutivistas” ocasionou nos docentes mais confusões teóricas e reflexivas do que esclarecimentos, pois não era condizente com uma realidade a qual enxergava que a educação escolar poderia ser instrumentalizada para transformar a sociedade e contribuir para os menos favorecidos no interior da luta de classes.

Seja em Freire, ou em Saviani ou em Cunha, a educação escolar é vista do ponto de vista da racionalidade técnica, seja para reproduzir ou romper com uma determinada narrativa do tipo “meta-narrativa”. Quer dizer, as visões destes autores expressam que a concepção de

educação escolar é pensada sempre a partir de uma determinada racionalidade, elemento este fundante daquilo que denominamos “a escola como um eu-isso buberiano”. Porém, existem aqueles que acreditam que a escola não possui um papel importante e que ela não deveria ser supervalorizada ao ponto de pensar uma sociedade sem escolas. Adentramos no universo da:

- teoria da desescolarização, representado mundialmente especialmente por Ivan Illich, quem teve o seu livro “Uma sociedade sem escolas” publicado no Brasil em 1970. Influenciou decisivamente professores críticos ao Regime Militar como forma de se opor as premissas ou adjetivos de um “Brasil Potência”, “Brasil Grande”, “Brasil, um país em desenvolvimento” (grifo meu), etc., ou seja, a tarefa de se livrar das escolas vinha acompanhado da meta de se opor a uma postura impositiva dos ideias da classe dominante, no caso, o Regime Militar. Na verdade, os docentes brasileiros aceitaram os argumentos de Illich de que as escolas não representavam a sociedade como um todo por ser o resultado da sociedade capitalista industrializada, o que ficava bem evidente na concepção de educação escolar voltada para o Ensino Médio a qual foi idealizada pelo Regime Militar. Segundo este autor, a “escola capitalista” não objetivava acabar com a pobreza e muito menos propor uma educação democrática, o que só seria possível, de fato, num ambiente fora da escola. As ideias illichianas também influenciaram intelectuais brasileiros, tais como Miguel Arroyo Gonzales quem defendeu a desescolarização.

Para além da desescolarização, a qual enxergava a escola como um ambiente extremamente instrumentalizador, elevou-se uma concepção de educação escolar que centrou suas reflexões sobre a necessidade de desburocratização da escola:

- esta vertente, representado inicialmente no Brasil por Maurício Tragtenberg, tentou rearticular os ideais ou pelo menos uma linha de pensamento pautado na “Pedagogia Libertária”. Com base nas premissas weberianas e marxistas mais ortodoxas, esta concepção de educação escolar aproximou-se da sociologia francesa, e, portanto, de Saviani e de Cunha. Sua atuação mais efetiva foi no meio acadêmico especialmente entre aqueles que se posicionavam à esquerda do espectro político. Um dos principais textos de Tragtenberg foi o intitulado “Pedagogia antiburocrática”, publicado em 1980 no livro “Descaminho da Educação pós-68”. Neste, ele resgatou os pilares principais de uma educação antiburocrática,

a qual, além de ser gratuita, deveria promover “autogestão, autonomia do indivíduo, solidariedade operária, autogestão do ensino” (cf. GHIRALDELLI JR, 2015, p.190).

Ghiraldelli Jr (2015) afirma que entre nos anos de 1979 e 1992 houve uma retomada mais efetiva e pública dos debates educacionais, momento em que as diversas concepções de educação escolar voltaram a disputar espaços nas políticas educacionais e no ambiente escolar. Tal contexto propiciou que o pensamento marxista em educação fosse compartilhado com maior grau de liberdade por seu divulgador, o intelectual Dermeval Saviani, como veremos a seguir:

- O Marxismo como base para a “Pedagogia Revolucionária” / “Pedagogia Histórico-Crítica”: os textos de Saviani convidavam aos leitores a refletir sobre uma premissa que resume o que seria não apenas um lema, mas o papel da educação escolar e da própria escola, qual seja: “não há revolução educacional sem teoria educacional revolucionária” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.194). Saviani considerou em sua obra “Escola e Democracia” (1983) que as concepções liberais em educação e a concepção “crítico-reprodutivista” não possuíam uma teoria suficientemente robusta para demonstrar a necessidade de uma educação efetivamente democrática. Para tal, era imprescindível analisar o fenômeno educacional a partir da teoria da luta de classes. Esta é uma postura diferente da década anterior, pois Saviani reconheceu que o trabalho do magistério deve ser compreendido pelo viés da “luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa versus hegemonia operária” (IDEM, p.195).

Assim, Saviani atribuiu um papel político ao ensino e à escola, ou seja, o trabalho do magistério entrelaça o saber/fazer político com o saber/fazer pedagógico. Em seu texto mais significativo (1983), Saviani expõe cinco passos para que a concepção “revolucionária” pudesse competir com as “adversárias”: prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social. Neste novo momento teórico, Saviani se afasta dos ideais que o aproximava de Buber e Mounier no sentido de uma educação voltada para o despertar da espiritualidade, e assume, a partir de uma leitura buberiana, uma concepção de educação escolar atrelada, instrumentalmente, ao ideal revolucionário, atribuindo à escola a condição de “eu-isso buberiano”.

Ghiraldelli Jr (2015) destaca que Saviani (1984) propôs uma classificação em relação aos paradigmas educacionais que permearam a realidade brasileira, são eles: a “humanista tradicional”, a “humanista moderna”, a “analítica” e a “dialética”. Integrado a esta última,



Saviani defendeu em várias de suas obras que a filosofia da educação deveria se constituir das categorias marxistas, tais como classes sociais, luta de classes, ideologia (entendida por ele como guia para a ação) e historicidade (neste ponto, o ensino, a legislação e a política educacional, deveriam estar articulados com o contexto social e histórico da sociedade). Quer dizer, segundo Saviani, as reflexões sobre a educação escolar brasileira deveria considerar uma contradição inerente ao capitalismo: aquela entre a política econômica e a política social.

Ghiraldelli Jr (2015) ainda menciona que a fim de retirar a escola do escopo da exploração capitalista (política econômica capitalista) e da contradição desta com a política social (contrapeso à exploração), Saviani (1984) propôs que a escola deixasse de ser vista como um local direcionado para produzir a mão-de-obra necessária para o mercado de trabalho capitalista, já que isto seria de responsabilidade das empresas e não das escolas. Neste sentido, as empresas seria as responsáveis por elaborarem o próprio sistema e método de formação da própria mão de obra exigida, já que são elas as interessadas no desenvolvimento das forças produtivas e com os lucros advindos deste desenvolvimento. Portanto, Saviani acreditava que a escola deva ser concebida como uma “agência ‘socializadora de conhecimentos básicos gerais’” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.198) capazes de integrar as pessoas na sociedade urbana-industrial.

- John Dewey e o “Pragmatismo, Positivismo Sociológico e Filosofia Analítica” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.198) – outra concepção de educação escolar que concorreu com as outras anteriores foi aquela em que moldada pelo pragmatismo americano, pela sociologia positivista francesa e por uma filosofia analítica, enxergava na educação escolar uma oportunidade para que a filosofia da educação avançasse ainda mais, pois o processo de ensino e aprendizagem em si poderia ser usado como mecanismo de pesquisa para tal avanço.

O caráter pragmático se eleva da concepção de escola como um lugar que produz comportamentos e valores e na medida em que alunos e alunas estavam submetidos a esta prática educacional, a filosofia teria a chance de analisar como os comportamentos e os valores são constituídos pela educação. Dewey, destaca Ghiraldelli Jr (2015), assume uma postura diferente da Sociologia Positivista Francesa de Durkheim, quer dizer, enquanto para este as verdadeiras ciências educacionais (Sociologia e a Psicologia, ambas positivistas) estariam separadas da Pedagogia (esta estaria contaminada pelas utopias e por desejos os quais tiram os/as estudantes da realidade concreta), para aquele Educação e Filosofia estaria unidas para o avanço de ambas.

Assim, tal concepção propagou-se ao ponto de influenciar muitos pensadores e fomentar o que ficou chamado de “filósofos analíticos” a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, destaca-se como representante desta filosofia foi, segundo Ghiraldelli Jr (2015, p.204), Jorge Nagle, quem publicou a obra Educação e Linguagem, coletânea de artigos de outros pensadores.

Ferreira Jr (2010) observou que no início do período de “redemocratização” do Brasil, especialmente no que tange a primeira metade dos anos de 1980, houve de fato uma abertura aos debates pedagógicos às diversas concepções de educação escolar, porém, o autor (IDEM, p.107) destaca que duas concepções pedagógicas se sobressaíram diante de outras no início da década em questão:

Os projetos educacionais implantados pelas oposições na primeira metade da década de 1980, quando a ditadura militar chegava ao fim, resultaram basicamente da conjugação entre duas tendências pedagógicas. A corrente hegemônica era influenciada, particularmente, pelos pensamentos de Paulo Freire e Jean Piaget, e o resultado era uma pedagogia que combinava o “construtivismo genético” com a educação centrada no ativismo dos alunos. Em síntese: era uma espécie de “escola nova” revigorada pedagogicamente. A outra estava representada pelas várias concepções educacionais derivadas do marxismo, principalmente aquelas formuladas pelo pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

Ou seja, nos anos de 1980 fervilhou um ambiente de intensos debates acerca das diversas concepções educacionais, o que acirrou, do ponto de vista político e partidário, a busca por espaço no âmbito escolar por cada uma destas concepções. Quer dizer, o quarto choque entre paradigmas educacionais saía da clandestinidade e determinadas concepções de educação escolar avançaram contra o modelo proposto pelo Regime Militar. Todavia, como observa Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010), de 1982 a 2002, o debate entre as diversas concepções de educação escolar foi apropriado por partidos políticos (PDS – Partido Democrático Social; PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro; PT – Partido dos Trabalhadores; e, PDT – Partido Democrático Trabalhista), já que era necessário refletir um novo projeto para a educação escolar após o período militar. Contudo, participaram nos debates também os representantes de professores e de alunos, como a UNE (União Nacional dos Estudantes), a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB).

Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015) enfatizam que os partidos que foram eleitos em estados da federação desde 1982 (PMDB, PDT e PSD), especialmente nos mais importantes da Federação, tais como Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Ceará e Pará, avançaram nos debates por toda década de 1980. Mas, foi

do Rio de Janeiro (estado governado por Leonel Brizola/PDT) que se elevaram as principais iniciativas na área educacional no âmbito das escolas públicas (mais ainda muito tímidas em termos pedagógicos). Brizola construiu os Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs), direcionados para os alunos das séries iniciais das camadas cariocas mais pobres, os quais estariam sob o regime integral nestes centros. Darcy Ribeiro, vice-governador do Rio de Janeiro, publicou em 1984 o livro “Nossa escola é uma calamidade” (1984) pelo qual rendeu uma crítica contundente a atual situação das escolas públicas brasileiras e do seu ensino correspondente. Em resumo, Ghiraldelli Jr (2015, p.216) expõe um conjunto de 10 diagnósticos que Ribeiro apresenta como resultado de sua análise:

- 1) verbalismo; 2) decoreba; 3) exclusão de todo fazimento e expressividade; 4) ordem; 5) mandonismo; 6) não admissão de avaliação do trabalho docente; 7) descuido com os alunos com dificuldade de aprendizagem; 8) uma pauta normal e exigência para todos, ainda que a imensa maioria dos alunos não acompanhe essa pauta; 9) professora não educadora, mas sim uma técnica que vai à escola derramar instruções sobre os alunos; 10) o aprendizado é feito de oitiva pelo rádio e televendo.

Em São Paulo, o governador Franco Montoro (PMDB) propôs reflexões sobre a competência técnica dos professores (domínio do saber e do método) e o seu compromisso político, ou seja, enquanto por um lado a sociedade organizada atuaria em prol da defesa da escola pública, por outro, esta deveria servir aos interesses da sociedade como um todo. Por sua vez, o PT que não foi eleito em nenhum estado, avançou por meio da plataforma de “Luís Inácio Lula da Silva” (cf. GHIRALDELLI JR, 2015, p.218) pelo qual denunciou o caráter privatista da política educacional brasileira diagnosticada por meio das péssimas condições estruturais das escolas da rede pública em comparação às escolas privadas, o que evidenciava nitidamente no contexto brasileiro a divisão de classes sociais. Do ponto de vista pedagógico, a concepção de educação escolar do PT moldou-se segundo as premissas de Paulo Freire. Somente na última metade dos anos de 1980 é que o PT com a prefeitura de São Paulo, administrada por Luiza Erudina, pôde desenvolver na prática uma proposta de educação escolar, principalmente quando Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella assumiram um após o outro, a secretaria de educação municipal. Ainda assim, os avanços foram muito lentos e tímidos. (cf. GHIRALDELLI JR, 2015).

A partir de 1985 o governo federal (José Sarney como Presidente e Marco Maciel como Ministro da Educação) avançou com algumas conquistas para a educação brasileira, entre elas, a “Emenda Calmon” a qual destinou ao Ministério da Educação 13% dos recursos do orçamento nacional para a reorganização do Ensino em todo o Brasil. Quer dizer, segundo o exposto por Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015), é possível afirmar que a década de

1980 mesclou duas preocupações concomitantemente. Por um lado, enquanto ocorriam os debates pedagógicos acerca das concepções de educação escolar, por outro, pensava-se e operacionava-se a construção de uma política educacional para o Brasil.

Em ambos os casos, observou-se que os partidos políticos tomaram a dianteira na realização dos debates e das propostas educacionais e secundarizaram a complexidade existente no interior das realidades que envolvem o tema da educação escolar, ou seja, é possível constatar que os debates que ocorreram na segunda metade do século XX se restringiram quase por completo a uma visão contextual bipolar, especialmente em função das matrizes de cunho marxistas, pelo qual as narrativas eram organizadas segundo o binômio “dominador-dominado”, entre uma elite dominadora por um lado, e as camadas populares por outro (cf. GHIRALDELLI JR, 2015, pp.246-252).

Esta bipolarização não apenas tornou-se um eixo primordial na análise da realidade educacional escolar brasileira observada nas produções acadêmicas, mas esteve presente nas narrativas discursivas proferidas por Intelectuais e políticos. Estes formaram as forças que nutriram o quarto choque entre paradigmas educacionais de 1964 até os anos 1990. Tal restrição bipolar representou, segundo Ghiraldelli Jr (2015), em uma espécie de limitação analítica hermenêutica e explicativa porque os trabalhos acadêmicos contextualizaram seus objetos de estudo com base nesta dicotomia, o que impossibilitou enxergar ou tratar com maior profundidade outras variáveis, tais como “raça” e “gênero”. Outro problema identificado foi o caráter histórico linear atribuído à contextualização política e econômica do fenômeno educacional, especialmente no que tange aos pesquisadores que se dedicaram a “historiografia da educação”. Então, o problema da “bipolarização” e o da “questão do contexto” de cunho linear revelou um limite explicativo dos objetos estudados na medida em que impediu que as análises percebessem possíveis “descontinuidades”, “ambiguidades”, “retrocessos” e “contradições”.

Fazer tal constatação só foi possível nesta tese porque optei por fazer uma análise dos “choques entre paradigmas educacionais” não apenas considerando os diversos grupos de interesses, mas identificando seus lugares de atuação, seja nos debates acadêmicos, na política, etc. Tal procedimento me possibilitou enxergar não somente o caráter instrumental próprio do ensino escolar (no sentido da “escola como um eu-isso buberiano”), expressos através das diversas concepções de educação escolar, mas também visualizar as “crises na concepção de educação escolar”, frutos justamente das descontinuidades, contradições, rompimentos, etc., os quais inviabilizou e continua impedindo a tentativa de governos de consolidar a sua determinada concepção de educação escolar. Quer dizer, tais crises sempre

acompanharam os choques entre paradigmas educacionais em função daquilo que foge ao linear.

#### **4.1.2.2.5 – O Quinto Choque: a educação escolar a partir da Constituição de 1988 aos dias atuais.**

Durante as pesquisas, foi possível separar o quinto choque entre paradigmas educacionais em dois momentos diferentes. O primeiro diz respeito ao período que se estende de consolidação da Constituição de 1988 até o final da década de 1990, quando ocorreu um processo intenso de reorganização da educação escolar, inclusive do ponto de vista jurídico, político, social e econômico. O Segundo momento corresponde às duas décadas iniciais dos anos 2000, quando encerro a análise linear para escavar analiticamente o presente do fenômeno educacional brasileiro, especialmente naquilo que foi constatado nas escolas pesquisadas.

Quer dizer, pelo caminho linear da historicidade da educação escolar paraense/brasileira adentro os anos 2000 ainda revelando o jogo de interesses de grupos de poder, o choque entre paradigmas educacionais e as crises de concepção de educação escolar; em seguida, apresento as análises que realizei referente aos anos que se estende de 2010 a 2022. Ou seja, consolido a tese de que a escola pode ser considerada enquanto um “eu-isso buberiano” em meio a um momento em que a concepção propedêutica em educação escolar prepondera-se diante de outras possíveis. Este cenário se estabeleceu ao mesmo tempo em que os debates e choque entre paradigmas educacionais continuassem de forma intensa, como veremos a seguir.

##### **4.1.2.2.5.1 – da Constituição de 1988 aos anos 1990.**

Com o fim do Regime Militar, o processo de Redemocratização do Brasil foi consolidado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), e, analisar o trato que a Carta Magna concebeu a Educação Escolar é necessário não apenas porque é resultado do debate entre as forças políticas e entre intelectuais que se elevaram no processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 como autores atuantes na vida pública, mas principalmente porque a Carta Magna se tornou o guia central e Legal de como a educação escolar deveria se configurar. Ghiraldelli Jr (2015) relata que a Constituinte reuniu vários setores da sociedade (movimentos populares, grupos corporativos, as elites, etc.) para tentar fazer valer seus

interesses por meio da Carta Magna, e, neste contexto, a Educação tornou-se uma arena de disputa também dos interesses em jogo.

Em relação à Carta Magna e a Educação, é importante dizer que a Constituição de 1988 tratou a educação escolar em seu artigo 205 como um Direito Social (“direito de todos”) o qual é de responsabilidade ou dever do Estado e da família, contando com a colaboração de toda a sociedade. Ghiraldelli Jr (2015, p.225) diz que a Educação Escolar na “carta Magna de 1988” não “veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinada a ela, mas apareceu também espalhada por outros tópicos”, ou seja, aparece relacionada com outros direitos sociais, como saúde, lazer, trabalho, etc.. Entretanto, a Educação passou a ser considerada prioridade em relação a outros direitos sociais, porém, ficou denifino que, em conjunto, Estado, família e sociedade, deveriam garantir esta prioridade para as crianças e os adolescentes. Neste contexto, o artigo 208 da Carta Magna de 1988 garante o acesso obrigatório e gratuito ao ensino escolar, ou seja, Estados e Municípios passaram a ser obrigados a oferecer o ensino gratuito à sociedade, e as famílias de enviarem suas crianças e seus adolescentes à escola.

No âmbito formativo, a Constituição de 1988 previu a formação de alunos e alunas a partir de três objetivos bem nítidos: além de visar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, ela deveria promover a formação dos alunos e das alunas tanto para a cidadania quanto para o mercado de trabalho. Em seu artigo 206 a Constituição de 1988 apresentou os princípios formativos ligados à educação escolar, quais sejam:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Quer dizer, a Constituição de 1988 atrelou ao ensino escolar os princípios pelos quais apontavam que tipo de pessoa queria formar e qual modelo de sociedade construir em meio ao respeito à diversidade e à democracia. A Carta Magna atrelou a educação escolar como um veículo responsável por promover a cidadania pela qual a diversidade e a democracia deveriam ser resguardadas. Logo, a década de 1990 se constituiu no palco inicial para a promoção e para a efetivação daquilo que a Constituição de 1988 idealizou para a educação

escolar, no entanto, segundo Ferreira Jr (2010, p.107), a década de 1990 ficou marcada pela imposição de políticas educacionais impostas de “fora do país”.

A década de 1990 começa com o início e o fim da gestão na presidência de Fernando Collor de Melo (PRN – Partido da Renovação Nacional, derivada da Arena), um jovem político de Alagoas que perdeu o apoio da sociedade em função das medidas, especialmente econômicas, as quais levaram o país a uma recessão (cf. GHIRALDELLI JR, 2015). Além de uma abertura econômica ao mundo globalizado a qual promoveu desemprego e falência de empresas de pequeno e médio porte, confiscou a poupança dos brasileiros como forma de combater a inflação. Na área educacional e de fomento a pesquisa científica, desenvolveu um verdadeiro desmonte do aparato estatal nas áreas da cultura, ciência e educação (cf. Idem). Como resultado de suas ações, Fernando Collor sofreu um impeachment, sendo substituído por Itamar Franco (MDB).

Em meio à reorganização estatal promovida pelo então presidente Itamar Franco, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nomeada como “Lei n.9.394/1996” ou “Lei Darcy Ribeiro”. Ghiraldelli Jr (2015) e Ferreira Jr (2010) ressaltam que o LDBN de 1996 foi o resultado de uma luta que se estendeu desde a década de 1980 e abrangeu uma convergência de interesses de diversos grupos, como parlamentares, movimentos da sociedade civil, intelectuais, etc.. Houve uma conciliação no que tange a defesa da escola pública gratuita e obrigatória, da democracia e da cidadania. E, neste contexto, tanto o currículo quanto os métodos de ensino foram pensados do ponto de vista da liberdade, ou seja, como algo não impositivo e autoritário. Coincidindo com a Constituição de 1988, a liberdade de escolha do currículo e do método de ensino ficou garantida pela LDB, porém, a única exigência foi expressa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que direcionava o ensino para a constituição de uma base comum curricular e outra diversificada para todo o Brasil (cf. FERRERA JR, 2010).

Entretanto, paralelamente a estes pontos positivos que Ferreira Jr (2010) e Ghiraldelli Jr (2015) elencaram sobre a contribuição da LDB para a reorganização do ensino no Brasil, aquele destacou acerca das influências externas exercidas na política educacional brasileira na última década do século XX por “agências multilaterais controladas pelos países capitalistas mais ricos” (2010, p.107), tais como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais passaram ditar as novas regras econômicas e política para o mundo após o fim da Guerra Fria. O “consenso de Washington”, acordo firmado em 1989 entre países ricos controladores destas agências e os da América Latina é resultado deste novo contexto. Tal

consenso inseriu os países signatários na lógica neoliberal, e os presidentes Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram responsáveis por enquadrar a política econômica do Brasil aos “mandamentos do consenso” (FERREIRA JR, 2010, p.108), ou seja, aos interesses externos ao país.

Então, os países que se enquadraram foram obrigados a seguir determinadas políticas em diversas áreas, tais como ajuste fiscal, estabilidade monetária, diminuição do tamanho do Estado, reforma previdenciária, abertura comercial, privatizações de empresas estatais, etc. A submissão ao “consenso” era expressa no aceite das condições impostas pelos países ricos no âmbito dos empréstimos financeiros solicitados pelos países interessados, quer dizer, tais empréstimos só eram feitos se os executivos e os legislativos dos países solicitantes praticassem efetivamente as políticas determinadas pelas agências internacionais anteriormente citadas. Entre essas, o ajuste fiscal foi aquele que, segundo Ferreira Jr (2010), mais prejudicou as políticas públicas para a educação, deteriorando em vários aspectos as escolas públicas e o ensino oferecido.

Na esfera educacional, apesar dos ganhos com a Constituição de 1988 e da LDB de 1996, os “pacotes educacionais” impostos do centro para a periferia pelos países capitalistas praticamente eliminou a soberania nacional quanto à política educacional brasileira. Conforme o texto de Ghiraldelli Jr (2015), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) são organizações que não apenas financiaram eventos no Brasil, mas influenciaram nos conteúdos das políticas educacionais.

Um dos eventos mais significativos neste contexto foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. Nesta, os órgãos financiadores fizeram algumas sugestões às quais influenciaram a política educacional, como por exemplo: o país deveria mobilizar “recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos a educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.255).

Como resultado, o evento da Tailândia sugeriu metas importantes para que os países participantes pudessem resolver seus problemas educacionais, tais como o analfabetismo e o problema de acesso à educação básica, expressas assim por Ghiraldelli Jr (IDEM): “(...) acesso universal à educação básica até o ano 2000; (...) redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices



de alfabetização de homens e mulheres”. Tal mobilização influenciou que a LDB (1996) exigisse do Estado Federal um o Plano Nacional de Educação (PNE) com 10 anos de duração.

A Lei 9.394/1996 estabelece em seus artigos 9 e 87 que a promoção do PNE é de responsabilidade da União, cabendo aos Estados e Município colaborarem com o seu fomento. Assim, a partir de fevereiro de 1998 começaram a tramitar no Congresso brasileiro dois PLs que visavam a aprovação e a instituição do PNE. Em 10 de fevereiro de 1998 foi entregue ao legislativo pelo deputado Ivan Valente o PNE que surgiu como resultado dos debates e das reflexões que ocorreram no II Congresso Nacional de Educação (CONED, 1997). Em 11 de fevereiro de 1998 o Poder Executivo enviou ao legislativo a Mensagem n.180/1998 referente à instituição do PNE o qual foi inscrito na seguinte identificação: PL n. 4.173/1998, que ficou apensado ao primeiro (cf. GHIRALDELLI JR, 2015).

Conforme expõe Ferreira Jr (2010), foi possível constatar que apesar do avanço nas políticas educacionais nas figuras da LDB de 1996 e do PNE de 1998, o século XX termina sem que o Brasil resolvesse o problema central das escolas públicas: a qualidade do ensino. Este autor ainda destaca que o acesso à educação foi um problema resolvido, porém, a submissão do Brasil aos interesses externos gerou uma forma de segregação civil pela política educacional, ou seja, ao adotar o “consenso de Washington” a política educacional brasileira propiciou o aprofundamento da desigualdade entre as camadas sociais mais abastadas e as mais populares, ou seja, para as primeiras, o ensino privado significou o acesso às melhores condições de ensino e aprendizagem, já para os segundos restaram as escolas públicas, detentoras de grandes problemas estruturais e pedagógicos. Assim, este contexto revelou que

as políticas democratizantes da educação, que ocorreram ainda no contexto da ditadura militar, eram definidas pela correlação de forças internas que se estabelecia entre as tendências progressistas e conservadoras, o mesmo não se deu com as políticas educacionais que foram adotadas durante a década de 1990. A partir de então, essas políticas ficaram condicionadas pela dependência financeira que o Brasil mantinha em relação ao capital financeiro internacional. Ou seja, o Brasil perdeu autonomia no processo de definição das políticas educacionais concernentes à escola pública, pois os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros durante os anos 1990, particularmente ao FMI, condicionaram como contrapartida a adoção de políticas educacionais que se traduziram mais na regularização do fluxo existente entre idade do aluno e a série que deveria cursar que na efetiva qualidade de ensino ministrado na escola pública (FERREIRA JR, 2010, p.109)

Portanto, com base na referência teórica desta pesquisa e considerando todas as reformas educacionais que se desenvolveram desde 1930, perpassando pelo Regime militar e findando nos anos de 1980 e 1990, foi possível constatar que no âmbito do choque entre concepções de educação escolar se sobressaíram duas forças que se conflitaram na busca por espaço de atuação a partir de uma dicotomia conceitual. De 1930 a 1950, a dicotomia que

norteou o choque entre paradigmas educacionais estabeleceu-se entre os grupos (classificados como “conservadores”) que defenderam um ensino propedêutico para a elite e um ensino técnico para as camadas populares, e, por outro, aqueles (classificados como “progressistas”) preocupados com o acesso sem restrições por parte dos alunos e alunas das escolas públicas ao ensino humanístico, propedêutico e técnico, ou seja, defendiam uma concepção que não promovesse qualquer tipo de distinção e de segregação social.

Após os anos de 1950 quando foi estabelecida a equivalência entre o ensino técnico e o propedêutico no que tange ao acesso ao ensino superior, o debate acerca das concepções de educação escolar foi secundarizado em relação ao debate sobre a natureza do ensino, ou seja, se este deveria ser público ou privado. Tal deslocamento na prioridade temática dos debates não significou o fim do choque entre paradigmas já que o mesmo continuou; a questão apenas se centrou no eixo na natureza do ensino devido o fato da escola, como pública ou privada, ser considerada como espaço de atuação pelo qual as classes outrora no poder poderiam fazer valer seus interesses, inclusive em relação à concepção de educação escolar que poderia ser operacionalizada por ela. Porém, é importante dizer que Ferreira Jr (2010) acerta em sua leitura acerca deste deslocamento, quer dizer, apesar da mudança temática nos debates, a reflexão sempre esteve centrada entre elitismo e exclusão.

O choque entre essas duas forças ocorreu na clandestinidade durante o Regime Militar pós-golpe de 1964 e, fora da clandestinidade a partir da década de 1980. Neste período, contribuiu decisivamente tanto para a constituinte de 1987 quanto para a elaboração da LDB de 1996. Quer dizer, o quarto choque entre paradigmas pôde se observado a partir da década de 1960 nos diversos debates que mapearam a dicotomia entre a concepção mecanicista em educação (que defendia a separação entre educação e instrução) e a humanística. Tal dicotomia refletia, segundo Ferreira Jr (2010), o caráter classista/elitista que sempre permeou a política educacional brasileira desde o momento em que o Brasil iniciou a oferta do ensino escolar privado e público e se estendeu pelas décadas de 1980 e 1990. Ghiraldelli Jr (2015) relata que as linhas de reflexão, especialmente observadas nas literaturas pedagógicas publicadas e nos eventos que fomentavam debates, foram às mesmas nas últimas três décadas do século XX, porém, houve um avanço em termos de “pluralidade temática” no interior da dicotomia salientada anteriormente.

Entretanto, nos anos 1990, forças externas (FMI, BIRD, etc.) passaram a fazer parte dos debates a partir do momento em que estabeleceram uma aproximação ideológica com determinados grupos brasileiros, especialmente parlamentares e conservadores. A soma dessas novas forças com as que já existiam no contexto brasileiro ampliou ainda mais a

pluralidade temática, fato constatado por meio de muitas publicações de uma intensa literatura pedagógica, e, por meio de diversos debates que ocorreram em eventos científicos, de estudantes e de políticos (cf. GHIRALDELLI JR, 2015).

Então, do final da década de 1950 até os anos 1990, a teoria pedagógica foi se consolidando cada vez mais a partir de referenciais teóricos oriundos de diversas matrizes as quais se desenvolveram e progrediram, tais como: a sociologia da educação, a filosofia da educação, a antropologia filosófica da educação, a teoria do currículo, a história da educação, a psicopedagogia e outras teorias educacionais. Apesar do avanço do pensamento pedagógico brasileiro na década de 1990, Ghiraldelli Jr (2015) alerta que as produções teóricas não significaram também o avanço na qualidade do ensino público e das estruturas físicas e pedagógicas das escolas públicas. Este autor observou um distanciamento entre os pesquisadores e as escolas públicas após a publicação de seus trabalhos, quer dizer, os diagnósticos e as reflexões teóricas não chegaram efetivamente às escolas públicas como uma práxis, ou seja, a literatura pedagógica não se concretizou como um mecanismo de efetiva qualificação da realidade pedagógica e de estrutura das escolas públicas.

Assim sendo, considero que a Constituição de 1988 inaugura não apenas uma nova fase para a educação escolar brasileira, mas também o quinto choque entre paradigmas educacionais. Entendo que o período de 1988 ao final da década de 1990 corresponde a um primeiro momento deste “choque”. Neste momento, pôde-se constatar que no contexto democrático os conflitos entre paradigmas educacionais se intensificaram e os debates abriram suas portas para novas matrizes conceituais, o que tornou possível somar neste contexto outras reflexões, especialmente vinda de outras regiões do planeta.

A importação de “teorias pedagógicas” e de “pacotes educacionais” adotadas ou não como políticas educacionais de Estado representou, no meu entendimento, o aprofundamento da complexidade. Este aprofundamento tem uma razão evidente: o aprofundamento da diversidade conceitual. Logo, compreende-se que este fato diversificou ainda mais as reflexões teóricas sobre a educação escolar, e, neste sentido, entendo que quanto maior é a diversidade conceitual, quanto maior é o espaço de atuação destas concepções de forma concomitante com outras possíveis, quanto maior e intenso é o jogo de interesses, maior é a chance da “crise na concepção de educação escolar” se manifestar, já que a diversidade não permite definir o único elemento que impediria qualquer crise de concepção de educação escolar de se manifestar: a ausência de diversidade de concepções educacionais.

#### 4.1.2.2.5.2 – os anos 2000 – os PCNs, a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Os anos 2000 herdaram como política educacional a LDB (Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE/1998), sendo que estes últimos estavam em ritmo intenso de implementação, porém, com maior destaque para o PNE, responsável por organizar a vida educacional brasileiro em todos os sentidos, como bem afirma Ghiraldelli Jr (2025, p.260):

Diante de um PNE de tal envergadura, e tendo o governo e a sociedade pouco tempo para tentarem colocar “a casa em ordem” em termos educacionais, não é de se estranhar que os últimos anos do século XX e o começo do século XXI, que passamos sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tenham sido anos de proliferação de programas governamentais em educação.

Ghiraldelli Jr (2015) cita Garcia (2001) porque este evidenciou que nesta nova fase de reorganização da educação nacional, a política educacional foi “tocada” para dar visibilidades tanto aos tecnocratas e políticos, secundarizando os educadores. A resposta dos tecnocratas a Garcia foi curta; disseram que nem tudo era importante e que havia prioridades. Logo, Ghiraldelli Jr (2015) compreende, assim como Ferreira Jr (2010), que os anos 1990 terminaram sem que a qualidade do ensino estivesse no centro das prioridades das políticas educacionais outrora efetivadas. Segundo esses autores, este fato se prolonga por todos os anos 2000. Porém, os diagnósticos da situação de cada nível de ensino publicados pelo PNE foram fundamentais para identificar os problemas a serem enfrentados, e, neste contexto, foram elaborados os sistemas de avaliação do ensino ainda durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, como é o caso do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do Exame Nacional de Cursos, o chamado “Provão”<sup>90</sup>. Esses vêm se somar ao Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) criado em 1990 e consolidado em 1995.

Em termos de política educacional, soma-se aos sistemas de avaliação outro instrumento de medição da qualidade educacional sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conforme o Ministério da Educação, o IDEB foi criado em 2007 para **“medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”** (BRASIL, s/d - A). O Ministério da Educação ainda esclarece que:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de

---

<sup>90</sup> Como o “Provão” foi um sistema direcionado para avaliar os cursos de ensino superior, público e privado, não diz respeito ao nosso objeto de estudo.

desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (IDEM)

Então, a partir desta organização avaliativa do Ensino Nacional, cada escola passou a ter um “índice” representado por uma “nota” que serve como indicativo de sua atual situação do processo de ensino e aprendizagem. A este respeito, o INEP assim apresenta o IDEB:

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. (BRASIL, s/d - B)

Assim sendo, no site do INEP é possível consultar a Legislação, os Resultados das avaliações e outros documentos correlatos ao tema. Portanto, cada escola pode consultar sua nota do Ideb, e, a partir dela, elaborar a sua estratégia educacional de forma unificada com a comunidade escolar. Este é o momento em que os planejamentos de cada docente se agregam a um planejamento que é construído coletivamente durante as chamadas “jornadas pedagógicas”, evento anual da escola em que todas as atividades pedagógicas da instituição são reavaliadas (as do ano anterior), selecionadas e planejadas. Neste contexto, constatou-se que a Avaliação Educacional Institucional se elevou como elemento central, pois, como política pública, tornou-se o norte de todo o planejamento escolar, incluindo o currículo, as avaliações bimestrais (de primeira até a quarta avaliação) e os modelos dos instrumentos avaliativos tradicionalmente planejados individualmente por cada docente.

Quer dizer, aquilo que era produzido individualmente por cada docente conforme seu próprio horizonte pedagógico, agora deveriam seguir as políticas educacionais, especialmente àquelas atreladas à avaliação institucional. Neste âmbito, exemplifico os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que se elevaram como políticas educacionais com o objetivo de unificar o currículo em todo território nacional, facilitando a avaliação educacional institucional em um mesmo critério avaliativo. Neste sentido, de 1999 até a segunda década dos anos 2000, os PCNs se constituíram na referência

central que nortearam o trabalho escolar no que tange aos conteúdos mínimos a serem avaliados pelo INEP. Ademais, é importante dizer que mesmo os PCNs podendo ser adaptados conforme as especificidades regionais brasileiras, eles foram as referências pelas quais o corpo docente, a coordenação e a direção das escolas se baseiam para construir os objetivos pedagógicos, os conteúdos a ser trabalhados e as didáticas de ensino a ser praticadas<sup>91</sup>. Neste patamar, posso afirmar que apesar do currículo (e suas correspondentes políticas públicas) se elevar como um elemento importante, entendo que ele surgiu para atender um processo que se tornou central: a avaliação educacional institucional. Porém, é importante dizer que para esta pesquisa, a avaliação elevou-se como categoria central, enquanto outras categorias, como o currículo, permaneceram com importância secundária em nossa análise, por isso, que as questões que envolvem o currículo não foram citadas ou analisadas neste trabalho, o que o tornaria, por sua vez, mais extenso.

Para além das políticas públicas que envolvem esses instrumentos avaliativos, no ano de 2005 foi criado um novo modo de acesso ao ensino superior, especificamente no que diz respeito às instituições privadas. Por meio da Lei nº 11.096/2005 foi instituído o Programa Universidade para Todos (ProUni) com a finalidade de “concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos” (BRASIL, 2018). O objetivo desta política pública é a inclusão social, momento em que pessoas pretas, indígenas e pobres possam chegar às universidades, ou seja, cursar o nível superior. Neste contexto, as escolas públicas se tornaram fonte de auxílio para que esta meta seja alcançada. Como este programa passou a utilizar a nota do ENEM em seu processo de seleção às vagas, o olhar da sociedade atribuiu ao ENEM uma atenção e uma importância maior. Assim sendo, em 2009 ele é reformulado ocorrendo a ampliação deste exame enquanto forma de ingresso ao ensino superior ou para requerer a certificação do Ensino Médio. O número de questões sobe de 63 para 180 divididas em quatro áreas de conhecimento (Ciências Humanas, da Natureza, Matemática e Linguagens e Códigos), sendo que os inscritos ainda teriam que produzir uma redação.

Diversas notícias publicadas no site do Ministério da Educação evidenciaram não apenas a adesão de governos estaduais e de universidades públicas para se adequar ao que chamaram de “novo ENEM”, mas principalmente a adesão da sociedade retratada no aumento do número de inscritos. Estava inaugurado o que eu chamo de a “lógica do ENEM” na

---

<sup>91</sup> Atualmente, os PCNs foram substituídos pela BNCC.

educação escolar brasileira. Vejamos a seguir a sequências de notícias divulgadas pela assessoria de imprensa no site do MEC (BRASIL, 2009) em duas páginas para orientar e informar os interessados:

“Universidades e institutos federais mudam data de vestibular”  
 “Sistema registra número recorde de inscrições e de acessos”  
 “Sistema registra mais de 700 mil inscritos em todo o país”  
 “Sistema registra adesão de mais de dois milhões de pessoas”  
 “Sistema para pedir mudança de cidade já está liberado”  
 “Sistema não ficou nem um minuto sem receber inscrição”  
 “Secretários de educação apóiam realização do novo Enem”  
 “Se obtiver pontos suficientes para pleitear uma vaga num dos vestibulares que usarão a nota do Enem, como o certificando deve proceder?”  
 “Quatro universidades federais e 13 estaduais mudam data do vestibular”  
 “Qual será a escala de notas do Enem 2009? Qual a média de proficiência mínima para certificação, pelas referências técnicas do Inep?”  
 “Período de inscrições é prorrogado até o próximo domingo, 19 de julho”  
 “O interessado na certificação vai receber boletim individual de desempenho idêntico ao dos demais participantes, na mesma data?”  
 “Munido de sua nota na prova do Enem 2009, como o interessado na certificação deverá proceder?”  
 “Ministro anuncia em cadeia de rádio e televisão adiamento do Enem”  
 “Mais de 1,5 milhão de inscritos até as 17h desta quinta-feira”  
 “Já são quase 2,6 milhões de pessoas inscritas no Enem”  
 “Inep rompe contrato e negocia novo consórcio para o exame”  
 “Exame Nacional do Ensino Médio registra recorde de inscrições neste ano”  
 “Enem 2009 também será oportunidade para certificação no ensino médio”  
 “É possível obter certificação e não conseguir vaga na educação superior?”  
 “Comitê de governança reafirma apoio à realização do exame”  
 “As secretarias precisam aderir ao Enem 2009 como forma de certificação para que seus estudantes de EJA se inscrevam para fazer a prova ou eles devem se inscrever independentemente disso?”  
 “Alunos sabatistas farão a prova em horário especial”  
 “Alunos podem pedir mudança de cidade para fazer o exame”  
 “Acaba hoje o prazo para inscritos mudarem local da prova”

Logo, a partir do fim da primeira década dos anos 2000, observou-se que a nota do ENEM passou a ser considerada como critério em vários processos seletivos de diversas instituições de nível superior (públicas e privadas), ou seja, todo o planejamento educacional passou a seguir a “lógica do ENEM”. Quer dizer, a avaliação educacional institucional passou a estar atrelada diretamente às avaliações bimestrais, as quais, por sua vez, passaram a se basear na matriz curricular do ENEM, o qual se constituiu numa síntese dos conteúdos do PCNs, e, posteriormente, da BNCC. Ressalta-se ainda que, no mesmo período, outros Programas Governamentais vieram a se somar ao Prouni, são os casos do Sisu (Sistema de Seleção Unificada) e do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil).

Sobre o Prouni (cf. Prouni. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior, 2022.):

O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior, além de

professor de escola pública que passa a poder concorrer as bolsas mesmo já tendo uma graduação, de acordo com a Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021.

Sobre o Sisu (cf. Sisu. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior, 2022.):

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) reúne em um sistema eletrônico gerido pelo MEC as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos). O sistema executa a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos, eles são selecionados por ordem de maior classificação, em cada uma das duas edições anuais do Sisu.

Sobre o Fies (cf. Fies. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior, 2022.):

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. A partir de 2018, o FIES possibilita juros zero a quem mais precisa e uma escala de financiamento que varia conforme a renda familiar do candidato. O financiado começará a pagar as prestações respeitando o seu limite de renda, fazendo com que os encargos a serem pagos diminuam consideravelmente.

Quer dizer, constatou-se que como as universidades públicas e faculdades privadas adotaram como critérios de seleção os programas anteriormente citados, a “nota do ENEM” (grifo meu) elevou-se como meio de acesso ao ensino superior. Por conseguinte, de 2010 à 2022, esta unificação passou a influenciar a confecção dos planejamentos escolares (incluindo os dos docentes) e o engajamento dos alunos e das alunas no âmbito do imaginário e do desejo de ser aprovado em um determinado processo seletivo, seja através do Prouni, do Sisu, do Fies ou da seleção específica de cada instituição superior. Assim, esta realidade educacional requereu naturalmente a melhoria dos processos seletivos, ou seja, do processo de vestibular, o que inclui uma elevação na qualidade do ensino e da avaliação, pois passou a exigir que o conteúdo curricular fosse ministrado de forma contextualizada.

Ou seja, as escolas adotaram o caráter propedêutico para atender a este contexto que se tornou dominante nas duas primeiras décadas dos anos 2000, especialmente porque, como já dito antes, já existia como pré-condição no imaginário dos alunos e alunas uma supervalorização atribuída ao significado do fato de “passar no vestibular”. Como constatado nas entrevistas, no imaginário destes e destas, a aprovação num processo seletivo significaria, sobretudo, uma “conquista pessoal” por se tratar de um processo extremamente concorrido. Além do mais, cria-se a perspectiva de “mudar e melhorar de vida” com a futura conclusão do



curso superior e melhores salários. Neste contexto, entendo que a lógica de “passar no vestibular” e a lógica de “mudar e melhorar de vida” fundiram-se com a “lógica do ENEM”.

Assim sendo, esta “conquista pessoal” passou a nutrir emocionalmente a individualidade dos envolvidos direta e indiretamente em todo o processo. Diretamente, atinge àqueles que obtiveram a vaga no ensino superior (os aprovados) e àqueles que não a conseguiram (os reprovados). Indiretamente, atinge familiares, amigos, instituições de ensino e a sociedade como um todo. A comemoração dos “aprovados” demonstra o envolvimento emocional de todos os envolvidos com os processos seletivos, evidenciados exemplarmente pelas fotos publicadas no site do Jornal OLiberal.com (cf. SANTANA, 2022) aqui exposto em forma de mural:

Imagem 01 – Fotos de calouros aprovados no Vestibular para as turmas de 2022.



Fonte: SANTANA, 2022.

Nesta mesma reportagem, os sentimentos foram descritos assim pelos aprovados no Vestibular e por uma mãe:

"Esse era o terceiro ano de cursinho, eu sabia que tinha condições de entrar, mas não de listão. Então quando a gente viu meu nome no listão foi muito choro e muita emoção" (Ana Alice Gandra, 25 anos, aprovada em Medicina na UFPA).

"Estou muito orgulhosa por ela ter passado e por ter força para mudar. Eu acho que não é qualquer um que tem essa coragem de jogar tudo para o alto e procurar o que ela realmente quis. Isso enche a gente de orgulho." (Liliane Gandra, mãe de Ana Alice).

"Eu estou até agora estou surpreso porque eu não esperava, estava desacreditado. Agora é só comemorar" (Caio Chaves, de 18 anos – aprovado em Ciências Contábeis na UFPA).

"É um sentimento indescritível de muita felicidade, gratidão. É muito bom, estou muito feliz" (Fernando Barata, 18 anos – Aprovado em Filosofia na UFPA).

"Eu estava muito insegura com medo de não passar e ela sempre me falava 'você vai passar sim'. Quando ela me mandou o meu nome eu não acreditei, mostrei pra minha mãe que também não acreditou, aí começamos a chorar juntas de muita felicidade. Hoje eu sou caloura da UFPA" (Bruna Brito, 21 anos, aprovada no curso de Publicidade e Propaganda na UFPA).

No entanto, não há nenhuma referência aos reprovados no certame ou aos sentimentos de tristezas destes com a reprovação. Em um levantamento entre maio e julho de 2022 na internet, não encontrei nenhuma imagem, foto, vídeos ou reportagens sobre as pessoas reprovadas nos processos seletivos, quer dizer, toda a atenção está direcionada para o sucesso dos aprovados e não para a reprovação dos candidatos, a não ser para estes últimos refletirem sobre os mecanismos de superação das frustrações ocasionadas pela reprovação e analisarem como podem aperfeiçoar o caminho próprio até uma futura aprovação.

Então, o processo seletivo extrai dos envolvidos uma postura extremamente individualizada, os fazendo acreditar que são os únicos responsáveis pela aprovação ou reprovação no certame. Neste contexto, a exaltação dos aprovados e a exclusão dos reprovados no âmbito da exposição das imagens (tal como se evidencia nas reportagens, exemplarmente exposta anteriormente no site de OLiberal.com), intensifica no imaginário dos envolvidos nos processos seletivos uma lógica individualista, apesar de que entendo que a exposição das imagens dos aprovados seja boa para a escola, pois, podem atrair mais estudantes para a instituição, mas, não para os estudantes, já que aumentam a pressão psicológica e social sobre os alunos e as alunas no que tange a necessidade de aprovação em algum processo seletivo.

Quer dizer, tanto esta questão de supervalorização da “lógica do ENEM”, quanto à questão imagética pela qual os estudantes estão submetidos, estão ligados à individualidade do próprio estudante, ou seja, envolve seus sentimentos, seus desejos, sua autoestima, seu status social, sua psique, suas perspectivas, seus sonhos, etc.. Quer dizer, houve uma forma de conexão entre aquilo que caracteriza a individualidade dos alunos e das alunas e o caráter igualmente individualizado do principal critério seletivo: a nota do ENEM. Como resultado, esta conexão promoveu uma supervalorização do ENEM por parte dos estudantes, da direção escolar, do corpo técnico e dos docentes.

Outra evidência pela qual se pode constatar como o universo do ENEM adentra ao universo particular das pessoas é destacado na apresentação que o site do Ministério da Educação, vide INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), faz do Exame:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Qualquer pessoa que já concluiu o ensino médio ou está concluindo a etapa pode fazer o Enem para acesso à educação superior. Os participantes que ainda não concluíram o ensino médio podem participar como “treineiros” e seus resultados no exame servem somente para autoavaliação de conhecimentos. A aplicação do Enem ocorre em dois dias. A Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep garante atendimento especializado e tratamento pelo nome social, além de diversos recursos de acessibilidade. Há também uma aplicação para pessoas privadas de liberdade. Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema.

Ou seja, quando se afirma que o resultado do exame serve tão somente para uma “autoavaliação” de conhecimento aos estudantes, o ENEM se revela a estes como um instrumento individualizado para medir, por meio de sua nota no certame, a sua atual condição de conhecimento acumulado e as chances de ser aprovado nas seleções. Então, o ENEM serviu mais para “dar parâmetros para escolas, regiões, pais, professores e, principalmente, para o estudante, no sentido de permitir a avaliação do grau de expectativa que se poderia ter com o investimento em horas de estudo” (GHIRALDELLI JR, 2015, p.270).

Quer dizer, o exame é visto como capaz de oferecer aos estudantes os parâmetros para uma autoavaliação de seu rendimento e, assim, por um lado, diagnosticar quais disciplinas que são necessárias dedicar-se com mais atenção com o intuito de melhorar o desempenho, e, por outro, planejar estratégias de estudos para aumentar o próprio rendimento durante as duas provas do certame. Os estudantes ainda levam em consideração em suas estratégias o acompanhamento das informações contidas na plataforma (sua página particular de inscrito) on line de inscrição nas universidades públicas, nas faculdades privadas e no site do ENEM. Ambos divulgam não apenas a concorrência por curso em relação às vagas disponíveis (calculado pela divisão de inscritos pelos de vaga por cursos), mas as “notas de corte” que cada aluno deve obter como quesito mínimo para ser aprovado em uma das vagas no curso desejado.

Professores(as), unidades escolares e as administrações pública voltadas para a educação, também passaram a utilizar as notas do ENEM como parâmetros de (auto)avaliação dos trabalhos escolares no sentido de melhorar o serviço a ser oferecido pela unidade escolar a comunidade estudantil. Então, a “nota do ENEM” passou a ser vista como elemento central de avaliação do ensino apontando piora ou melhora na qualidade do serviço oferecido pela escola. Conforme os resultados que os alunos obtiveram no ENEM, direção, técnicos e docentes planejam juntos a melhoria constante do processo de ensino e aprendizagem, momento este que os planejamentos são predominantemente atrelados ao ENEM.

Assim sendo, aumentar a “nota do ENEM” e o número de aprovados em processos seletivos passou a conotar prestígio e reconhecimento público para as escolas e a comunidade escolar como um todo. O sucesso dos alunos em termos de aprovação nos processos seletivos refletiria também o sucesso da unidade escolar como um todo. Daí a necessidade de propagandear os resultados da escola para não apenas reconhecer a dedicação dos/as estudantes aprovados/as em processos seletivos e do trabalho da direção, corpo técnico e docente, mas também para atrair novas matrículas.

Em síntese, afirmo que na medida em que a nota do ENEM passou a ser utilizada como critério de ranking para o ingresso dos estudantes no ensino superior, a dimensão individualizada deste exame casou-se com a dimensão individualizada dos estudantes, o que gerou uma supervalorização do ENEM como mecanismo de acesso as universidades públicas e privadas. Assim sendo, as unidades escolares passaram a competir alunos por meio da “autopromoção”. Isto ficou evidente não apenas nos planejamentos anuais, mas em todo o conjunto de ações pedagógicas elaboradas e efetivadas pelas escolas. A “autopromoção” pôde se observada nas propagandas (Imagens 02 e 03) que as escolas fizeram para divulgar os alunos aprovados em diversos processos seletivos, especialmente com o uso do ENEM.

Imagem 02 – Cartaz de Propaganda da Escola Estadual Professora Albanízia de Oliveira Lima para o ano de 2022.



Fonte: <https://www.schoolandcollegelistsings.com/BR/Bel%C3%A9m/100299450123944/Escola-Estadual-Alban%C3%ADzia-de-Oliveira-Lima> – Acesso: 31 jul. 2022.

Imagem 03 – Fotos de Alunos da E.E.E.F.M. Pedro Amazonas Pedroso (Belém-PA) aprovados no Vestibular de 2017.



Fonte: <https://redepara.com.br/Noticia/142898/exito-no-vestibular-reflete-preparacao-oferecida-pelo-estado-a-alunos-da-rede-publica> - Acesso em: 31 jul. 2022.

Logo, é possível afirmar que a concepção de educação escolar nos anos 2000 foi se afunilando em direção ao caráter propedêutico, e, por consequência, as escolas públicas adentraram a segunda década do século XXI se configurando como uma “espécie” de curso preparatório para o ENEM e para diversos processos seletivos por meio do Ensino Médio. Esta realidade não mudou após a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) em 2018<sup>92</sup> e com a implementação em 2022 do “Novo Ensino Médio”.

A BNCC vem substituir os PCNs enquanto documento que serve como referência para o trabalho escolar. A BNCC (2018) determina para a etapa do Ensino Médio um **“conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A base traz os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo o país.”**. Quer dizer, a BNCC (2018) apresenta um objetivo central e dois específicos pelos quais os(as) estudantes devem alcançar até o final do Ensino Médio, são eles respectivamente:

Etapa Ensino Médio pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e

<sup>92</sup> Ressalta-se que a BNCC foi primeiramente Instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 no âmbito do Ensino Infantil e Fundamental. Apenas em 04 de dezembro de 2018 o CNE aprovou a BNCC no âmbito do Ensino Médio com a Resolução CNE/CP nº 4.

às escolas. No caso do Ensino Médio, o ensino não vinha atendendo aos anseios e necessidades da juventude. A BNCC – Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21.

1. Impulsionar a qualidade da educação para todos e favorecer que cada aluno saia da escola apto a concretizar seu projeto de vida (na faculdade, no trabalho etc.) e 2. Formar os cidadãos que contribuirão ativamente para o desenvolvimento da sociedade.

Com base nestes objetivos, a BNCC (2018) propõe pedagogicamente que se trabalhem Competências e Habilidades assim definidas por ela:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”.

Assim sendo, observou-se que para a BNCC se efetivar nas etapas do Ensino Médio era necessária uma reforma na estrutura deste nível de ensino para atender às novas exigências impostas por aquela; assim, o chamado Novo Ensino Médio foi elaborado e transformado em política educacional em 2017. Logo, segundo o Ministério da Educação, a:

Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Então, assim ficou estruturado o Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017:

- Apesar de que cada Estado Brasileiro tem autonomia para implementar o Novo Ensino Médio conforme o seu contexto regional (social, econômico e educacional), o tempo mínimo do estudante na escola no Ensino Médio tem que se enquadrar obrigatoriamente em 3000 horas, divididas em 1800 horas para a BNCC e 1200 horas para os chamados “itinerários formativos”.

- No que tange às horas dedicadas a BNCC, cada Estado irá elaborar o seu currículo disciplinar e a divisão de carga horária por disciplina que vai compor a base formativa geral. Por exemplo, pode-se decidir que todas as disciplinas façam parte de todas as três etapas do Médio, ou que uma determinada disciplina seja concentrada em uma etapa ou em um semestre. Nesta modalidade uma nova disciplina é incluída: o Projeto de Vida, a qual



orientará os alunos e as alunas no desvelamento da dimensão do eu, da cidadania, do mundo do trabalho, do mundo das humanidades e da humanização. Esta nova disciplina no currículo escolar suscita várias questões e debates, tais como: como mobilizar o conhecimento proposto pela disciplina Projeto de Vida a fim de promover uma formação humana? No entanto, ressalto que esta Tese não buscou elucidar esta questão.

- Já os “itinerários formativos” correspondem ao “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (BRASIL, s/d - C). Neste, os alunos e as alunas poderão aprofundar o conhecimento conforme os seus interesses e aptidões. Assim poderão escolher uma área entre aquelas que a escola irá oferecer, divididas assim:

I – Linguagens e suas tecnologias;

II – Matemática e suas tecnologias;

III – Ciência da Natureza e suas tecnologias;

IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

V – Formação Técnica e Profissional.

Quer dizer, os “itinerários formativos” também se elevam como um novo componente curricular, porém, flexível porque os(as) estudantes poderão escolher entre as opções disponíveis, entre elas, uma novidade que perpassa as fronteiras de escolas específicas: a formação técnica e profissional.

- O MEC (BRASIL, s/d - C) também esclarece que o ENEM deve se adaptar à BNCC e à nova estrutura do ensino, especialmente a partir da total implementação do Novo Ensino Médio em 2024.

Então, como a BNCC e o Novo Ensino Médio são fenômenos novos, não consolidados em sua completude e não analisados academicamente, ou seja, pela ciência, não há como precisar seus efeitos (ressaltando que não se pode esquecer que a relação causa e efeito não é tão direta como se pensa) na educação nacional e estadual (especialmente porque o Brasil vivenciou uma pandemia a partir de 2020), a não ser para nos evidenciar que tais instrumentos podem ou não refletir interesses dos grupos que atuam no âmbito do poder político, tanto a nível federal, quanto estadual. Entretanto, e, apesar da efetiva implementação Legal de tais instrumentos na segunda década dos anos 2000, constatou-se que atualmente o ENEM continua sendo o elemento central para a organização dos trabalhos escolares no Ensino Médio da rede pública de ensino.

Quer dizer, a finalidade da educação escolar continuou centrada de forma preponderante no caráter propedêutico e funcionando de forma instrumental baseada na “lógica do ENEM”. Neste contexto, mesmo considerando que às vezes não aja uma relação direta de causalidade entre determinados fenômenos, compreendo que esta finalidade elevou-se como evidência de uma educação escolar que nega aos/às estudantes uma formação voltada para o despertar do ser político e do ser humano, elementos centrais para o despertar da “pessoa” (Mounier) e do “tu” do par “eu-tu” (Buber) nos alunos e nas alunas, ou seja, para o despertar do “outro” como um “eu”.

Em relação ao fenômeno do choque entre paradigmas educacionais, observou-se que a preponderância deste caráter propedêutico secundarizou no ambiente escolar o debate entre as diversas concepções de educação escolar em termos de importância para se pensar que tipo de sujeito se quer formar (como dito antes, a nova disciplina “Projeto de Vida” suscita este debate, porém, não o faremos aqui pelos motivos já apresentados). Com isso, as finalidades concebidas pela LDB de 1996 para o Ensino Médio, tais como a formação para o mundo do trabalho e para a cidadania (cf. Artigo 35, Parágrafo II) foram negligenciadas enquanto aspecto formativo, momento em que as questões da cidadania e do mundo do trabalho foram reduzidas a meros conteúdos curriculares. Ou seja, enquanto a LDB de 1996 apresentava como finalidade do Ensino Médio a formação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, o ensino praticado efetivamente configurou-se nos anos 2000 como propedêutico. Ou seja, compreendo que o contexto das duas primeiras décadas dos anos 2000 se revela como sendo o segundo momento do “quinto choque entre paradigmas educacionais”, marcado por uma preponderância da concepção propedêutica em torno do ENEM ou da “lógica do ENEM” em detrimento às diversas concepções de educação escolar as quais foram secundarizadas nos debates.

Eventos científicos e de estudantes, tais como o Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e o Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEpe), entre outros, não foram capazes de condensar uma força política a tal ponto de promover transformações no âmbito dos rumos do ensino, o qual, apesar de todos os debates, restringiu-se cada vez mais ao caráter propedêutico. Neste contexto, a crise na concepção de educação escolar manifestou-se pelo desajustamento existente entre aquilo que a LDB de 1996 determina como finalidade para o Ensino Médio e a finalidade efetivamente praticada pela comunidade escolar, no caso: a propedêutica. Este desajustamento revela que o caráter formativo previsto como finalidade na LDB de 1996 está sendo negligenciado na medida em que o ensino praticado efetivamente prioriza como finalidade a preparação para a prova do ENEM e/ou para qualquer processo



seletivo de acesso ao ensino superior. Posto isto, no meu entendimento a “crise” na concepção de educação escolar revela uma crise na educação de natureza ontológica, uma vez que se perde como parâmetro uma formação voltada para aquilo que foi antecipadamente definido como uma das finalidades da LDB de 1996: a formação dos alunos e das alunas como cidadãos e como seres humanizados.

Neste caso, a “crise” na concepção de educação escolar diz respeito, na minha percepção, a uma condição de desajustamento entre aquilo que é pretendido como finalidade pela LDB de 1996 e a prioridade atribuída ao ensino propedêutico, ou seja, mesmo que no discurso a cidadania e a humanização sejam exaltadas pela comunidade escolar como as finalidades mais importantes do Ensino Médio, e mesmo que as práticas educativas e os planejamentos educacionais (da escola e de cada docente) apontem para este objetivo, na prática o que se evidencia é que o ensino não forma o “ser político”, o “ser cidadão”, o “ser humano”, mas sim um indivíduo com determinadas competências e habilidades para fazer a prova do ENEM e/ou prestar vestibular. Logo, a crise na concepção de educação escolar pode ser observada na medida em que o ensino efetivamente praticado não consegue se ajustar a filosofia da educação e a finalidade prevista pela LDB de 1996 para o Ensino Médio ou quando a própria concepção de educação escolar não consegue atender as novas exigências sociais, econômicas e políticas que fomentam a realidade escolar e da sociedade como um todo.

Além disto, a diversidade de concepções pedagógicas e de interesses políticos em jogo também se eleva como promotora da crise na concepção de educação escolar. Quer dizer, como existe um politeísmo de conhecimentos pedagógicos e de valores que se colocaram a disposição da comunidade escolar, cada professor(a) em sua prática de ensino expressa a sua visão particular sobre o próprio ensino, ou seja, conscientemente ou não, ele(a) age com base a uma determinada concepção de educação escolar que nele(a) foi nutrida por todas as que se colocaram disponíveis diante dele(a). Logo, cada professor(a) constrói a sua concepção de educação escolar e a prática decorrente dela com base em suas experiências pessoais e profissionais.

É neste âmbito que se revela o fato de que cada professor(a) tem seu modo específico de conceber a educação escolar e de ensinar, e, que por isso, pode ou não coincidir com a concepção ou prática educativa de outros colegas de trabalho. Ou seja, este aspecto individual não está isolado, pois o ensino carrega em si um trabalho coletivo, inclusive promovendo consensos ou conflitos com a comunidade escolar. Então, compreendo que no interior do choque de paradigmas educacionais se expressa uma correlação de forças entre o aspecto

individual do professor e os aspectos coletivos (tais como o planejamento anual das escolas, os projetos político pedagógico, a política educacional, o currículo disciplinar, etc.), ou seja, a interação entre o aspecto individual e os coletivos intensifica cada vez mais a diversidade existente no interior do fenômeno educacional escolar, quer dizer, este só pode ser explicado e compreendido do ponto de vista da complexidade.

Portanto, considerando o diagnóstico analisado nos parágrafos anteriores, acredito que a crise na concepção de educação escolar manifesta-se na impossibilidade de efetivar um projeto homogêneo concebido por qualquer que seja a corrente do pensamento pedagógico em função de existência de outras concepções de educação escolar e de grupos de interesses que lutam por espaço de atuação. A prática individual de cada professor(a) pode coincidir ou caminhar em direção oposta àquela concepção de educação escolar que é imposta pela escola (enquanto unidade escolar única) ou pelo sistema educacional ou pela política educacional.

É neste contexto que muitos professores desenvolvem por iniciativa própria os seus projetos de ensino de forma individual, o que abre espaço para aqueles que se desviam ou não estão incluídos no planejamento anual da escola; muitos, inclusive, sem o apoio da coordenação, da direção escolar e dos colegas professores. Quer dizer, a existência de “projetos desviantes” (grifo meu) é uma realidade que não se pode ignorar, porém, nas escolas visitadas pela pesquisa não foram encontrados este tipo de prática, especialmente porque os planejamentos dos docentes, os quais foram analisados por esta pesquisa, estavam 100% atrelados ao planejamento anual da escola, construído coletivamente durante as Jornadas Pedagógicas.

Neste contexto, entendo que quando a política educacional propõe um currículo comum, tal como pretendido nos PCNs e, depois, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode significar uma tentativa, conforme os interesses de poder em jogo, de eliminar autoritariamente a diversidade pedagógica e teórica existente, ou de diminuir as diferenças das práticas docentes ao máximo possível, ou de diminuir ou de eliminar o choque entre paradigmas educacionais, ou de diminuir ou de eliminar a constante sensação de crise na concepção de educação escolar imposta pela natural diversidade pedagógica (teórica, prática, etc.).

Porém, acredito que a tentativa de estabelecer um curriculum comum não seria suficiente e capaz de concretizar um projeto homogêneo em termos de concepção de educação escolar, mesmo que a tentativa seja pelo caminho do autoritarismo. Quer dizer, conforme o contexto específico de cada escola, de cada sistema educacional, de cada turma, de cada turno e de cada professor(a), a diversidade sempre estará presente nas relações sociais,

manifestando-se no fenômeno educacional através das diversas crises na concepção de educação escolar observada historicamente através dos choques de paradigmas analisados anteriormente. Ou seja, a história da educação brasileira não se limita em ser a história dos choques entre paradigmas educacionais, mas também a história das constantes crises na concepção de educação escolar. Neste sentido, a história da educação brasileira se revela ao mesmo tempo como, por um lado, a história de rompimentos educacionais consecutivos, e, por outro, a história de tentativas de evitar um rompimento extremo no interior do modelo educacional dominante década época.

Com base no que analisei anteriormente, posso afirmar que o caráter instrumental das concepções de educação escolar foi moldado conforme os interesses dos grupos os quais estão no poder, quanto daqueles que fora dele continuavam a almejá-lo. Neste contexto, educação escolar (e a escola como ambiente de ensino e aprendizagem) elevou-se em cada tempo histórico enquanto suporte tanto para a concretização de determinados interesses (ou de projetos de poder), quanto para questionar, desvelar e romper com eles. Assim sendo, compreendo que a escola pode ser concebida em sua completude enquanto um “eu-isso buberiano” que atua diretamente na formação ontológica dos(as) estudantes.

Quer dizer, conscientemente (a partir dos planejamentos educacionais elaborados pelos/as professores/as e pela escola) ou não (paradoxo das consequências), e considerando os interesses em jogo e “em choque”, o processo de ensino e de aprendizagem pode valer-se de diversos objetivos formativos no âmbito ontológico, inclusive, pode se dedicar a despertar nos alunos e nas alunas o “outro” como um “eu” (BUBER; MOUNIER). Logo, concluo que os cinco choques entre paradigmas educacionais e as correspondentes crises de concepção de educação escolar analisados neste trabalho, são inerentes à história da educação brasileira porque a esta carrega essencialmente em seu bojo o caráter responsável por configurá-la como “eu-isso buberiano”: a racionalidade instrumental. Então, no próximo capítulo adentro ao universo do contexto paraense, enquanto estudo de caso, para responder as problematizações 04 e 05, quais sejam, respectivamente: “Como se configura o atual modelo de educação escolar no contexto paraense no que tange aos choques de paradigmas educacionais e as correspondentes crises de concepção de educação escolar?” e “do ponto de vista dos autores centrais desta Tese, qual ser ontológico o processo de ensino e de aprendizagem está despertando nos(as) estudantes?”.

## 4.2 - Um olhar específico ao contexto paraense

No capítulo anterior, cheguei à conclusão de que a escola pode ser concebida como um “eu-isso buberiano” já que ela é apreendida como manifestação da razão instrumental, ou seja, determinados grupos que almejam ou assumem o poder político a enxergaram como espaço privilegiado para fazer valer seus interesses. Esta realidade foi analisada e exposta por uma literatura especializada nos estudos da história da educação escolar brasileira, a qual foi selecionada para dar suporte ao capítulo anterior. Quer dizer, a escola revelou-se como um espaço que surgiu como algo racionalmente planejado, ou seja, pertencente ao mundo da racionalidade, ao mundo do “eu-isso buberiano”, e, a partir deste fato, foi possível propor uma crítica à racionalidade, especialmente com base num arcabouço teórico centrado numa perspectiva que considera o “outro” como um “eu” na educação escolar: o personalismo.

Ressalta-se que, do ponto de vista analítico, para chegar a conclusão referida no parágrafo anterior, esta pesquisa iniciou a análise da história da educação brasileira centrada em dois pontos: por um lado, decidir-me pelo caminho linear do tempo histórico, e, por outro, priorizei categorias as quais possibilitaram conceber a escola como um “eu-isso-buberiano” e o “outro” como um “eu” na educação escolar, quais sejam: a “pessoa”, o “indivíduo”, a relação “eu-tu”, o relacionamento “eu-isso”, os projetos formativos para o Ensino Médio, as políticas educacionais e as concepções de educação escolar.

Ou seja, neste processo de análise, saliento que enquanto tais categorias foram centrais, outras (currículo, avaliação, etc.) se revelaram como elementos secundários porque sua manifestação existencial pôde ser considerada como anexos das políticas educacionais, dos choques entre paradigmas educacionais (cada um buscando seu espaço de atuação no ambiente escolar) e das constantes crises na concepção de educação escolar as quais acompanharam o devir de cada choque. A exceção foi a década de 2010 a 2022, em que umas das categorias secundárias assumiu um protagonismo central diante de outras, tanto nas políticas educacionais quanto na concepção de educação escolar: a “avaliação escolar”, seja institucional e/ou pedagógica. Logo, este contexto favoreceu para direcionar a análise do tempo linear para o tempo presente, e, assim, oferecer um debate sobre o cenário atual da educação brasileira, especialmente a pública.

Desta forma, foi possível traçar como se configurou até a contemporaneidade os choques de interesses e de paradigmas educacionais e as crises de concepções de educação escolar. No entanto, considerando o referencial teórico deste trabalho, é necessário traçar uma distinção entre aquilo que é eminentemente pertencente ao mundo instrumental da razão (a escola como “eu-isso

buberiano”) e aquilo que pode ser uma opção de rompimento com a submissão à razão instrumental (pelo processo de ensino-aprendizagem). Esta distinção centra-se, por um lado, no fato da escola sempre se apresentar enquanto espaço representativo da razão instrumental devido ela existir em função dos objetivos definidos nos planejamentos pedagógicos (exemplos: o Projeto Político Pedagógico, os planejamentos anuais e os planejamentos dos/as docentes). É neste contexto que os(as) alunos(as) são sempre instrumentalizados pela educação escolar, seja objetivamente para romper ou conservar o status quo atual da sociedade na qual eles(as) fazem parte. Por outro lado, o processo de ensino e aprendizagem pode elevar-se como alternativa para se romper com a preponderância da razão instrumental e a submissão imposta por ela. É por este ângulo que Mounier e Buber pensam a educação escolar enquanto processo ontológico de despertar um ser que não seja meramente uma coisa e um instrumento.

Quer dizer, segundo estes referenciais teóricos, mesmo que as aulas e as atividades pedagógicas iniciem com base numa postura objetivamente instrumental, a possibilidade de rompimento com a submissão imposta pela razão instrumental em diversas áreas da vida dos(as) estudantes deve ser proporcionadas durante as aulas e as atividades pedagógicas. Ou seja, considerando os autores chaves desta Tese, pode-se dizer que o processo de ensino e aprendizagem, compostas por suas aulas e as atividades pedagógicas, eleva-se como espaço privilegiado em que o(a) docente pode criar racionalmente (instrumentalmente) as condições necessárias para provocar nos(as) estudantes uma abertura ética e espontânea ao diálogo com o outro e uma disponibilidade relacional à razão/ação comunicativa e à ação política. Neste patamar, a relação dialógica e a relação política elevam-se como realidades inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Esta abertura ou disponibilidade ontológica de um Eu a um Outro é entendida como um processo relacional ao ponto de permitir aos(às) estudantes a vivência daquilo que Mounier denomina de “personalização” (ou seja, o despertar ontológico da “pessoa”) e que Buber considera como sendo um despertar do “tu” para o “eu” do par “eu-tu” ou do “outro” como “eu”. Em resumo, tais “despertares” configuram-se como uma tentativa de despertar nos(as) estudantes o sentimento de amor ao próximo em meio a um mundo marcado pela racionalidade instrumental, mesmo que a natureza do diálogo seja concebida do ponto de vista racional (Mounier) ou transcendental e espontâneo (Buber).

Seja qual for o caminho adotado pela comunidade escolar entre as propostas defendidas por estes referenciais, os alunos e as alunas estariam diante da possibilidade de despertar em si a sua humanidade na medida em que é despertado neles(as) o sentimento de responsabilidade ética pelo outro (Mounier e Buber) e/ou o sentimento de responsabilidade pelo mundo comum. Tal

reflexão me direcionou a analisar a relação das ideias desses autores com a questão da educação escolar ao ponto de saber que o ensino também pode despertar e multiplicar o cuidado (mesmo o já existente) com o outro no ambiente escolar. Quer dizer, atualmente os aspectos de cuidados para com o outro (na perspectiva do “outro” como um “eu” na educação escolar) na escola pública exige uma questão primordial: um projeto ontológico e humanizador em meio a uma educação centrada no ideal propedêutico.

Logo, a seguir adentro ao universo empírico investigado quando analiso como se configura no contexto paraense o ensino na segunda década dos anos 2000 averiguando se o modelo de escolarização adotado atualmente se restringe ao mundo instrumental, o que direcionou os(as) estudantes para uma postura de desresponsabilização pelo outro e pelo mundo comum, o que abre, por sua vez, espaço para o processo de desumanização.

Assim, examinando a realidade nas escolas públicas<sup>93</sup> onde lecionei por 10 anos<sup>94</sup> foi possível constatar uma variedade de problemas (tais como: evasão escolar, falta de infraestrutura adequada ao ensino e a aprendizagem, falta de docentes para diversas disciplinas, violência no ambiente escolar, desvalorização profissional do/a professor/a, etc.) assim como práticas inovadoras no processo educacional, seja sob iniciativa do Ministério da Educação (MEC), como os Projetos “UCA”<sup>95</sup> e “Ensino Médio Inovador”<sup>96</sup>, ou do corpo técnico (diretores, coordenadores, etc.) em parceria com os(as) professores(as), como aqueles desenvolvidos fora dos muros das escolas<sup>97</sup> e/ou nos laboratórios de Informática<sup>98</sup> e de Ciência<sup>99</sup>.

Porém, a meu ver, elevou-se um problema que não é, pela comunidade escolar, percebida enquanto um “problema propriamente dito”, ou, simplesmente é negligenciado. Refiro-me a um modelo de escolarização (leia-se: projeto formativo) que vem propiciando certos efeitos os quais incidem diretamente na comunidade escolar e nas relações sociais que se desenvolvem para além dos seus muros, ou seja, na esfera pública, entre eles, a desumanização dos(das) estudantes. Como não poderia deixar de ser, qualquer que seja o modelo de escolarização adotado, a educação escolar tem como fonte norteadora do processo de ensino e aprendizagem a política educacional e seu projeto formativo correspondente, os

---

<sup>93</sup> Não tive a permissão de divulgar os nomes das sete escolas públicas onde trabalhei.

<sup>94</sup> Estive de licença para o Doutorado desde outubro de 2016 até fevereiro de 2021.

<sup>95</sup> Projeto UCA - Um Computador por Aluno - que objetivava desenvolver a inclusão digital de alunos e alunas.

<sup>96</sup> O projeto Ensino Médio Inovador estava preocupado em redesenhar o currículo para o Ensino Médio.

<sup>97</sup> Incluem-se atividades de pesquisa em campo, de cunho qualitativo (entrevistas) e quantitativo (estatísticas).

<sup>98</sup> Atividades desenvolvidas com o auxílio dos computadores de informática, como as fotonovelas, fruto da edição e produção de imagens e vídeos; campanha contra a violência pelas redes sociais, etc.

Atividades de experiências científicas com a função de tornar concreto aquilo que é ensinado de forma abstrata em biologia, química e física.

planejamentos educacionais e pedagógicos os quais são organizados por professores, coordenadores e diretores (com contribuições ou não de alunos/as) antes do início de cada ano letivo e complementado até o seu final. Ressalto que tive acesso aos documentos apenas no ambiente escolar para análise, pois, não foi permitido fazer cópias dos mesmos ou fotografá-los para usá-los no corpo escrito da Tese.

Para a elaboração destes planejamentos, professores, coordenadores e diretores se reúnem em eventos direcionados para definir as propostas de currículo, de avaliação e de atividades pedagógicas que serão adotadas durante o ano letivo. Esses encontros são chamados de “jornadas pedagógicas”, e, no último dia deste evento, as propostas são sintetizadas em forma de um documento<sup>100</sup> o qual se convencionou chamar de “planejamento anual”. E desde quando fui efetivado no cargo de professor de sociologia na rede pública em junho de 2006, observei que até 2010 os planejamentos giravam em torno de uma meta primordial: preparar alunos e alunas para participarem em diversos processos seletivos de acesso às universidades públicas ou privadas.

Neste ritmo, constatei que a partir de 2010 tais planejamentos se direcionaram quase que exclusivamente para o ENEM – certame este que, segundo o MEC (BRASIL, 2018) é utilizado<sup>101</sup> como forma de ingresso ao ensino superior por mais de 500 universidades brasileiras. Ou seja, na medida em que tais planejamentos estão centrados no ENEM, a comunidade escolar os considera como algo positivo e necessário por girar em torno do objetivo preponderante de preparar alunos e alunas para o processo de avaliação institucional, na figura do próprio ENEM. O mundo competitivo dos processos seletivos passou a ser substanciado por este objetivo.

Neste cenário, constatei que a avaliação escolar, seja institucional ou bimestral, tornou-se elemento central para quais todos os planejamentos pedagógicos deveriam apontar. Nesta direção, as políticas educacionais se configuraram cada vez mais para atender a este objetivo, influenciando na consolidação de uma base curricular e na unificação das avaliações bimestrais com a avaliação institucional, por isso que, exemplarmente (como evidência), destaco mais uma vez que o modelo de questões (chamados de “itens”) adotado no ENEM continuou sendo o modelo que os planejamentos anuais das escolas deveriam adotar, ou seja, as instituições de ensino passaram a utilizar predominantemente desde 2010 a matriz

---

<sup>100</sup> Estes planejamentos ainda são compostos pelos planos anuais e pelos planos de aulas entregues pelos/as professores/as à coordenação das escolas no início de cada ano letivo. A união deles passa a fazer parte dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas e tem validade para todos os turnos e para todas as turmas regulares e do EJA – Educação de Jovens e Adultos, respeito as especificidades de cada turno.

<sup>101</sup> Cf. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Item](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Item) – Acesso 13/10/2018.

curricular do ENEM (BRASIL, ENEM, 2018) e o formato das questões deste Exame (BRASIL, ENEM, 2019) no processo de ensino e aprendizagem. Terminadas as observações empíricas em junho de 2022, constatou-se que tal procedimento ainda era praticado, porém, com uma novidade ainda não explorada analiticamente: a BNCC para o Nível Médio de ensino.

Para além do planejamento anual baseado nos processos avaliativos e nos seletivos (como aqueles vinculados ao ENEM), outras evidências se elevam na mesma direção. Em contato com os colegas professores, contatei, por um lado, que as apostilas e as provas avaliativas bimestrais produzidas por eles(as) podem ser consideradas como evidências porque foram e continuam sendo elaboradas segundo o currículo proposto pela matriz de conteúdos exigidos no ENEM (cf. BRASIL, INEP, 2018); e, por outro, notei que, do ponto de vista sociológico, os discursos proferidos por aqueles que formam a comunidade escolar expressavam a lógica relacional competitiva em torno dos processos seletivos, especialmente em relação ao ENEM.

Na verdade, constatei pelas falas do(as) alunos(as) e dos(as) professores(as) que, apesar de estarem preocupados com a qualidade do Ensino Médio a partir das notas do exame em questão e com o resultado do processo (projeto) formativo, o primordial tornou-se saber se a nota irá levar os(as) estudantes a aprovação, ou não, em algum processo seletivo. Estamos diante do caráter prático e instrumental da educação escolar contemporânea que se tornou preponderante dentro da lógica propedêutica. Quer dizer, a qualidade do Ensino Médio configurou-se no interior desta lógica propedêutica, direcionando as políticas públicas educacionais a buscar melhorias no processo de ensino e de avaliação escolar, institucional e bimestral, seja para aumentar o IDEB das escolas, seja para os(as) estudantes conquistarem notas cada vez maiores, mesmo que isso não signifique aprovação em algum processo seletivo para o Nível Superior.

Ou seja, entre “conversas investigativas” com professores e com alunos/as, apurei que o ideal em torno da “nota no ENEM” (grifo meu) não apenas reflete o contexto competitivo em que os candidatos estão mergulhados, mas, também, inseri no imaginário deles os “ganhos” que terão com a aprovação<sup>102</sup> em algum processo seletivo, fato que influencia

---

Destaco que observei que há alunos(as) os(as) quais objetivam apenas concluir o Ensino Médio (E.M.), sem a pretensão de prestar vestibular ou buscar emprego. No entanto, independente do objetivo dos alunos, os planejamentos anuais abrangem todos eles, e, por isso, não pretendi investigar e/ou apresentar uma estatística sobre a porcentagem dos alunos segundo a variável “objetivo após conclusão do Ensino Médio”. Portanto, centralizei meu estudo a partir dos “planejamentos anuais” e do modelo de escolarização decorrente deles.



diretamente as relações sociais entre eles e entre eles com o próprio “eu”, como já analisado no capítulo anterior.

O desdobramento deste envolvimento em torno dos processos seletivos, restritamente em relação ao ENEM, foi a resignificação deste exame. Neste sentido, conforme os discursos proferidos pela comunidade escolar, o ENEM passou a significar o mesmo que “processo seletivo” em detrimento à concretude de sua função, que é a de avaliar a qualidade da escolarização no Ensino Médio através do desempenho dos(as) alunos(as) nas provas. Este fato pode ser observado através de uma pergunta que muito é feita entre docentes e alunos(as) e entre estes: “você vai fazer o ENEM?” ou “você passou no ENEM?”. Aqui, se está questionando se um determinado estudante irá participar de um processo seletivo (ou se foi aprovado em algum) que utilize a nota deste exame como critério de acesso a universidade, e, não, se a qualidade educacional referente à escolarização no Ensino Médio é um bem tangível, ou, se a própria nota revelaria se um determinado(a) aluno(a) vivenciou em sua escola uma educação de qualidade.

Neste contexto, a Secretaria de Educação do Estado do Pará, as escolas públicas e privadas direcionam suas preocupações objetivas para aumentar o IDEB como marca de qualidade. Esta preocupação com o ENEM e com o IDEB foi constatada por esta pesquisa durante as visitas preliminares à Qualificação de Tese (entre os anos de 2016 e 2017) em um total de 4 escolas<sup>103</sup> que trabalhei na região metropolitana de Belém (RMB)<sup>104</sup> e visitas em escolas as quais trabalho atualmente desde 2021 (selecionei 2 unidades escolares) para estudo de “casos”, ocasião em que conversei com professores, diretores e o corpo técnico.

Nestes momentos, foi possível apurar que 100% dessas instituições atrelaram o seu planejamento anual (e o currículo de cada disciplina e o trabalho docente) ao ENEM e aos processos seletivos. Neste sentido, os alunos e as alunas eram instrumentalmente estimulados e direcionados para buscarem no ENEM a maior nota possível, o que, por conseguinte, resultaria na elevação da nota da escola no IDEB. Na prática, isto significou que as escolas passaram a se tornar centros de preparação para processos que agora estão atrelados (o ENEM e os processos seletivos das instituições de ensino superiores), ou seja, e, em outras palavras, passei a considerar que as escolas se convetem em uma espécie de cursinho preparatório para o vestibular, ao mesmo tempo em que as escolas, o ensino e a aprendizagem são avaliadas institucionalmente.

---

<sup>103</sup> Foram escolas em que não trabalhei.

<sup>104</sup> A RMB abrange as cidades de Belém, Ananindeua e Marituba no estado do Pará.

A importância atribuída ao ENEM e ao IDEB propiciou uma competição entre as escolas, independente se são privadas ou públicas. As listas das escolas públicas (assim como das privadas) com suas respectivas notas podem ser consultadas diretamente no site do INEP. A divulgação das notas do ENEM e do IDEB é utilizada desde para se cobrar melhorias educacionais na escola quanto para atrair novos alunos(as), porém, é no clima de competitividade que mais se evidencia a importância estratégica de centrar o ensino para melhorar as notas dos(as) estudantes no ENEM, e, por conseguinte, o da escola no IDEB.

Assim sendo, constatou-se que, na medida em que as escolas se organizavam em torno do ENEM, a comunidade escolar lançava cada vez mais um olhar positivo sobre o planejamento anual, tanto da escola, quanto de cada professor(a). O mesmo olhar positivo ocorria, especialmente, se as aulas oferecidas pelo corpo docente estivessem centradas no conteúdo do ENEM para prepara-los para o Exame. Quer dizer, este olhar positivo pode ser evidenciado na medida em que, tanto os(as) docentes, quanto a escola, foram elogiados pelos(as) estudantes em função do suporte que ambos ofereciam a eles enquanto forma de preparação para a prova do ENEM. Neste sentido, observou-se que uma escola voltada para o ENEM também acarretou uma perspectiva positiva sobre a escolarização que é praticada, sendo que é neste ponto que a qualidade do ensino passou a ser avaliada.

Quer dizer, a qualidade do ensino passou a ser analisada apenas do ponto de vista de um “ensino preparatório para o ENEM” (grifo meu) já que todo o planejamento escolar estava centrado nele. Então, a questão que se elevou de forma central para mensurar a qualidade do ensino girou em torno de uma pergunta que muito é feita durante as jornadas pedagógicas: “a escola está preparando adequadamente os seus estudantes para o ENEM?” (grifo meu). Quando não verbalizada diretamente, esta pergunta estava implícita nas reflexões durante as Jornadas Pedagógicas, já que nestas, o ano letivo anterior sempre é avaliado para diagnosticar os erros e os acertos a fim de oferecer no próximo ano letivo um ensino melhor (ou uma preparação melhor para o ENEM) que o praticado no anterior.

No entanto, é importante dizer que nestas jornadas mesmo com a centralidade no ENEM, as reflexões e debates realizados também abordavam temas ligados a formação dos(as) estudantes, como a questão da cidadania. No entanto, o fato da escola se limitar ao universo do ENEM em seus planejamentos, o tema da cidadania restringiu-se em ser apenas mais um conteúdo de estudo do que uma prática transformadora da realidade social por parte dos alunos e das alunas e/ou da própria escola. Por efeito, o tema da política também se converteu a um mero conteúdo a ser estudado na preparação para o ENEM, e, neste cenário, constatou-se nas escolas observadas que não foram desenvolvidas nenhuma atividade

pedagógica de intervenção na realidade social na qual ela está inserida, demonstrando um distanciamento relacional da escola com a comunidade entorno dela. Ressalta-se que foi possível observar outros cuidados da escola para com os alunos e com as alunas, especialmente relacionados ao “bom comportamento” deles no ambiente escolar, à evasão escolar, aos problemas familiares e psicoórgicos que os(as) estudantes acabam manifestando na escola, e, principalmente, ao desempenho escolar. Assim, as escolas investigadas ofereciam determinados apoios ou cuidados para resolver (de forma parcial ou integral) o problema vivenciado pelo(a) estudante.

À luz de Mounier e Buber, e, apesar destes cuidados, considero que este contexto revela também um distanciamento da comunidade escolar com a política (política enquanto práxis, léxis, agir comunicativo, processo de personalização e de despertar do “Tu”) na medida em que elimina do processo de ensino e aprendizagem a ação comunicativa entre a escola e o seu entorno. E isto vem ocorrendo pelo fato da escolarização praticada ser predominantemente propedêutica. Quer dizer, compreendo que restringir a escolarização a um mero “curso preparatório para os processos seletivos ou para o ENEM”(grifo meu) representa a preponderância da razão instrumental no ambiente escolar pelo viés da escolarização, pois esta prática elimina os espaços pelos quais a comunidade escolar poderia desenvolver uma ação comunicativa, seja qual for à noção de diálogo a ser adotada e a ação política a ser praticada (ambas vide Buber, Mounier). Neste contexto, apesar de discursos proferidos durante as Jornadas Pedagógicas sobre a importância de uma educação escolar voltada para a cidadania, na prática esta é secundarizada e até eliminada pelo caráter propedêutico dos planejamentos pedagógicos e do ensino.

Assim sendo, considero que a centralidade em torno do ENEM ofuscou e continua ofuscando (e/ou negligenciando) um olhar sobre os problemas pedagógicos (suas causas e seus efeitos) decorrentes de um processo de ensino e de aprendizagem ancorado centralmente nos processo de avaliação escolar/institucional, como é o ENEM. Como exemplo, posso destacar uma reflexão de um problema relevante que é omitida nos planejamentos anuais e perpassa para a sociabilidade entre os(as) estudantes, qual seja: o caráter impositivo e autoritário dos próprios planejamentos diante dos(as) estudantes, desconsiderando por total àqueles(as) que não têm como objetivo no Ensino Médio “fazer o ENEM” (grifo meu), mas apenas concluir este nível de ensino.

Conforme apurei, apesar de saber da importância de entrar em uma universidade, para determinados(as) alunos(as) o ingresso nesta não faz parte de seu rol de significados pessoais, momento este em que um “ensino preparatório para o ENEM” assume para ele(a) não apenas

um significado meramente instrumental de concluir o Ensino Médio, mas um momento de constrangimento social entre ele(a) e os(as) outros(as) estudantes que vão “fazer a prova do ENEM”.

Assim sendo, observando as relações sociais travadas pela comunidade escolar atentei para o fato de que o ENEM visto como “processo seletivo” assume um significado mais abrangente do que ser apenas um exame institucional avaliativo ou um critério de acesso a uma instituição superior: está atrelado às relações de sociabilidade que envolve a comunidade escolar. Conforme Simmel (1983), a sociabilidade diz respeito à interação entre pessoas que formam uma sociação pela qual compartilham determinados conteúdos e sentimentos comuns entorno do fortalecimento do sentimento de “estar juntos”: neste estudo, exemplifica-se a comunidade escolar como uma unidade, uma classe de aula específica e/ou grupos de estudos (formados ou não por alunos/as de uma mesma classe) que se reúnem frequentemente. A satisfação relacional deriva do fato de estarem juntos como grupo, como uma unidade: a “sociabilidade, se se quiser, cria um mundo sociológico ideal, no qual o prazer de um indivíduo está intimamente ligado ao prazer dos outros” (SIMMEL, 1983:172).

Considerando o ponto de vista deste autor (1983), posso afirmar que “estudar com os colegas”, ou como dizem os estudantes: “estudar juntos”, só assume sentido para o grupo que se uniu para tal na medida em que existe uma associação atrativa entre as qualidades pessoais daqueles que formam o grupo, tais como: cordialidade, amabilidade, solidariedade, etc., caracterizando-se por uma equivalência de elementos, tais como os sentimentos, valores e símbolos comuns que são compartilhados pelos membros do grupo. Aqui, o cuidado para com o outro, o colega da escola, pode ser observado, tornando-se um elemento de abertura ética de um eu para com um “outro”, este podendo ser concebido como um “eu”. No entanto, este cuidado que surge espontaneamente não é algo previsto pelo projeto formativo propedêutico. Assim sendo, a sociabilidade não busca “nada além do sucesso do momento sociável [...] [sabendo que] as condições e os resultados do processo de sociabilidade são exclusivamente as pessoas que se encontram numa reunião social” (SIMMEL, 1983:170). Quer dizer: a sociabilidade requer uma “interação entre iguais”, ou, em outras palavras: que não haja uma associação desequilibrada por atrito no que tange aos conteúdos compartilhados:

Devido à sua verdadeira natureza, deve criar seres humanos que renunciam tanto a seus conteúdos objetivos e assim modifiquem sua importância externa e interna, a ponto de se tornarem socialmente iguais. Cada um deles deve obter valores de sociabilidade para si mesmo apenas se os outros com quem interagem também os obtêm. A sociabilidade é o jogo no qual se “faz de conta” que são todos iguais e, ao mesmo tempo, se faz de conta que cada um é reverenciado em particular; e “fazer de

conta” não é mentira mais do que o jogo ou a arte são mentira quando ao seu desvio da realidade. O jogo só se transforma em mentira quando a ação e a conversa sociável se tornam meros instrumentos das intenções e dos eventos da realidade prática - assim como uma pintura se transforma numa mentira quando tenta, num efeito panorâmico, simular a realidade. O que está perfeitamente correto e em ordem se praticado no interior da vida autônoma propriamente de sua esfera social. Visto que na pureza de suas manifestações a sociabilidade não tem propósitos objetivos, nem conteúdo, nem resultados exteriores, ela depende inteiramente das personalidades entre as quais ocorre (SIMMEL, 1983, pp.169-170).

Logo, a sociabilidade se constitui num “jogo” de compartilhamento, ordenamento e/ou instrumentalização dos comportamentos e dos valores, ou seja: a sociabilidade pode ser concebida como um jogo onde os seres humanos moldam os seus comportamentos diante de outras pessoas segundo as “regras” do jogo, o que inclui o compartilhamento dos mesmos comportamentos e valores. Desta forma, foi possível constatar por meio de depoimentos de alguns alunos(as), que “fazer a prova do ENEM” elevou-se como elemento aglutinador de caráter positivo no âmbito da sociabilidade, o que justifica o constrangimento vivido por aqueles que, não querendo “fazer a prova do ENEM”, se sentiam obrigados a se inscrever no Exame e vivenciar a lógica relacional entorno dele. Outra situação relatada pelos(as) estudantes foi o fato deles se sentirem constrangidos em afirmar que não queriam “fazer a prova do ENEM”, como se estivessem cometendo um “pecado mortal”. Foi dito por eles(as) que quando confirmam que não “farão o ENEM”, percebem uma expressão de desgosto nas pessoas no momento em que estas ouvem tal afirmativa. Logo, “não fazer a prova do ENEM” assumiu uma conotação negativa no interior da sociabilidade. E a questão do cuidado para com o outro no contexto em que as pessoas se sentem socialmente constrangidas por decidirem não “fazer o ENEM”? É uma problemática que deve ser respondida em outra pesquisa.

Destaco ainda que foi possível observar uma manifestação relacional entre os(as) próprios(as) alunos(as) e entre estes(as) e os(as) professores(as) que se eleva como contraponto à lógica competitiva descrito nos parágrafos anteriores: refiro-me aos grupos de estudos formados por alunos e alunas os quais revelam uma solidariedade entre si (aqui pode se manifestar uma relação social pautada no cuidado para com o outro). Quer dizer: estudar com colegas não se constitui em ser apenas uma dica dos professores aos(as) alunos(as) ou um recurso utilizado por eles para facilitar a aprendizagem dos conteúdos que formam as matrizes curriculares de diversos processos seletivos, especialmente aqueles que usam a nota do ENEM como critério de acesso as instituições superiores, mas, no meu entender, revela que estudar em grupo eleva a possibilidade de criação de laços de solidariedade entre os seus

participantes, o que inclui aqui a socialização, a sociabilidade e o cuidado para com o outro, o qual pode se conceber como um eu na educação escolar.

É importante ressaltar que é em meio à lógica competitiva que envolve todo e qualquer certame seletivo que a prática solidária (e/ou cuidado) ocorre como algo interno ao grupo enquanto veículo aglutinador e de sociabilidade das relações entre os(as) alunos(as), no entanto, a lógica competitiva também se revela como fonte aglutinadora e de sociabilidade, sendo que, diferente da prática solidária mencionada anteriormente, possui uma amplitude maior, já que expande-se para a relação entre a escola e a sociedade. Assim sendo, encontrei na lógica competitiva e na dinâmica solidária que marcam a sociabilidade e fomentam as relações externas e internas aos grupos de estudo os primeiros parâmetros dos efeitos instrumentais oriundos do modelo de escolarização descrito aqui.

Quer dizer, tais grupos de estudos não podem ser considerados como uma comunidade buberiana, apesar de seu caráter aglutinador, socializador e de sociabilidade entorno de um sentimento de solidariedade entre os(as) estudantes, pois os laços de amizade são superficiais e efêmeros já que o grupo só existe para fins de estudos durante todo o processo de preparação para o ENEM. Eles se desfazem ao final do estudo. Quer dizer, as pessoas que formam tais grupos não estão ali com a intensão consciente para despertar em si a “pessoa”(Mounier) ou o “eu” do par “eu-tu”(Buber). Pelo contrário, o “estar juntos” assume a lógica de estar juntos para melhor se preparar para uma competição seletiva, promovendo uma relação ambivalente entre o sentimento de solidariedade que os cerca e o sentimento de competitividade que os penetra.

Então, a sociabilidade vivida no ambiente escolar entorno da “preparação para o ENEM” e da lógica competitiva própria dos processos seletivos revela que o olhar dos(as) estudantes envolvidos estão direcionados para si mesmo, pois os objetivos traçados por eles estão centrados na premissa de conquistar uma vaga no ensino superior. Em outras palavras, por ser uma questão de mérito do(a) próprio(a) aluno(a), os objetivos a serem alcançados se expressa como uma questão individualizada, ou seja, vista como “conquista pessoal”. Ou seja, apesar de que o “estar juntos” abrange um sentimento de solidariedade, é o caráter individual que substancia preponderantemente o elemento aglutinador da sociabilidade aqui analisada.

O caráter propedêutico pelo qual a escolarização está reduzida no contexto paraense (assim como no brasileiro) direcionou e continua a direcionar alunos e alunas para um olhar individualizante no que tange a função da escola na sociedade. A meu vê, pela primeira vez na história da educação escolar brasileira, no que se refere ao contexto paraense, posso afirmar que estamos diante do ápice do caráter propedêutico do processo de escolarização.

Nunca antes um processo de ensino e aprendizagem esteve tão conectado e enraizado com planejamentos pedagógicos ao ponto de sufocar em sua plenitude outros objetivos que não seja o correspondente ao caráter propedêutico. Como já analisado antes, todas as atividades pedagógicas são pensadas e realizadas com base neste caráter, o que fez preponderar uma sociabilidade que fosse expressão dele.

Como resultado, tal ápice faz com que os(as) estudantes e a escola como um todo direcionassem os seus olhares para si mesmo, e, neste processo, observa-se que não apenas os(as) estudantes, mas também as escolas encontram-se totalmente desconectadas politicamente da comunidade a sua volta e da sociedade como um todo. Fazendo uma leitura deste processo do ponto de vista de Mounier e Buber, constata-se que tal desconexão eleva-se como distanciamento da escola e de toda comunidade escolar da práxis política. Na prática, a escola e o processo de ensino e aprendizagem passaram a ser vistos como algo dissociado do fazer político ou de sua responsabilidade política e dialógica para com a sociedade como um todo. A política ficou reduzida a um conteúdo dos currículos das disciplinas de Ciências Humanas.

Logo, no meu entendimento, este fato produz uma cascata de efeitos: a dissolução da política no âmbito escolar pode provocar uma espécie de “desresponsabilização” por parte dos(as) estudantes pela esfera pública/mundo comum/sociedade. Calcado num olhar para si mesmo em meio a uma competição, esta “desresponsabilização” promove o distanciamento da comunidade escolar daquilo que chamamos de mundo comum. Quer dizer, pude constatar esta prática em 100% das escolas visitadas, pois elas não estavam desenvolvendo atividades pedagógicas com o objetivo de provocar uma transformação efetiva na comunidade em sua volta.

Tal fato, a meu vê, revela que o modelo de escolarização adotado atualmente nas escolas públicas do estado do Pará não tem como objetivo formar o ser humano enquanto ser político dotado de responsabilidades éticas para com a sociedade, mas apenas prepara-lo para a prova dos processos avaliativos, seja institucional ou bimestral. Ou seja, constatou-se o casamento entre as políticas educacionais brasileiras e o caráter propedêutico instrumentalizado nas escolas. Quer dizer, a escola desaparece como ambiente responsável por inserir seus(suas) estudantes na esfera pública ou no mundo comum como seres políticos e humanizados. Do ponto de vista personalista, constatou-se que a educação escolar vem oferecendo uma formação pela qual tende a despertar nos alunos e nas alunas o “indivíduo”, o ser ontológico destituído do espírito público, coletivo e comunitário. Entendo que este fato contribui direta ou indiretamente para o afastamento dos(as) estudantes do mundo comum.

Neste âmbito, questões de natureza pública são dissolvidas e direcionadas restritivamente para a dimensão individual, dando a entender que os alunos e as alunas devem individualmente assumir o bônus e o ônus das consequências advindas deste modelo de escolarização. Quer dizer, amplificando a questão relacional retratada nos parágrafos anteriores para esta questão de individualização das consequências providas pelo modelo de escolarização efetivamente praticado, pude constatar que os(as) estudantes estão vivenciando um problema de saúde que deveria ser concebido como de interesse público (como política de saúde pública e até educacional) e não como algo pertencente unicamente a eles(as), isto é, como se estivesse jogando nas costas destes(as) todo o peso das consequências oriundas de um ensino meramente propedêutico.

Durante a pesquisa, esta questão de saúde dos alunos e das alunas foi primeiramente relatados pelos(as) professores(as), e, depois confirmado pelos(as) próprios(as) alunos(as). Aqueles afirmaram que estes(as) estão sofrendo um “efeito devastador” que tem reflexos em sua saúde: eles(as) estão vivenciando uma “forte pressão psicológica” em relação àquilo que é exigido instrumentalmente para uma preparação adequada para o ENEM. Devido a concorrência no processo seletivo, os(as) estudantes encontram-se diante da tarefa de assimilar um número grande de conteúdos em um tempo intenso de preparação.

Neste contexto de “intensa preparação”, os(as) alunos(as) afirmaram que devido à situação de precariedade das várias escolas públicas, tal “pressão psicológica” parece que se “multiplica por 10” porque a escola estaria deixando de oferecer uma “preparação adequada” por deficiências nas estruturas das escolas e no processo de ensino e aprendizagem. Este fato eleva-se como um motivo de preocupação igualmente intensa que vem se somar à intensa preparação na qual os(as) estudantes devem dar conta de superar.

Em relação às precariedades enfrentadas, os(as) estudantes pesquisados destacaram situações que já vivenciaram em todas as séries do Ensino Médio, tais como disciplinas sem professores ou disciplinas ausentes na grade curricular como “Redação”, retardamento no calendário escolar, ausência de material audiovisual nas aulas, material didático deficiente, como apostilas com conteúdos reduzidos, ausência de apostilas de exercícios, dificuldades para comprar material oferecido pelos professores, como as próprias apostilas, etc..

Então, constatei duas situações advindas deste panorama que os(as) estudantes estrategicamente elaboraram para superar tais situações de precariedade: por um lado, tomei conhecimento de alunos/as com uma dupla jornada – matriculados ao mesmo tempo nas escolas onde estudam e em cursinho pré-vestibulares; porém, por outro lado, constatei alunos/as que não estão ou não iriam se matricular nesses cursinhos por falta de recursos



financeiros. Do ponto de vista dos/as estudantes/as, seja qual for o cenário (de dupla jornada ou não de estudos), a “pressão” se intensifica cada vez mais.

Eles explicitaram que, devido a esta “forte pressão”, adquirem ansiedade e nervosismo incontroláveis, insônia, stress agudo, gastrite, transtorno de humor e até depressão. Tais problemas os levam a buscar acompanhamento médico nas áreas da neurologia, da nutrição, da psicologia (especialmente da psicopedagogia), da psiquiatria, etc. Assim sendo, com base neste diagnóstico, as evidências nos fazem crê que os alunos estão diante de um modelo de escolarização o qual produz efeitos negativos também a sua saúde, sendo que são os(as) próprios(as) alunos que devem superar tais obstáculos, já que é de responsabilidade deles(as) assumir os ônus da preparação para “fazer a prova do ENEM”. Logo, esta “auto-responsabilização” se revela como uma espécie de “privatização destes efeitos” (grifo meu), especialmente porque, neste caso, a ausência de informações, debates e políticas públicas com a finalidade de trabalhar esta questão do ponto de vista da saúde pública (e até da educação) revela que os(as) alunos(as) estão sozinhos(as) para superar tal obstáculo, seja na rede pública ou privada da Saúde.

No entanto, mesmo que este problema seja uma questão de “saúde pública” (e educacional também), compreendo que ele estar sendo tratado como uma estratégia individual (por parte dos/as alunos/as) para superar os obstáculos que se elevam na preparação para o ENEM, assim, ele acaba sendo aceito como algo naturalizado (ou: a própria negligência em relação ao problema é naturalizada) porque se acreditou que “é assim mesmo”, que “faz parte do processo”. Expressões<sup>105</sup> do tipo “é assim mesmo”, ou “é normal isso acontecer com quem estuda muito”, ou “quem quer passar no vestibular tem que superar tudo isso aí” indicam não apenas a naturalização destes efeitos na saúde do/a estudante, mas também que a noção de saúde pública é dissolvida enquanto elemento público e coletivo, já que esta questão de saúde passou a ser individualizada.

A meu vê, este processo de dissolução do caráter público de um problema de saúde de natureza pública eleva-se como evidência daquilo que estou nomeando de “privatização dos efeitos” oriundos do caráter propedêutico do ensino. Na medida em que os(as) estudantes creem que eles são os únicos responsáveis por administrarem seus problemas, inclusive aqueles de saúde, mais eles direcionam o foco de seus objetivos para si mesmos. Logo, o modelo de escolarização aqui estudado revela que os(as) estudantes estão sendo instrumentalizados entorno do ENEM, e, isto justifica e explica o porquê que a “pressão que os/as estudantes sofrem” (e os efeitos em sua saúde) são constantemente naturalizados por

---

<sup>105</sup> Expressões proferidas por vários alunos/as e professores/as no interior das escolas.

eles(as) e pela comunidade escolar. Então, observou-se que os alunos e as alunas estão diante de um processo de naturalização dos dois processos aqui analisados: a privatização dos efeitos nos(as) estudantes e o próprio caráter propedêutico que nutre o planejamento educacional e o modelo de escolarização adotado.

Assim sendo, adentrando ao universo do modelo de escolarização propedêutico a partir do olhar de Mounier e de Buber, compreendo que a educação escolar atual afasta os(as) estudantes de relações sociais que possibilitem o despertar do mundo comum, ou, nas minhas palavras, contribui para o “desmantelamento e/ou para a dissolução das condições de possibilidade da existência de um ‘mundo comum’”. Logo, acredito que, por conseguinte, este afastamento coloca os(as) estudantes diante de uma educação escolar que elimina neles(as) o “sentimento de responsabilidade pelo mundo comum”.

Pelo viés personalístico, compreende-se que o “sentimento de responsabilidade pelo mundo comum” é um elemento primordial para florescer nos(as) alunos(as) o processo de personalização, e, deste ponto de vista, acredito que Buber e Mounier revelam que o processo do despertar nos(as) estudantes a chamada “humanidade” nada mais é do que o despertar do “amor ao próximo”. Considerando então esta perspectiva, posso afirmar que o modelo propedêutico analisado aqui é um modelo de educação escolar que não humaniza seus alunos e suas alunas pelo fato de que o afastamento destes do mundo comum significa também o distanciamento deles(as) da possibilidade de vivenciar o “amor ao próximo” numa dimensão personalística.

No meu entender, a partir de Buber e Mounier, é possível compreender que esta realidade pode produzir uma crise do tipo ético-político porque ética e política mantem uma relação íntima com o “mundo comum”. Assim sendo, acredito que o ensino propedêutico ao não despertar o “mundo comum” contribui diretamente para a deterioração das relações que são inerentes à esfera pública ou ao próprio mundo comum, quais sejam: as relações políticas e comunitárias que substanciam a convivência social humana, republicana e democrática<sup>106</sup>. Quer dizer, no que tange aos efeitos oriundos de uma escolarização de caráter predominantemente propedêutica, sustento que questões de caráter público, político e ético estão sendo concebidos como uma questão meramente instrumental e/ou privado.

Apesar de arcabouços teóricos diferentes, sustento a premissa de que a lógica contida na análise de Buber e Mounier sobre o despertar da humanidade nos(as) estudantes é

---

<sup>106</sup> Contextualizar as relações políticas e comunitárias no âmbito da vida republicana e democrática justifica-se pelo fato de que no Brasil a forma de governo e o regime que foram adotados a partir da Constituição de 1988 são, respectivamente, o Republicano e o Democrático de Direito. Ressalto ainda que nos capítulos posteriores esta concepção pessoal irá somar-se a perspectiva personalista.

substancia por questões que não podem separar a ética, a política e o mundo comum. Ou seja, o espaço público, a esfera pública, o mundo comum e a comunidade aparecem em ambos os autores como elemento ético e existencial da humanidade. Independentemente do nome atribuído por cada autor, ambos estão se referindo ao mesmo espaço: o de convivência ética, republicana e democrática entre seres humanos. Sentir-se parte deste espaço é condição necessária para o homem despertar em si a humanidade. É neste contexto que a educação escolar, mesmo a escola sendo concebida como um “eu isso buberiano”, assume papel imprescindível para criar as condições necessárias para o despertar o humano. Portanto, a escola parte sempre de um planejamento racional (ração e ação comunicativa) para viabilizar um determinado processo, que não é único, de humanização de alunos e das alunas.

Por outro lado, na medida em que a escola se constitui enquanto uma barreira intransponível para o despertar do mundo comum, os alunos e as alunas tendem a ser inseridos(as) na esfera pública destituídos da capacidade de uma convivência pautada tanto na humanidade quanto na ação comunicativa e na ação política. Neste contexto, ao constatar que o modelo de escolarização aqui investigada propicia o domínio do processo de ensino e aprendizagem unicamente pela concepção de educação escolar propedêutica, se fecham as possibilidades para que o ensino se constitua em uma alternativa promotora do florescimento da razão comunicativa (em outras palavras: de um diálogo racional aos moldes de Mounier), do processo de personalização do indivíduo (Mounier) e do “encontro dialógico” (Buber), ou seja, o ensino propedêutico elimina as possibilidades de despertar nos(as) estudantes a sua humanidade.

Reforço que esta concepção de educação escolar nega uma formação em que possa direcionar alunos e alunas para uma convivência ética e humana ao ponto de transformar a esfera pública naquilo que se denomina “mundo comum”, ou “mundo de pessoas” (MOUNIER) e/ou “comunidade” (BUBER). Ou seja, uma escolarização centrada em objetivos instrumentais e na privatização de suas consequências, como identificamos nesta pesquisa, conduz professores(as) e alunos(as) a encarar com naturalidade, por um lado, tanto a lógica da competitividade quanto os planejamentos pedagógicos direcionados aos processos seletivos e avaliativos (considerando especialmente o ENEM), e, por outro, a ignorar os efeitos disso nas relações sociais que se desenvolvem para além dos muros da escola, ou seja, na esfera pública. Neste contexto, a dissolução da ideia de se construir um “mundo comum” ocorre na medida em que o ensino meramente propedêutico se consolida como modelo preponderante de escolarização, realidade identificada por esta pesquisa no contexto das

escolas paraenses. Entretanto, é necessário dizer que a escola não é a única responsável por esta dissolução, porém, tem uma parcela significativa de contribuição neste efeito.

Porém, compreendo que a configuração atual da educação paraense com forte preponderância do caráter propedêutico não elimina o choque entre paradigmas, já que diferentes concepções de educação escolar continuam a permear o imaginário de diversos profissionais da educação e pesquisadores do tema, como os que ainda enxergam o processo de ensino e de aprendizagem como mecanismo para despertar nos(as) alunos(as) a humanidade. É neste cenário que se elevam filosofias da educação como as que selecionamos como marco teórico deste trabalho, voltado para reflexões de caminhos educativos para a prática de ensino humanizadora. No entanto, observa-se que, pelas razões aqui já elencadas, a concepção de educação escolar propedêutico nutre de uma forma tão intensa o imaginário atual, tanto da comunidade escolar quanto da sociedade em geral, que secundarizou as outras possíveis concepções de educação escolar ao ponto de não permiti-las se manifestarem como alternativas pedagógicas.

Então, a partir das evidências estudadas por esta pesquisa, compreende-se ao mesmo tempo em que se pode conceber a crise de educação escolar como reflexo de uma escola a qual faz preponderar uma determinada concepção (no caso a propedêutica) sem que desapareçam os momentos em que os efeitos deste modelo propedêutico sejam questionados, criticados com base em outras concepções de educação escolar. Saber se o docente e o paradigma educacional adotado inviabiliza ou não a possibilidade de despertar nos(as) estudantes a capacidade para conviver na esfera pública com base no diálogo, seja pela ação racional (Mounier) ou por um olhar transcendental (Buber), é uma questão de percepção pessoal de cada docente. Porém, independente que este tenha consciência ou não de todo o processo de ensino e de aprendizagem no qual esteja envolvido, os(as) professores(as) ao manifestar suas críticas seja sobre qual for o modelo educacional, seus paradigmas, etc., sempre o fazem com base em seu horizonte hermenêutico constituído pelos paradigmas educacionais que o influenciaram.

Assim sendo, esta pesquisa de Tese conseguiu demonstrar nestes capítulos que a história da educação brasileira é a história da “escola como eu-isso buberiano”, é a história dos “choques entre paradigmas educacionais” e é a história das sucessivas “crise de concepção de educação escolar”. Demonstrou-se também nestes que a educação pública paraense é exemplar deste processo histórico, pois mesmo se configurando de forma preponderante com base na concepção propedêutica em educação escolar, os fenômenos dos “choques” e das “crises” são realidades intrínsecas ao fenômeno educacional.

Comprovou-se também que, por adotar o modelo propedêutico, as escolas públicas do estado do Pará contribuem para despertar um ser ontológico destituído, por um lado, da razão comunicativa e política, e, por outro, do sentimento de amor ao próximo, e/ou de sentimento de responsabilidade ética pelo mundo comum. Portanto, tais evidências me levaram a entender que no Pará a educação escolar atual tende a despertar, respectivamente considerando Mounier e Buber, o “indivíduo” ao invés da “pessoa” e o “eu” do para “eu-isso” ao invés do “eu” do par “eu-tu”, colocando em xeque a possibilidade de enxergar o “outro” como um “eu” na educação escolar. Assim, conclui-se que é real a tese de que tal configuração da educação escolar adotada no Pará tende a contribuir para a deterioração da convivência comunitária na esfera pública retratando o fenômeno que aqui denominei de “dissolução da ideia do mundo comum”.

Porém, apesar das confirmações da Tese de pesquisa, compreendo que é possível romper com processos de ensinamentos e de aprendizagens meramente instrumentais, como é o caso do modelo propedêutico. Quer dizer, em seguida reflito como o processo de ensino e aprendizagem pode se revelar, a partir daquilo que denomino de “aula como encontro”, enquanto uma alternativa para que os(as) estudantes possam romper com a subjugação da educação escolar frente à razão instrumental. Assim sendo, no capítulo conclusivo analiso a sexta problematização específica de minha tese no qual reflito sobre “como educar para o despertar do humano” em meio a uma escola caracterizada enquanto espaço pertencente ao mundo do “isso” (Buber) e do “indivíduo” (Mounier)?

## **5 CAPÍTULO CONCLUSIVO: UMA ARESTA EM MEIO A ESCOLA COMO UM “EU- ISSO BUBERIANO”.**

Nos capítulos anteriores cheguei à conclusão de que a escola pode se concebida como um “eu-isso buberiano” porque os alunos e as alunas são instrumentalizados(as) pelo caráter racionalizado e operatório que nutre a educação escolar. Assim, ao diagnosticar que o modelo contemporâneo de escolarização predominantemente praticado no Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Pará é o de cunho propedêutico, foi possível oferecer uma crítica a racionalidade presente na educação escolar, a qual classifiquei como desumana em função de negar as vias pelas quais se poderia despertar nos(as) estudantes o “outro” como um “eu”.

Em meio a este panorama, faz-se necessário refletir sobre uma proposta de educação escolar que possa romper com este caráter que por hora estar preponderando diante de outras possibilidades pedagógicas. Assim sendo, nas próximas seções irei, primeiro, fruto de minhas conclusões sobre o pesquisado, apresentar um resumo acerca das características que permeiam o caráter propedêutico/operatório da educação escolar na contemporaneidade paraense; em seguida, proponhouma análise sobre o papel do educador no âmbito da abertura ao conceito de pessoa na educação escolar, e, por fim, reflito sobre uma proposta que pode se elevar através de uma pequena aresta como uma possibilidade, entre outras, de orientar a comunidade escolar em rumos mais humanizadores, a qual denominei de “aula como encontro”. É neste sentido que apresento um caminho educacional substanciado pelo ideal personalístico, especialmente em Mounier e em Buber, autores centrais desta reflexão.

### **5.1 Um Resumo Sobre as Características da Prática Propedêutica na Educação Escolar.**

Então, ao analisar como se configura o ensino propedêutico no contexto paraense, pude relacionar no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem as suas características centrais, especialmente no que tange a dissolução das possibilidades pedagógicas que poderiam fomentar tanto uma educação humanizadora, quanto a convivência humana no mundo comum, ou, nas palavras buberiana, em comunidade, quais sejam:

a) Conhecimento fragmentado e conteudista: identifiquei que a separação do conhecimento em disciplinas especializadas com nenhum grau de diálogo entre si e fechadas em suas grades curriculares (estas ancoradas no currículo proposto pelos processos seletivos e pelo ENEM) propicia não apenas a fragmentação do próprio conhecimento e da visão de mundo, mas separa este conhecimento da realidade social dos(as) estudantes. Como evidência, constata-se

o planejamento anual de cada professor, onde se observa que, de forma preponderante, este planejamento determina que os conteúdos das apostilas e a organização dos materiais didáticos sigam, no âmbito de cada disciplina, a matriz curricular do ENEM, excluindo tanto a possibilidade de diálogo entre elas, quanto as possibilidades dos/as alunos/as exercerem através de atividades pedagógicas uma ação política e transformadora (percebi que nos planejamentos não há indicação de atividades pedagógicas para a construção de conhecimento ou para a participação em projetos dissociados desta matriz).

b) Um ensino desconectado do cotidiano dos alunos e da realidade social mais abrangente: constatei que a escolarização é orientada para atender a matriz curricular do ENEM, e não para o exercício da cidadania por parte dos alunos e das alunas em sua comunidade. Neste caso, o conhecimento adquirido ou “decorado”<sup>107</sup> durante as aulas é aplicado pelo/a aluno/a apenas nas avaliações bimestrais, nas resoluções de exercícios diários e nas provas dos diversos processos seletivos. Não verificamos nos planejamentos anuais do corpo docente uma proposta de ensino direcionada efetivamente para a transformação da vida do(a)s aluno(a)s e da sociedade na qual eles(as) vivem e participem;

c) Aula Expositiva: em função das duas características anteriores, observa-se uma prática de transmissão do conhecimento que ocorre quase que exclusivamente pela aula expositiva, pois, não são adotadas práticas de construção de conhecimento por meio de investigações científicas. Segundo as falas dos(as) professores(as), a prioridade pela “aula expositiva” é justificada pela grande quantidade de conteúdo exigido nos processos seletivos, como para a prova do ENEM. Apenas são desenvolvidas pesquisas teóricas e superficiais sobre determinados temas para seminários avaliativos, feiras “científicas” ou culturais, mas sempre associados à grade curricular do ENEM;

d) Avaliações descontextualizadas: as avaliações são organizadas em etapas, ou seja, fragmentadas e divididas em prazos curtos, servindo como uma oportunidade de treino para as provas dos processos seletivos, onde as questões seguem o modelo dos “itens”<sup>108</sup> do ENEM. Em seus discursos, os(as) estudantes afirmaram que as provas e os simulados são usados como momentos de treinos visando as provas dos processos seletivos, especialmente o ENEM. Assim sendo, foi possível perceber que os/as estudantes não concebem as avaliações (provas, simulados) como oportunidade para o seu próprio amadurecimento intelectual, físico, humano e social (político e comunitário), o que ocorreria por meio de uma autoavaliação

---

<sup>107</sup> Decorar um conhecimento se refere ao ato de memorizá-lo.

<sup>108</sup> “Itens” é a nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação para designar “questões”.

continua, mas apenas para saber se estão ou não preparados para enfrentar um processo seletivo ou o certame do ENEM.

e) O ensino é descompromissado com o mundo comum: observou-se nos planejamentos anuais a ausência de atividades voltadas para a cidadania, para a política e para a comunidade onde as escolas estão inseridas. Quer dizer, é negada aos alunos(as) quaisquer tentativa de se aproximarem de sua realidade social, especialmente porque a aula deixa de ser concebida como um espaço político-comunitário para ser vista como um ambiente de preparação para os processos seletivos/para o ENEM. Ressalto que foi possível constatar o fato de que as escolas observadas não promovem atividades pedagógicas que visem aproximar os/as estudantes de sua realidade social, política e comunitária, seja por meio da pesquisa ou de atividades lúdicas, quer dizer: no que tange a relação de sociabilidade entre escola e sociedade, os alunos e as alunas não vivenciam uma prática cidadã para além dos muros da escola.

f) Instrumentalização dos(as) alunos(as), mas em direção ao ENEM: esta instrumentalização é evidenciada na aplicação dos planejamentos anuais entorno dos processos seletivos, especialmente em relação ao ENEM. Soma-se aos planejamentos a relação de sociabilidade que expõe a lógica sociável centrada no próprio ENEM. A relação de sociabilidade dinamiza toda a atmosfera relacional criada em relação à preparação para o ENEM. Esta “atmosfera relacional” define-se como o momento sociável o qual abrange alguns elementos em torno do ENEM, tais como alguns comportamentos que se manifestam como rituais<sup>109</sup>: os professores assumem o papel de incentivador em relação aos/as alunos(as), as dicas para “passar no vestibular”, a valorização por parte dos(as) alunos(as) de participarem de atividades centradas nos processos seletivos, os esforços dos(as) estudantes de não faltarem aula, de acordar cedo, de se concentrar nas aulas, de ajudar os colegas com conteúdos e até com dinheiro, de fazer promessas religiosas, de fazer orações, de fazer simpatias, etc.

g) Reforçando a instrumentalização dos(as) estudantes: constatei que professores(as) e o corpo técnico das escolas exercem um controle disciplinar em relação aos alunos e alunas, porém, a “atmosfera em torno do ENEM” surge no contexto atual como uma das justificativas deste controle. Aferir ainda que esta atmosfera exerce uma força coercitiva (sociabilidade) no que tange aos comportamentos e pensamentos dos(as) alunos(as), pois, a meta de “passar no vestibular” cobra uma postura mais focada, instrumental e disciplinada por parte dos discentes durante as aulas. É neste patamar que os(as) estudantes sentem que estão sob “forte pressão

---

<sup>109</sup> Os estudos dos rituais remontam as contribuições de Durkheim quando este afirma que este termo diz respeito aos "meios pelos quais o grupo social se reafirma periodicamente" (1996, p. 422). Assim, os ritos são formados por um conjunto de linguagem (gestos, sinais, palavras) e performance que substanciam as relações sociais.



psicológica”, incluindo aqueles que não tinham como objetivo os processos seletivos. Ressalta-se que estes relataram que se sentiam “deslocados” em relação a sociabilidade em torno do ENEM; e, por fim,

h) O mercado de trabalho: apesar do simbolismo em torno da preparação para o mercado de trabalho, este aspecto é secundarizado ou limitado no âmbito do discurso em relação à primazia dedicada à preparação para os processos seletivos, como para o ENEM, servindo apenas como consolo para quem não “passa no vestibular”. Para estes, o certificado de conclusão do Ensino Médio é o meio de entrada para o mercado de trabalho.

Desta forma, considerando as evidências expostas anteriormente, consolida-se a tese de que as escolas públicas do estado do Pará estão diante de um modelo de escolarização que, na medida em que afasta alunos e alunas de um ensino com base que possibilite o despertar da “pessoa” e/ou do “outro” como um “eu”, os impede de desenvolver em si suas responsabilidades para com o mundo comum (vide despolitização e “desresponsabilização pelo mundo”). Ou seja, constatei que esta escolarização é substanciada pelas características que constroem um ideal de ensino desvinculado não apenas da realidade vivencial e particular dos(as) aluno(as), mas também da política e da vida pública, promovendo o fenômeno denominado por Mounier de “despersonalização”.

Por outro lado, apreendi que independentemente se o planejamento pedagógico construído pela comunidade escolar objetive a conservação ou a superação do status quo atual, a aula sempre tende a instrumentalizar os(as) estudantes em determinada direção, seja para libertar, seja para aprisionar. Logo, tona-se necessário uma análise final neste trabalho: refletir, a partir dos autores chaves desta pesquisa, sobre qual modelo de escolarização que se apresente aos(as) estudantes enquanto uma verdadeira alternativa de humanização, ou seja, proponho pensar um processo de ensino e de aprendizagem que possa romper com as amarras impostas por um modelo educacional (no caso, de tipo propedêutico) o qual é expressão da razão instrumental. É o que faremos nas duas últimas seções a seguir.

## **5.2 Uma abertura reflexiva ao conceito de “pessoa” no âmbito da educação escolar.**

As Ciências Humanas são compostas de disciplinas as quais tentam explicar e compreender a vida social a partir do momento em que elaboram um conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação para poder *desvendar* os “fenômenos” em diversas áreas: sociais, culturais, filosóficos, econômicos, políticos, educacionais, estéticos, éticos, etc..

Ou seja, as ciências estão diante do processo de construção, compreensão, explicação, interpretação e transmissão do conhecimento, e, por isso, é imprescindível ao(a) pesquisador(a) de profissão e ao(a) educador(a) escolar desenvolverem a consciência de como funciona este processo (inclusive no ensino escolar), justamente para saber que não podem tomar posse e nem tornar absoluto um conhecimento como se fosse o único possível e válido.

Portanto, considerando que esta pesquisa é de caráter fenomenológico, ontológico e existencial, o resultado desta elevou-se como mais uma leitura que pode contribuir para a reflexão do tema proposto sem a pretensão de se erguer como uma verdade absoluta. Então, nesta, dediquei-me a refletir sobre a abertura ao conceito de pessoa no âmbito da educação escolar com base em uma perspectiva específica, a personalística, o que me direcionou a repensar diversas questões, entre elas, a do papel do(a) educador(a) escolar em um contexto de entender a Educação Escolar do ponto de vista da restauração de “Sentido” e de uma concepção de “contextualização<sup>110</sup>” (ou ensino contextualizado) a qual esteja ancorada no “ser”, ou em outras palavras, no conceito de “pessoa”.

Então, parto da reflexão sobre o papel do(a) educador(a) escolar em meio ao mundo da racionalidade desumanizadora. Assim sendo, considerando a dinâmica dialética do conhecimento que se coloca às mãos do pesquisador (como profissão) e do educador escolar, acredito que o/a professor(a) deve se inserir em um autoprocesso de conscientização, quer dizer, tornar-se objeto de sua própria análise. Logo, o educador escolar pode buscar o caminho de, em sua criticidade, perceber de forma consciente o próprio posicionamento enquanto sujeito (pesquisador/professor) diante do objeto do conhecimento (aquele que ele constrói e aquele que ele ensina) quanto à sua origem (Empirismo, Racionalismo), à sua essência (Materialismo, Realismo, Idealismo) e à sua possibilidade (Dogmatismo, Ceticismo, Relativismo). Esta “tomada de consciência”, de cunho “epistemológica”, evitaria, por exemplo, e no meu entender, reduzir a própria epistemologia a uma “Filosofia da Ciência”, mas, este é outro debate que não é foco desta pesquisa.

No que diz respeito à possibilidade do “uso da epistemologia” pelo(a) educador(a) escolar e pelos alunos no interior do processo de “ensino, pesquisa e aprendizagem”, achei conveniente denomina-la de Epistemologia “Educativa” ou “Pedagógica” ou “Escolar”. Entretanto, é importante ressaltar que por meio desta nomenclatura não estou propondo uma nova especialidade da epistemologia, mas indicar o seu uso em um espaço específico: na

---

<sup>110</sup> Ressaltamos que durante as pesquisas fomos levados a refletir sobre esta categoria a partir de um ângulo não refletido pelas literaturas atuais sobre o tema, e que preferimos denominá-la aqui de “contextualização no ser”, como veremos durante todo este trabalho.

escola. Nesta perspectiva, entendo que o papel do(a) educador(a) escolar é formar seus alunos e alunas em direção a tomada daquilo que eu denomino de “contextualização do ser” (grifo meu) por meio de uma postura epistemológica crítica, rompendo com aquele olhar fragmentado do mundo e do conhecimento, características essas refletidas por Weber (1985) segundo as premissas da “Razão Instrumental”, da “Jaula de Ferro da Razão”, do “Desencantamento do Mundo” e da “Perda do Sentido”.

Neste âmbito e considerando meu objeto de estudo (a instrumentalização de alunos e alunas pela escolarização e pela concepção de educação escolar em voga) questioneei qual postura epistemológica seria mais adequada para que tanto educadores quanto estudantes pudessem romper tanto com o caráter fragmentado/coisificado/instrumental que é típico da educação escolar, quanto com a concepção de “homem/indivíduo/pessoa” derivada deste caráter. Logo, a partir de uma postura de rompimento com o olhar fragmentado, compreende-se que os(as) educandos(as) são convidados a refletir acerca de uma epistemologia a partir de um olhar interdisciplinar, direcionando-a para a construção e apreensão tanto do conhecimento quanto do sentido que substancia o próprio conhecimento, e, isso só é possível na medida em que eles problematizam a realidade (como um fenômeno educacional, religioso, empírico, científico, etc.) considerando questões existenciais e ontológicas.

Então, entendo que explicar e compreender o mundo não apenas diz respeito ao dinamismo da dialética do conhecimento ou à postura holística, mas às atitudes de engajamento na vida pública, à política e ao poder, ou seja, com base nos conhecimentos adquiridos e construídos, os alunos e as alunas tendem a se sentir engajados na transformação das realidades em geral, e entre elas, a educacional. Problematizar a pesquisa, a educação, a pedagogia, o ensino, etc., faz parte da postura epistemológica que adotei neste capítulo para refletir acerca do papel do(a) educador(a) escolar em meio ao caráter instrumental/operatório da educação escolar. Assim sendo, adentro ao universo deste caráter como ponto de partida de nossas reflexões, no entanto, recorrendo a dois conceitos os quais dão suporte a este momento: a epistemologia e a hermenêutica. Ressaltando que não irei desenvolver uma análise profunda destas categorias, mas apenas utilizá-las como o intuito de dar suporte em minha análise, iniciando então por aquela.

Enquanto o problema central da Epistemologia é a relação entre Sujeito-Objeto, o da Hermenêutica é a forma como o sujeito apreende o objeto, quer dizer, a maneira como o sujeito interpreta o “objeto” para explicá-lo e/ou compreendê-lo, sem esquecer que o ato de interpretar sempre será uma relação, o que significa dizer que esta relação não pode ser concebida apenas do ponto de vista do caráter “operatório” como vem ocorrendo atualmente

de forma preponderante na educação escolar, pois, esta concepção e a atitude decorrente dela coisificam tanto o sujeito quanto à própria relação.

Este tipo de relacionamento não rompe apenas com qualquer possibilidade de reflexão ética sobre o mundo das relações sociais em todas as esferas da vida, como na educação e na pesquisa, mas, esvazia de humanidade os seres humanos, ou como diria Mounier (2004): os “despersonaliza” e os faz repousar, conforme Buber (2009), no mundo do “Isso”. Neste contexto, as análises de Mounier e Buber se constituíram durante minhas pesquisas bibliográficas como um aporte teórico fundamental para minhas reflexões metodológicas, pois, os seus pensamentos expõe do ponto de vista epistemológico, fenomenológico, existencial e ontológico, uma forma de abertura dialógica ao conceito de “pessoa” (seja na educação escolar ou na pesquisa ou em ambos), substanciando, por sua vez, uma noção específica de “educador”. É por esta razão que delinee a pesquisa desta tese pelo viés personalístico a partir de uma concepção fenomenológica, ontológica e existencial do mundo das relações.

Neste sentido, apreende-se que a perspectiva personalística assume uma importância fundamental por revelar que a Educação Escolar não pode ser concebida a partir (e somente) de um olhar fragmentado e tecnológico, características que tanto nutriram a Ciência Moderna e sua epistemologia correspondente tanto no ensino quanto na pesquisa. Logo, entendo que o personalismo de Mounier e de Buber torna-se uma tentativa de restaurar o sentido da palavra Educação Escolar a partir de uma perspectiva mais abrangente e humana. Por este viés, compreendo que foi possível desenvolver uma análise fenomenológica, ontológica e existencial de meu objeto de estudo, assim como apresentar para o leitor uma visão onde o ensino e a investigação são processos indissociáveis no âmbito da construção do conhecimento e da “restauração de sentido”, quer dizer: a escolarização pode não se revelar como algo meramente instrumental.

Assim, entendo que o conteúdo de meu referencial teórico central apresenta uma Hermenêutica de maneira densa e histórica, pois, apresenta-se ao pesquisador, ao educador e aos estudantes como uma possibilidade de substanciar seus próprios “olhares” acerca dos caminhos da interpretação, da explicação e da compreensão do mundo. Porém, mesmo que o objetivo não seja oferecer aqui um debate do ponto de vista hermenêutico, o entendimento por este viés do ensino e da investigação é necessário por duas razões básicas: primeiro, porque os pensamentos de Mounier e de Buber podem ser utilizados para fazer a leitura da prática do educador escolar em meio ao processo de instrumentalização dos alunos e das alunas por uma determinada concepção pedagógica. Segundo, o ato de interpretar a si mesmo torna-se um

caminho de explicação e compreensão do mundo e de si próprio, ou seja, na medida em que explico o mundo, em uma espécie de “virada hermenêutica”, posso compreender a mim mesmo.

A noção de “virada hermenêutica” é um termo que emprestei de Paul Ricoeur (2007) para aprofundar a análise daquilo que denomino de “ensino contextualizado no ser” porque entendo que ambos são fenômenos que possuem uma íntima relação que pode produzir, pelo ensino e pela pesquisa, um “sentido de vida” para os seres humanos. Ao abordar questões hermenêuticas, Ricoeur(2007) preocupa-se com a reflexão acerca da oposição entre compreensão e explicação no interior da interpretação, porém, ressalto que não adentraremos ao debate hermenêutico propriamente dito, pois, a reflexão que aqui desenvolvo apenas relaciona a epistemologia e a hermenêutica enquanto conceitos com a filosofia personalista de Mounier e de Buber. Portanto, é neste debate que encontrei uma base teórica a qual pude somar à perspectiva personalística tais conceitos no sentido de contribuir com o tema da contextualização no ensino escolar, reflexão esta que inicio a seguir.

A interpretação é um momento específico da compreensão. Enquanto a explicação é um momento da compreensão, esta é algo maior que envolve, conforme o pensamento de Ricoeur (2007), o EU, o texto, o mundo do texto, o “mundo do eu”, etc.. Este autor (2007) consolida uma noção ampla de Hermenêutica tentando conciliar explicação-compreensão na dinâmica da interpretação, concebida a partir de um movimento hermenêutico que ele denomina de “virada hermenêutica”.

Desta forma, o texto pode ser um discurso oral, um documento escrito, uma imagem, ou uma ação social, sempre ancorada num ser humano. Compreender o texto significa apreender o seu sentido. Explicar diz respeito ao momento de descrever (semiótica) e anunciar as causas e as consequências de um fenômeno. Portanto, quanto mais se explica o fenômeno, melhor a sua compreensão. Na verdade, a hermenêutica torna-se a interpretação de diversas formas de linguagens, sejam orais, escritas, visuais, etc. Compreender o depoimento de um ser humano face a face é diferente de compreender o depoimento quando este está materializado em um documento, mas, seja ouvindo ou lendo, nos encontramos no processo de interpretação (sempre no âmbito da linguagem), ou seja, iremos interpretar para compreender as ideias do sujeito pesquisado.

À vista disso, pode-se compreender qualquer cultura enquanto procedimento de aproximação do real. E para não destruir a cultura do outro, a empatia assume papel fundamental. É neste contexto que a epistemologia e a hermenêutica se constituem para o educador escolar instrumentos necessários de reflexões sobre as suas próprias práticas, ou

seja, a epistemologia e a hermenêutica se elevam enquanto elementos conscientizadores para os(as) professores(as). Se estes tomarem como ponto de partida as premissas hermenêuticas de Ricoeur (2007) quanto ao conceito de “virada hermenêutica” poderão constatar que a prática de ensino e de investigação constitui-se, juntas, num processo pelo qual possibilita uma dupla compreensão, ou seja, na medida em que um “eu” apreende (metodologicamente), explica e compreende o mundo, este “eu” compreende a si mesmo no mundo, quer dizer, posso afirmar em primeira pessoa que “eu” posso “me” compreender melhor na leitura de um texto porque faço parte ontologicamente deste texto. É neste patamar que a epistemologia e a hermenêutica encontram-se indissociáveis em relação ao “ensino” verdadeiramente “contextualizado” aos moldes da concepção assumida neste trabalho, assim sendo, compreende-se que um “ensino contextualizado no ser” eleva-se como realidade ontológica e existencial possível.

Considerando as premissas anteriores, acredito que não se pode dissociar a prática do pesquisador da prática do(a) educador(a) escolar (investigação e ensino respectivamente), já que ensinar também é aprender, e são processos que ocorrem simultaneamente com a investigação no âmbito da explicação/compreensão interpretativa do mundo e de si mesmo (considerando tanto o horizonte quanto o círculo hermenêutico). Como as ciências humanas dizem respeito às questões relacionais, seja no ensino ou na investigação, é importante considerar o conceito de “relações sociais” do ponto de vista hermenêutico (ontológico, histórico e fenomenológico) para poder abstrair delas o seu caráter humanístico.

Com base numa hermenêutica concebida no sentido dialógico, como podemos interpretá-la a partir da contribuição de Buber (2009) e de Mounier (2004), a “educação” e a “pesquisa”, o “ensino” e a “investigação”, podem ser apreendidas como fontes de humanização e de diálogo, especialmente quando adentramos ao universo da “pessoa” e do “eu” do para “eu-tu” e daquilo que se pode denominar aqui de “escolarização contextualizada no ser” (grifo meu). Entretanto, se optarmos hermeneuticamente pelo sentido restrito da noção técnica-científica-operatória, ambas, o ensino e a investigação, se constituirão em fontes de coisificação porque ambas serão concebidas de forma fragmentadas, assim como a própria hermenêutica, já que neste viés a relação epistemológica seria unilateral.

Saber distinguir entre os dois sentidos hermenêuticos analisados anteriormente pode significar não apenas a tomada de consciência no âmbito das hermenêuticas possíveis ou o do “problema hermenêutico”, mas também a tomada de consciência do próprio “fazer” pedagógico e investigativo. Desta forma, compreendo que a epistemologia e a hermenêutica são fontes de conscientizações das práticas pedagógicas e das práticas investigativas

possíveis, e podem ser concebidas como lugares de humanização na medida em que são entendidas no sentido mais amplo destes termos, quer dizer: enquanto portas abertas ao diálogo com “uma pessoa” ou com “um texto como pessoa”.

Quando a hermenêutica personalística de Mounier e de Buber enxerga o ser humano enquanto um ser que pode transcender de sua condição biológica e racional à condição de “pessoa” e/ou de “eu” do par “eu-tu”, finda por apresentar uma concepção de que o ser humano e sua existência não podem ser reduzidos ao caráter instrumental/operatório. Ou seja, quando o ser humano se eleva à condição de “pessoa” e/ou a do “eu” do par “eu-tu”, torna-se “evento”, e, por este, é que se pode conceber o “outro” como um “eu” na educação escolar. Porém, é importante dizer que independentemente se este “tornar-se evento” ocorra do ponto de vista racional (Mounier) ou por meio do encontro buberiano, existe algo que permanece: aquilo que eu denominei de “chama ética”, ou, em outras palavras, o sentimento de responsabilidade ética pelo outro.

Se formos capazes de identificar “aquilo que permanece” depois do processo de personalização (Mounier) e/ou do Encontro (Buber), e, ter consciência de todo este processo, é porque retornamos ao mundo racional. E, quando passamos adiante esta “permanência existencial” (grifo meu) em forma de conhecimento ético, seja por meio de pesquisa ou pelo ensino, estamos diante da possibilidade de tornar a “palavra” em uma “palavra-evento” (grifo meu). A hermenêutica proposta pelo personalismo de Mounier e de Buber eleva-se como um caminho de superar realidades meramente instrumentais/operatórios, o que nos coloca a premissa de que a realidade relacional é antes de tudo um evento entre seres humanos enquanto pessoas.

Deste ponto de vista, entendo que para o(a) Educador(a) Escolar, o “ensinar” pode ser compreendido como uma “palavra-evento” que irradia uma mensagem “contextualizada no ser”, portanto, histórica e ontológica. E a “investigação” se constitui no “elo” de reciprocidade entre os envolvidos no ensino (Educador/a e Alunos/as), pois, ela mesma se torna um processo fenomenológico de (auto) compreensão do ser. “Ensinar” e “investigar”, elementos inseparáveis, se constituem em um único processo hermenêutico que só pode ser compreendido por um viés abrangente e sem qualquer espécie de “amarras” com uma determinada hermenêutica específica.

Compreendo que as palavras têm a função de explicar, racionalizar e clarificar algo, ou seja, explicar também é uma forma de “interpretação”. Esta, concebida a partir de sua dimensão explicativa, mais do que expressiva, prioriza o caráter discursivo/enunciativo da compreensão, e, neste sentido, as palavras devem revelar um evento, e não o esconder. Quer

dizer: a interpretação como explicação objetiva tornar compreensível um juízo incorporado na verdade de uma coisa que foi enunciada através de uma linguagem. Porém, neste contexto, acredito que é o processo de personalização e o encontro buberiano que possuem a possibilidade de substanciar a “palavra-evento” de humanidade. Logo, creio que este é um caminho que se pode pensar uma educação humanizadora.

Pensar em uma educação escolar humanizadora aos moldes dos pensamentos de Mounier e de Buber exige que compreendermos que os estudantes carregam uma interpretação prévia da realidade a qual é fruto de suas experiências de vida, incluindo aqui suas vivências relacionais. Neste mesmo sentido, as aulas dos(as) educadores(as) também são marcadas por essa interpretação prévia. Ou seja, o ser humano já carrega uma pré-compreensão da realidade e nela se baseia para agir no mundo. A meu vê, isto significa dizer que um ensino verdadeiramente contextualizado é aquele que é praticado de forma indissociável do conhecimento prévio que estudantes e professores(as) carregam, e, que, portanto, pode-se dizer que, deste ponto de vista, para se constituir um ensino verdadeiramente humanizador é necessário que se considere a pré-compreensão aqui se referida.

Do ponto de vista hermenêutico, a pré-compreensão não se constitui apenas no “horizonte interpretativo” de onde parte inicialmente um sujeito para analisar, explicar e contextualizar um “enunciado”, mas é o ponto de partida de todo processo de humanização. É neste sentido que as teoridas de Mounier e de Buber fazem sentido ao centra-se suas análise no despertar ontológica da pessoa, seja pelo processo de personalização, seja pelo encontro dialógico. É neste sentido que podemos considerar a personalização do ser humano e o encontro buberiano como processos humanizadores, já que tais processos se constituem através da fusão entre o horizonte hermenêutico do ser humano e um horizonte que ele confronta a sua frente, qual seja: a realidade que o cerca.

Nesta perspectiva, quero dizer que um evento, como o Ensino e o Investigar, só terá significado na medida em que é compreendido a partir de um contexto social onde os horizontes se relacionam, ou seja, a partir de um processo de constante contextualização. Por conseguinte, reforço a ideia de que a relação entre o leitor/ouvinte e uma determinada realidade só assume um caráter humanístico na medida em que a relação é contextualizada (fusão entre os dois horizontes) e significativa.

Com base neste entendimento, acredito que o(a) educador(a) pode criar uma abertura dialógica para este tipo de relação, não apenas dele mesmo com os(as) alunos(as), mas principalmente destes com o mundo que o cerca, para atuarem nele e transformá-lo, sem



esquecer-se da premissa buberiana (2009) de que a mudança interna precede a mudança no mundo. Então, este “círculo hermenêutico”(grifo meu) é a dinâmica ontológica, histórica e fenomenológica de um processo indissociável (o de ensino e o da investigação) que se constitui em fonte de construção de conhecimento e de sentido, inclusive para gerar uma compreensão da compreensão, ou uma hermenêutica da hermenêutica, ou uma interpretação da interpretação.

Ao contrário, a descontextualização significa então o ato do sujeito do conhecimento apreender um objeto sempre destituído de sentido, de possibilidade de diálogo, e, portanto, da possibilidade de uma “fusão de horizontes”. A descontextualização ocorre quando o sujeito não consegue estabelecer uma relação com o texto ou com uma pessoa no interior do “círculo hermenêutico”, negando uma relação ancorada na construção de sentido. Assim sendo, considero que a descontextualização seria a marca do erro do realismo, assim como também da perspectiva “operatória”. Nesta perspectiva, o(a) educador(a) tende a oferecer um ensino contextualizado enquanto “palavra-evento”, e isso só é possível na medida em que a investigação é compreendida no interior de um “círculo hermenêutico”, ou seja, como interpretação explicativa voltada para as questões históricas, ontológicas e fenomenológicas. Desta forma, consolidei a noção de “contextualização” a qual permeou minhas análises sobre o tema da educação escolar, especialmente para se contrapor a noção operatória de contextualização, e, por conseguinte, à racionalidade desumana que aqui criticamos.

A crítica que realizo neste trabalho à racionalidade desumanizadora desenvolveu-se porque a concepção operatória de contextualização impede a fusão entre o horizonte compreensivo dos seres humanos com o horizonte compreensivo da realidade. Ou seja, são os encontros entre esses dois horizontes que configuram uma relação pautada na construção do sentido, já que nesta ocasião, aquele que lê uma determinada realidade a agarra como texto e é agarrado por este texto por meio da compreensão que aquele faz deste.

Quer dizer, uma obra literária ou de arte, um texto, ou uma disciplina (como a literatura, a sociologia, a filosofia, etc) só têm significância para o leitor quando são fontes de “sentido” para ele e isso ocorre no instante em que se vive nela (na obra literária, na arte, no texto e/ou na disciplina), ou seja, a construção de sentido ocorre na medida em que alunos(as), educadores(as) e os temas/assuntos/conteúdos teóricos e empírico vivenciam a chamada “fusão de horizontes”(grifo meu) no interior de um “círculo hermenêutico”(grifo meu).

Quando o leitor desiste ou não consegue viver na obra, no texto ou na disciplina devido ao caráter “operatório”, o “sentido” é o primeiro elemento a ser eliminado, pois, para o viés operatório, tudo o que importa é dominar a obra, o texto e/ou a disciplina para manipula-

las, inclusive e se possível, manipular o próprio “sentido” que os permeiam (o conhecimento de suas estruturas é o cerne central da perspectiva “cientificista”). É importante ressaltar que foi por meio desta perspectiva que definir os(as) “alunos(as) instrumentalizados pela educação escolar” como os sujeitos de minha pesquisa.

No âmbito operatório, a “análise”, algo referido ao cientista, tornou-se sinônimo de “interpretação”. “Interpretar como análise” uma dada realidade como texto (literário ou não) assumiu um significado correspondente ao ato de um “dissecar conceitual”. Quer dizer, o sujeito se separa do objeto para analisar suas estruturas, mas se ilude em acreditar que este ato de “dessecar” não corresponde à forma como se diseca um sapo no laboratório, já que se trataria de uma atitude coisificante, mesmo que a retórica seja “humanizante”. Neste contexto, o Caráter cientificista/objetiva prevalece na relação do Sujeito com o objeto do conhecimento, evidenciando que esta é a base da crítica à racionalidade desumanizadora. É neste momento que se pode associar este ponto da reflexão com a questão da educação de modo geral, e, do ensino e da investigação de forma específica no campo da escolarização.

Em contraposição ao sentido “operatório” estamos diante da possibilidade de desenvolver uma compreensão humanística não apenas sobre a epistemologia, a hermenêutica, a educação, o ensino, a pesquisa, mas especialmente acerca da “pessoa”. Deste ângulo, a Educação Escolar, o Ensino e a Pesquisa são formas de estar no mundo, e a compreensão é parte constitutiva do processo indissociável entre o ensino e a investigação. Neste sentido, a pesquisa e a educação escolar podem assumir, em meio à escola como um “eu-isso buberiano”, o seu caráter dialógico em contraposição ao caráter operatório, o qual, por sua vez, vem preponderando na prática educacional contemporânea (no caso, constatada pela preponderância da concepção propedêutica) e, assim, criar as condições necessárias para conceber o “outro” como um “eu” na educação escolar.

Logo, no que tange a questão da educação escolar que humaniza ou desumaniza, este trabalho não fez apenas contrastar as definições da palavra educação escolar entre a “operatória”, chamada de “mecanicista-cartesiana-instrumental-conteudista-profissionalizante” por diversos autores (cf. Furlanetto, 2004; Júnior e Tomazi, 2004, Oliveira, 2001, 2003), e a ideia “holística em educação”, defendida por aqueles que criticam a “operatória” (cf. Mahatma Gandhi In Rohden, 2004; Leloup, 1991; Crema, 1991; Naranjo, 1991), mas, também apresentou uma nova reflexão a partir de um arcabouço teórico (de Mounier e de Buber) que oferece à sociedade uma explicação e uma compreensão do fenômeno educacional por um viés racional e transcendental ao mesmo tempo. Quer dizer, enquanto a concepção “operatória” é substanciada pela dimensão tecnológica e reduzida a

uma questão metodológico-analítica dessecativa, o paradigma holístico e o personalístico em educação são compreendidos do ponto de vista do diálogo, da “fusão de horizontes”, do “círculo hermenêutico”, da “humanização” e da “construção de sentido pelo viés da contextualização”. Estes, por sua vez, são elementos constituintes da tomada de consciência no interior da “constextualização do ser”.

É neste patamar que apreendemos que a “consciência epistemológica” (grifo meu) e a “consciência hermenêutica” (grifo meu) são importantes para se (re)pensar o significado de educação escolar, do ensino, da pesquisa e do próprio papel do(a) educador(a) escolar no interior de uma realidade fragmentada e instrumentalizada (no caso, a escola como um “eu-isso buberiano”), e, por conseguinte, criar condições para romper com uma prática de ensino e de investigação ancorada em um relacionamento onde o “outro”, que é conhecido pela pesquisa, e, transmitido/refletido pelo ensino, seja reduzido à condição de coisa, ou seja, a um meramente “outro” ou a “um escrito qualquer” a serem analisados (dissecados).

Neste contexto, entendo que o papel do(a) educador(a) escolar eleva-se na missão de criar as condições pedagógicas e investigativas necessárias, nem que seja através de uma pequena aresta em meio a uma realidade fragmentada, para fazer despertar no ser humano a “pessoa” (Mounier) e/ou o “eu” do par “eu-tu” (Buber). Para Tal, adotar uma perspectiva ontológica, existencial e personalística de sua prática pedagógica é premissa primordial, assim como construir um modelo de escolarização pelo qual currículo, ensino e investigação estejam “contextualizados no ser”, justificando a importância da elevação de uma “consciência epistemológica e hermenêutica” (grifo meu) não apenas pelos(as) educadores(as), mas, sobretudo, e se possível, pelos(as) educandos(as). No âmbito da educação escolar, a abertura reflexiva ao conceito de “pessoa” ocorre, ao meu vê, na dinâmica relacional que corresponde à “compreensão hermenêutica”, e, não na “compreensão científica”, sendo que esta última seja necessária como ponto de partida, e, aquela, como ponto de chegada ao intuito de proporcionar as condições que possibilite conceber o “outro” como um “eu” na educação escolar. Logo, este papel do educador(a) se eleva como uma aresta possível se a ele(a) for garantido um elemento central: a aula.

Assim sendo, acredito que o processo de ensino e de aprendizagem, na figura da “aula”, se eleva como uma possibilidade dos(as) estudantes romperem com o caráter meramente instrumental do ensino. Por isso, proponho uma reflexão sobre o que denomino de: a “aula como encontro”. Este termo foi cunhado por mim em 2007 num trabalho intitulado “A Aula como Encontro: perspectivas sociológicas”. Este foi elaborado para servir como uma primeira reflexão acerca daquilo que viria a ser o meu projeto de Tese de Doutorado. Tal reflexão foi apresentada

durante o XIII Congresso Brasileiro de Sociologia<sup>111</sup> em parceria e orientação inicial do professor Leandro Passarinho, momento em que recebi do Grupo de Trabalho 09 orientações e sugestões para avançar com a temática proposta.

Porém, somente em 2015 fiz as modificações sugeridas no Congresso e as adequei para a seleção com vistas à turma de 2016 do doutoramento. Duas foram às modificações sugeridas mais significativas. A primeira foi abandonar o “Ensino de Sociologia” como foco central para estudar o modelo de educação escolar brasileiro. A segunda tratou-se do fato de que a “aula como encontro” não deveria ser o ponto de partida da pesquisa, mas o conclusivo, já que a reflexão poderia elevar-se como contraponto às condições mecanicistas em educação escolar. Então, foi o que fiz nesta Tese, conceitualmente e do ponto de vista metodológico: partir da realidade empírica educacional para depois propor a “aula como encontro” enquanto caminho alternativo ao caráter meramente instrumental da educação escolar, tema que abordo a seguir.

### **5.3 A Escola como espaço do diálogo: a “Aula como Encontro”.**

Com base no exposto anteriormente acerca da abertura ao conceito de pessoa, proponho nesta última seção um debate sobre um modelo de “aula” o qual pode configurar-se enquanto um processo formativo de promoção daquilo que denomino de despertar o “outro” como um “eu” na educação escolar. Para tal, a “aula” deve se constituir fundamentalmente a partir de planejamento que coloque em prática o processo que Mounier denomina de “personalização”, considerando todo o caráter transcendental buberiano no que tange ao despertar do eu do par eu-tu. Quer dizer, a “aula como encontro” eleva-se como uma alternativa pela qual os seres humanos podem se reunir na possibilidade de vivenciar tanto a “abertura dialógica” (racional e transcendental) quanto o “encontro dialógico”. Porém, antes de tudo, é necessário conceituar o que é “aula” para somente depois a considerar como um momento de possível encontro entre seres humanos enquanto “pessoas”, enquanto “evento”.

A “aula” em uma instituição de ensino formal é um procedimento racionalmente planejado, mas que não pode se conceituado apenas como um conjunto de técnicas pedagógicas utilizadas para transmitir ou construir conhecimento, mesmo sob pretextos propedêuticos. Pensar a “aula” em meio a uma cultura escolar que fragmenta as ciências e seus conhecimentos, os(as) estudantes, as realidades, as diversidades, a vida, etc., exige que busquemos um conceito de

---

<sup>111</sup> O Download do trabalho pode ser feito in: [https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=138&Itemid=171](https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=138&Itemid=171).

“aula” que reestabeleça o encontro entre aquilo que foi fragmentado. Assim, inicialmente recorro ao conceito de Libâneo (1994, p.45) quem sintetiza bem a importância desta exigência:

devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula.

O Autor contribui ao afirmar que o encontro dos(as) estudantes com a matéria de ensino, ou seja, com o conteúdo, deva ocorrer de forma consciente e ativa. A noção de encontro através da aula proposta por Libâneo apenas valoriza a ação do aluno diante do conteúdo que deve ser apreendido conscientemente, quer dizer, se restringe ao universo racional e não considera aspectos culturais e sócio-afetivos de professores(as) e alunos(as). Porém, considero que é um ponto de partida importante em virtude de revelar que o trabalho pedagógico dos(as) docentes e o processo de aprendizagem dos alunos e das alunas devam ser consciente e pautada numa práxis.

Posto isto, compreende-se que o(a) docente deve ter consciência de seu planejamento pedagógico no sentido de saber, por exemplo, a razão pela qual ele(a) seleciona um determinado conteúdo e como vai abordá-lo (considerando exemplarmente as palavras que serão cuidadosamente verbalizadas durante as aulas), saber o porquê que determinado instrumento avaliativo ou meios de diagnósticos serão aplicados, etc., e, por outro lado, os(as) estudantes devem compreender conscientemente o caminho pedagógico pelo qual os docentes irão operacionalizar os componentes pedagógicos (conteúdos, avaliação, materiais, etc.) durante as aulas. Em outras palavras, os alunos e as alunas devem ter consciência de como a educação escolar irá atuar para o seu crescimento intelectual, emocional e corporal.

Como o conceito proposto por Libâneo (1994) se restringe ao aspecto cognitivo, proponho ampliar o conceito de “aula” para além desta perspectiva, pois os autores-chaves desta pesquisa acreditam que o processo educativo não atua apenas sobre este aspecto, mas adentra também ao universo corporal e afetivo dos(as) estudantes. Assim sendo, considero que o diálogo entre os autores-chaves desta pesquisa contribuem diretamente para refletir se é possível educar para o “amor” e para o diálogo entre “pessoas” (Mounier e Buber) em meio a uma escolarização de caráter propedêutica. Portanto, o processo de ensino e de aprendizagem não deve atentar apenas para a construção do conhecimento, mas, para o despertar ontológico do humano a partir de múltiplas construções: cognitivo, afetivo e corporal.

Nesta perspectiva, a ideia da “aula como encontro” surgiu como uma proposta que possa romper com o limite imposto pelo atual modelo de educação escolar de preponderância propedêutica, o qual prioriza um ensino ancorado no aspecto cognitivo e no controle do comportamento em sala de aula. Compreendo que no modelo propedêutico, os educandos absorvem não só os conteúdos, mas também as sensações de controle sobre si mesmo, no sentido de reprimir os próprios atos, sentimentos/emoções e, quando considerados inconvenientes, a exposição dos próprios pensamentos. Logo, neste modelo de ensino, a técnica pedagógica é bem sucedida quando atinge o seu objetivo final: o de repassar o conteúdo por meio do controle, ou seja, passa-se a acreditar que a relação de poder, o domínio da técnica e dos meios são imprescindíveis para o próprio sucesso de didática de ensino que tudo tenta controlar.

Neste sentido, compreendo que quando a técnica passou a ser considerada como algo inseparável do poder, perdeu-se a verdadeiro sentido da palavra tecnologia: “*Technologos* significa a arte dirigida por *Logos*, pela sabedoria, pelo sentido. Ou seja, as tecnologias são desenvolvidas e aplicadas dissociadas de um Espírito e de uma ética humana na medida em que se deixa seduzir pelo poder” (JÚNIOR; SODRÉ, 2007) e ignora a história de vida dos(as) estudantes. Esta realidade foi constatada já durante a confecção do artigo “A Aula como Encontro” (2007)<sup>112</sup> e depois confirmada por esta Tese. Naquela ocasião, Júnior e Tomazi (2004, p.64) me ajudaram a interpretar que o modelo propedêutico e a concepção mecanicista em educação escolar nada mais objetiva adestrar alunos e alunas (tratados/as como “clientelas”) na “aquisição de informações e conhecimentos não apenas desconectados dos seus interesses e realidade, mas que, intuitivamente, moças e rapazes sabem que serão de pouca ou nenhuma utilidade em suas vidas”.

Então, constatei que o conhecimento (noções e conceitos) apresenta-se como informação descontextualizada, já que é negado aos(as) estudantes a possibilidade de buscar, investigar, construir e apreender um conhecimento portado de sentido para sua vida. Assim, o conhecimento repassado pelos(as) professores(as) é marcado pela “ausência de sentido” por não centralizar a vida ou, como posso dizer, a história de vida dos(as) educandos(as) no processo de ensino e de aprendizagem. Por esta razão, esta pesquisa confirmou que a concepção de educação escolar praticada nas escolas públicas investigadas (de tipo preponderante propedêutica) promove um “ensino descontextualizado no ser” (grifo meu) afastando os(as) estudantes de um convívio que poderia ser baseado no mundo comum.

Por conseguinte, com base no referencial teórico desta Tese, entendo que o modelo de ensino que denomino de “aula como encontro” exige uma concepção de ensino que, por um lado,

---

<sup>112</sup> Ressalto que a partir daqui vou me referir a este artigo como “artigo de 2007”.

não se limite ao aspecto cognitivo, e, por outro, considere uma contextualização centrada numa perspectiva ontológica. Logo, para tal, compreendo que a “aula como encontro” deva estar nutrida a partir de um ponto de vista que se convencionou chamar de holístico. Ressalto que no artigo de 2007 já havia apresentado esta compreensão (e, agora, confirmada por esta Tese), quando esclareci que o objetivo da visão holística em educação escolar é “romper com a visão reducionista, fragmentada e dualista da razão (instrumental) no campo da educação” (p.10), características essas que, ao meu vê, também permeiam o modelo propedêutico.

Então, resgato do artigo de 2007 a importância de uma concepção de educação escolar centrada no “todo” (cf. NARANJO, 1991, p.111) com caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Quer dizer, a ideia de uma “aula como encontro” configurou-se como uma alternativa em que docentes e estudantes possam vivenciar um modelo de aula pautada em um elemento que é central tanto para a visão holística quanto para as posturas “inter” e “trans” disciplinares: o diálogo. Ou seja, nesta perspectiva, o(a) docente deve partir conscientemente do mundo racionalizado do “eu-isso” (seus planejamentos de ensino) em direção ao “encontro dialógico”, logo, foi necessário pensar acerca de uma técnica de ensino que favorecesse aos(as) estudantes uma abertura relacional ao diálogo com o mundo, a qual, no meu entendimento, represente um verdadeiro processo de personalização.

Em outras palavras, proponho uma ideia de “aula” em que os(as) professores criem condições para o despertar nos alunos e nas alunas a “pessoa” (Mounier), ou como Buber reflete, o “eu” do par “eu-tu”. Por este viés, acredito que a razão comunicativa sempre será o ponto de partida das aulas já que não se pode romper com o caráter instrumental pelo qual os(as) educandos e os(as) docentes sempre estarão submetidos. Quer dizer, o “encontro” como objetivo da “aula” não se eleva como um meio, mas como fim último e espontâneo do despertar da “pessoa”, mesmo que o ponto inicial seja racional. Assim, o “encontro” se constituiu não como uma condição prévia a este despertar, mas como sendo ele mesmo o próprio processo de personalização.

Como tal, é importante dizer que a noção de encontro que adoto para a “aula como encontro” é referenciado na visão buberiana, o qual é centrado na espontaneidade, locus da verdade, da liberdade e daquilo que denomino de “chama ética”. Assim sendo, compreendo que a condição prévia que possa promover a abertura do(as) educandos(as) para o encontro dialógico é uma técnica de ensino que proponha uma conexão direta com a (história) vida dos alunos e das alunas para que estes possam se sentir parte de toda construção educacional.

É neste ponto em que a educação escolar pode fazer sentido na vida deles(as). Na página dezenove do Livro Eu-Tu, Von Zuben recorre à ideia buberiana de que as histórias de vida dos

alunos (considerada como “pedra preciosa” por Buber) podem ser lapidadas pela educação escolar onde os alunos estabelecem não apenas um diálogo para com o mundo, mas com ele mesmo. Assim sendo, a “aula” se revela enquanto processo de ensino e de aprendizagem privilegiado para esta lapidação. Ou seja, com base nas reflexões buberiana sobre o hassidismo, pode-se dizer que, do ponto de vista deste autor, a escola pode propor uma educação contextualizada no ser (o que inclui o mundo das relações com outros seres humanos, com a natureza e com o sagrado), momento em que a “aula” assume uma postura ontológica de forma radical.

Em analogia com o Hassidismo, a história de vida dos(as) estudantes se elevariam como ponto de partida de cada “aula” na intensão de despertar nestes(as) o sentimento de responsabilidade pelo mundo. Paralelamente, histórias de vidas de “grandes líderes” elevam-se como exemplos dotados de importância, significados expressivos e/ou de sacralidade. Assim Zubem reflete sobre esta questão:

Diz Buber que um dos aspectos mais vitais do movimento hassídico é o fato de que os hassidim contavam entre si histórias sobre seus líderes, os tzadikim. Grandes coisas haviam presenciado, participando delas e a eles cumpria relatá-las, testemunhá-las. “A palavra utilizada para narrá-las é mais que mero discurso: transmite às gerações vindouras o que de fato ocorreu, pois a própria narrativa passa a ser acontecimento, recebendo consagração de um ato sagrado” (ZUBEM, in BUBER, 2009, p.19)

No Hassidismo a Kabbalah se tornou *ethos*, afirma Buber; este movimento não reteve da Kabbalah senão o necessário para a fundamentação teológica de uma vida inspirada na responsabilidade de cada indivíduo pela parte do mundo que lhe foi confiada (Idem, p.21).

Quer dizer, deste ponto de vista o mundo e suas relações são encaradas a partir de uma perspectiva de sacralidade. Assim, a história de vida dos(as) educandos e de “líderes” exemplares se eleva como elemento dotado de sacralidade, fazendo com que eu considerasse uma técnica de ensino centrada na vida dos estudantes, como início, meio e fim. Desta forma é que propus inicialmente no artigo de 2007 a técnica de ensino que denominei de o “cotidiano como exercício”. Porém, é importante dizer que quando a propus, o fiz fundamentado em dois referenciais teóricos centrais: Buber e Gandhi. Entretanto, nesta pesquisa ampliei este debate com base nos referenciais utilizadas nesta Tese, e excluí Gandhi por não apresentar um arcabouço teórico denso. Porém, ressalto que aqui cito sua concepção de Educação como ponto de partida para a elaboração daquilo que chamo de a “aula como encontro” e de “cotidiano como exercício”.

Então, compreendo que a “aula como encontro” a partir da técnica do “cotidiano como exercício” deve oferecer como principal objetivo educacional o despertar da pessoa pelo encontro buberiano. Ou seja, entendo que é possível acontecer o encontro buberiano em meio a



uma escola concebida como um eu-isso buberiano em que os(as) estudantes são constantemente instrumentalizados pelo caráter que é próprio da educação escolar: a racionalidade instrumental. De fato, como aqui já analisado, o ponto de partida da “aula como encontro” é a racionalidade que compõe a razão comunicativa. Ressalto que o diálogo para Gandhi (cf. ROHDEN, 2004) e Mounier possui uma definição distinta de Buber porque para aqueles é de base racional, e, para este, transcendental. Por outro lado, foi com o conceito de educação em Gandhi que iniciei a construção da proposta que aqui debatemos: a “aula como encontro”.

O conceito de educação em Gandhi (Idem) considera o diálogo como elemento central, fato este que me levou a centralizar a relação dialógica como categoria central no processo de ensino e de aprendizagem no artigo de 2007. Já nesta Tese, compreendi que o processo de Personalização elevou-se como meio dialógico não apenas para despertar nos(as) estudantes a “pessoa”, o “outro” como um “eu”, o amor ao próximo, a razão e ação comunicativa, mas, sobretudo, a possibilidade de criar condições para o encontro buberiano. Assim sendo, a “aula como encontro” apresenta o diálogo a nível racional com possibilidade de criar as condições para o possível diálogo transcendental, este, responsável por fomentar o que denomino de “chama ética”.

Posto isto, com base no artigo de 2007 e no referencial teórico desta Tese apresentando uma síntese daquilo que considero como sendo as características que permeiam a “aula como encontro”:

Em primeiro lugar, é um modelo de aula que objetiva humanizar efetivamente seus alunos e suas alunas ao apresentar uma visão de educação que atua não apenas sobre o cognitivo, mas também o emocional e o corporal. É com base nesta visão holística que os(as) docentes devem elaborar seus planejamentos com o intuito de propor uma educação de valores éticos que possa propor um caminho de personalização. Esta perspectiva foi construída inicialmente com base na visão de Educação em Gandhi, expressa em duas citações pessoais dele: “A verdadeira educação consisti em pôr a descoberto o melhor de uma pessoa. Que livro é melhor que o livro da humanidade?” (ROHDEN, 2004, p.164) e “Por educação entendo a extrinsecação completa do melhor que existe na criança e no homem: corpo, mente e espírito. Aprender a ler e escrever não é o fim da educação nem o princípio. É apenas um dos meios pelos quais se podem educar o homem e a mulher” (Idem, p. 165).

Com base nas citações anteriores de Gandhi, reflito que para se alcançar a “humanidade” pelo processo educativo, destaca-se em segundo lugar a exigência por uma técnica que promova um ensino de caráter ontológico, ou seja, contextualizado no ser. Quer dizer, a técnica selecionada deve ser capaz de centralizar os(as) estudantes em suas vivências

cotidianas na intensão de que neles(as) possa despertar o “sentido da vida”. É importante ressaltar que é neste âmbito que o ensino pode fazer sentido para eles(as) também. Logo o “cotidiano como exercício” elevar-se como alternativa.

Assim sendo, tanto a concepção de educação em Buber e em Gandhi revelam que o desenvolvimento da humanidade está ligado ao fato de uma estreita ligação simbiótica entre as dimensões holísticas da educação (mente, corpo e alma) com o cotidiano dos alunos e das alunas. Sobre isto, Buber (2003, p.39) declara que o bom educador “não só leva em conta as funções isoladas de seu aluno, com quem procura conferir-lhe, unicamente determinados conhecimentos ou habilidades, mas sim se ocupa continuamente com esse ser humano em sua totalidade”. Já Gandhi profere:

Acredito que a verdadeira educação da inteligência parte somente de um apropriado exercício e treinamento dos órgãos do corpo, por exemplo, das mãos, dos pés, dos olhos, ouvidos, nariz, etc. [...] Mas se o desenvolvimento da mente e do corpo não é acompanhado por um correspondente despertar da alma, o primeiro, por si só, se demonstraria uma coisa pobre e desarmoniosa. Por educação espiritual entendo a educação do coração. O desenvolvimento apropriado e completo da mente dá-se, portanto, só quando caminham no mesmo ritmo a educação das faculdades físicas e a educação das faculdades espirituais da criança. Elas constituem um todo indivisível. Segundo esta teoria, portanto, é erro grosseiro supor que podem ser desenvolvidas separadamente umas das outras. (GANCHI in ROHDEN, 2004, p.165)

Quer dizer, conforme as preposições de Gandhi e de Buber, somadas aos outros autores centrais desta Tese, a “aula como encontro” se constitui como uma metodologia de ensino onde docentes e estudantes sejam incentivados a compartilhar entre si a humanidade. Logo, a “aula como encontro” torna-se um convite para que se estabeleça um relação dialógica dos(as) alunos(as) com o mundo e consigo mesmos(as), exigindo uma terceira característica essencial: o(a) docente deve assumir uma postura de “presença” e de “abertura ética” diante dos(as) estudantes, inclusive se constituindo como exemplo ético de vida para estes. É neste contexto que a humanidade pode ser não apenas compartilhada, mas vivenciada. A esse respeito, afirmo no artigo de 2007 que

Buber (2001) considera o ser humano em sua dimensão dialógica para enfatizar a relação Eu-Tu e refletir criticamente a carência ética na qual o ser humano está inserido na contemporaneidade da relação com o outro. Assim sendo, o papel do professor é fazer-se presente, física e espiritualmente, com seus conhecimentos e sentimentos, diante dos alunos. Implica uma abertura para o diálogo com o próximo. Buber acredita que é pelo diálogo que o ser humano pode vivenciar uma ética da responsabilidade pelo outro e uma educação que possa retomar o sentido da vida. A contextualização no ensino só se realiza na construção de sentido de vida para e pelos educandos, ou seja, uni as partes numa concepção ética do “todo” (JÚNIOR, SODRÉ, 2007, p.13)

Quer dizer, entendo que desenvolver uma concepção “ética do todo” requer uma técnica de ensino (o “cotidiano como exercício” que abordaremos mais adiante) que proponha o diálogo

com este “todo”, que aqui se apresenta como uma visão holística em educação e um ensino “contextualizado no ser”. Isto pode ocorrer por diversos caminhos didáticos, no entanto, independentemente de qual seja a didática assumida (aula expositiva, construção de conhecimento, etc.), o ensino deve estar fundamentado numa postura centrada num diálogo em que os(as) estudantes possam desvendar o seu cotidiano social, a sua condição corporal e afetiva, e as suas habilidades motoras e artísticas. Isto só será possível se for considerado o conhecimento prévio que os(as) alunos(as) carregam, e, para justificar a importância desta questão, reafirmo a reflexão que propus no artigo de 2007:

Considerar o conhecimento prévio dos alunos é importante porque o professor além de poder acrescentar entendimentos a elementos previamente conhecidos pelo educando, provoca neste o processo de “abertura” que é conquistado por meio da confiança. Desta forma, tais conhecimentos prévios são inseridos em uma rede de significados mais ampla, na estrutura cognitiva e afetiva do aluno, possibilitando ao mesmo tempo, que o aluno revise, modifique e enriqueça os seus próprios conhecimentos durante as aulas. A avaliação é contínua e tem caráter de diagnóstico. A aprendizagem e a avaliação são dialógicas. O ensino, portanto, não segue modelos prontos e acabados, mas se constitui em uma metodologia que provoque a abertura presencial dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (JÚNIOR, SODRÉ, 2007, pp.18-19).

Esta reflexão soma-se a um de pensamento de Buber em que compreendo que mesmo que o processo de ensino e de aprendizagem possa oferecer uma contextualização pautada no ser, isto só é possível a partir de uma relação de reciprocidade, situação que não ocorre no ensino propedêutico. Sobre a importância da reciprocidade, ele (2001, p.18) diz o seguinte:

Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam. O ‘mau’ se torna revelador no momento que a palavra-princípio sagrada o atinge. Quando aprendemos com as crianças e com os animais! Nós vivemos no fluxo torrencial da reciprocidade universal, irremediavelmente encerrados nela

Quer dizer, um modelo de ensino contextualizado no ser e fundamentado na reciprocidade só pode se torna possível na medida em que promove o diálogo o qual não se encerra no ser humano, mas adentra ao mundo do saber. Logo, como quarta característica, a “aula como encontro” deve propor um ensino interdisciplinar e transdisciplinar.

Apesar de um tema que não é novo, o conceito “interdisciplinar” e o “transdisciplinar” passam a fazer parte do contexto educacional brasileiro a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio na segunda metade dos anos 2000, especialmente porque os PCNs se constituíram como fonte de orientação curricular e didática aos docentes da rede pública e privada de ensino. A partir daí até os anos atuais, a exigência por uma postura interdisciplinar e transdisciplinar se elevou quase como uma obrigação pedagógica, invadindo inclusive a concepção de educação escolar propedêutica. No entanto, esta também é uma exigência no interior da “aula como encontro” não apenas como mera competência e/ou habilidade, mas como

fonte de diálogo. Assim sendo, a postura “inter” e “trans” disciplinares se constitui na quarta característica essencial daquilo que denomino de “a aula como encontro”.

Sobre esta temática, recorro no artigo de 2007 a Japiassú e a Ribeiro, quem, no meu entender, propõem uma visão destes conceitos integrada às questões da sociedade e ao “todo”, ou seja, apresenta em si uma postura dialógica e contextualizada com o mundo. Para o primeiro “o espaço do interdisciplinar, quer dizer, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. Jamais esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados” (1976, p.74). Aqui, ele diferencia a interdisciplinaridade da multidisciplinaridade, pois esta última é “uma simples justaposição, num trabalho determinado, de recursos de várias disciplinas, sem implicar necessariamente um trabalho de equipe coordenado” (1976, p.73).

Diferentemente da postura multidisciplinar a qual se ocupa apenas em apresentar um mesmo objeto de estudo a partir de ângulos diferentes, a postura interdisciplinar apresenta interações entre duas ou mais disciplinas pelas quais há, entre elas, transferências de leis, incorporação de resultados, julgamentos, comparações e uma integração que torna possível o aparecimento de um novo corpo disciplinar, tal como a neurolinguística. Logo, é necessário um ambiente de “encontro dialógico” (para Japiassú, no âmbito racional) para que se desenvolva um trabalho de cooperação e de práxis entre seres humanos:

Longe de nós, porém a idéia de apresentar o interdisciplinar como panacéia científica ou como empreendimento dissociado das características sociais e intelectuais da comunidade dos pensadores. Assim, os encontros entre especialistas não serão considerados como simples trocas de dados, pois nossa intenção não é a de chegar a um empirismo compósito, codificado para fins de ensino. Pelo contrário, esses encontros serão considerados o lugar e a ocasião em que se verificam verdadeiras trocas de formações e de críticas em que explodem as “ilhas” epistemológicas mantidas pela compartimentação das instituições ainda às voltas com as fatias do saber em que as comunicações entre especialistas reduzem os obstáculos ao enriquecimento recíproco, em que os conflitos, o espírito de concorrência e de propriedade epistemológica entre os pesquisadores devem ceder o lugar ao trabalho em comum de busca, de interação entre duas ou mais disciplinas, de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia, de sua epistemologia, de seus procedimentos, de seus dados, bem como da organização, da pesquisa e do ensino que dela possam recorrer (JAPIASSÚ, 1976, pp.31-32).

Portanto, a postura interdisciplinar requer aos(as) docentes e aos(as) estudantes uma condição de abertura ao diálogo e ao novo, pressupondo possíveis mudanças de concepções, de valores, de atitudes e de decisões. Logo, esta postura tende a provocar uma transformação qualitativa no ser humano em que este é movido, segundo Ribeiro, por um espírito muito específico: a transdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade junta elementos vários para compreender o todo. É o médico, o engenheiro, o ecólogo planejando a estrada. Essa é a interdisciplinaridade a serviço da ciência. A transdisciplinaridade, porém, começa onde termina a interdisciplinaridade, porque é um movimento, é algo fora do tempo e do espaço. Ela transcende. É o espírito presente na interdisciplinaridade. É o movimento presente na interdisciplinaridade (...) Numa visão transdisciplinar, o cientista sai de seu isolamento e passa a jogar no time do outro. Cada um usa tudo que sabe, tudo que pode, cada um à sua maneira, para que o gol se faça. Neste contexto, somos todos servos da verdade e não da ciência; neste contexto, nosso saber se torna serviço e não poder. Somos todos servos da grande caminhada para a humanização do ser (...) Neste contexto, o químico, o matemático, o filósofo, o poeta, o místico, são todos iguais, jogam todos no time da busca privilegiada do bem, da felicidade. Neste contexto, a ciência não disputa com as artes ou com as tradições de sabedoria. Ao contrário, de mãos dadas e espírito unido, cientistas, artistas e líderes espirituais se assentam na cátedra da sabedoria para, juntos, reconhecerem a necessidade da humildade, da união, da compreensão. Homens de múltiplas abordagens começam a conviver em harmonia, sem disputa pelo poder, porque o que os une não é a simples aproximação interdisciplinar, mas o espírito transdisciplinar (RIBEIRO, 1991, pp.138-139).

Posto isto, considerar o “espírito transdisciplinar” como elemento que orienta o agir interdisciplinar me levou a ratificar a importância da relação dialógica não apenas no âmbito da educação integral (no diálogo entre o cognitivo, o corpo e o espiritual), mas, sobretudo, para o nascimento espiritual do Outro como um Eu na educação escolar. Neste sentido, na “aula como encontro” o nascimento do Ser (da pessoa) se constitui também como sendo o nascimento do “outro” como um “eu”, do encontro buberiano. Quer dizer, com base no referencial teórico aqui utilizado, compreendo que a “aula como encontro” é nutrida e dinamizada pela transdisciplinaridade, pois esta é:

o grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de construir um ensino (ou uma ciência) que explique a realidade sem fragmentações. A transdisciplinaridade está entre, através, e além de diferentes disciplinas. (JÚNIOR; SODRÉ, 2007, p.12)

À vista disso, a “aula como encontro” tende a incluir neste sistema totalizador o mundo comum, o que significaria dizer que na prática, esta metodologia de ensino deve se preocupar desde o seu planejamento em inserir os(as) estudantes na sociedade, na esfera pública como “pessoas”. Entendo que a “convivência social” baseado no mundo comum é o aspecto relacional que abrange em sua totalidade a proposta da “aula como encontro”. Então, o “mundo comum” e a convivência social que o constitui se elevam como a quinta característica essencial da “aula como encontro”.

Assim sendo, para operacionalizar essas cinco características é que propus já no artigo de 2007 a técnica de ensino que denomino de o “cotidiano como exercício”. Ou seja, docentes e alunos(as) devem vivenciar juntos todas as características elencadas anteriormente. Isto

significa dizer que no momento do ensino inter(trans)disciplinar, os(as) professores(as) devem construir as condições necessárias para que eles(as) e os(as) alunos(as) possam aprender juntos o manejo e a prática dos diversos instrumentos pedagógicos, tais como os conteúdos, os recursos pedagógicos, e até, a própria técnica de ensino em si.

Posto isto, no âmbito da técnica de ensino o “cotidiano como exercício” compreendo como “cotidiano” a relação face-a-face, o convívio social no aqui-e-agora que ocorre no exato momento do processo de ensino e aprendizagem. É a relação face a face contextualizada no ser em um sistema totalizante pelo qual seres humanos e o mundo estão conectados eticamente. A noção de encontro dialógico buberiano atribui ao “cotidiano como exercício” um caráter transcendental, já que a pretendida “abertura dialógica” é, segundo Buber, a condição prévia para o advento do encontro entre seres humanos.

Transformar o “cotidiano” como exercício diário durante as aulas (não há fórmulas fechadas para isto) significa praticar um ensino em que todas as cinco características anteriores podem ser efetivadas e vivenciadas. Então, acredito que é no “cotidiano como exercício” que o “caráter transdisciplinar manifesta-se em sua forma particular, se torna real, pois meios e fins, teoria e prática são indissociáveis” (JÚNIOR; SODRÉ, 2007, p.21). Então, neste caminho didático, o “espírito transdisciplinar” conduzirá as reflexões dos(as) educandos(as) sobre o seu papel e as suas responsabilidades éticas diante do mundo, especialmente daquele que os(as) cerca. Este espírito também toma conta do processo interdisciplinar para atribuir a este um sentido ético.

Assim sendo, o “cotidiano como exercício” pode consolidar uma relação interdisciplinar no âmbito das linguagens disponíveis pelas quais os(as) estudantes podem ser educados: como a matemática, as humanidades, as artes (teatro, pintura, dança, jogos, artesanato), as obras cinematográficas, a educação física, a música, etc.. Acredito também que pelo processo de personalização praticado pelo “cotidiano como exercício”, procedimentos de pesquisas, como história de vida, história oral, pesquisa participante, memória, etc., tendem a não reduzir os(as) estudantes em meros sujeitos do conhecimento e os pesquisados em meros objetos de pesquisa, pelo contrário, a relação face a face buberiana eleva-se com possibilidade de rompimento com estas condições pelos motivos aqui já apresentados.

Deste ponto de vista, reforço a ideia do artigo de 2007 de que os(as) docentes deve criar as condições necessárias para que seus(suas) alunos(as) possam vivenciar a técnica de ensino e os recursos disponíveis em todo o seu ser e saber. Neste sentido, cito Crema e Leloup porque ambos sintetizam muito bem este aspecto. Assim, o aluno deve:

viver o método, no abandono da entrega pessoal, a ser por ele, na carne, batizado. A apreensão meramente intelectual, por mais primorosa que seja, é vazia de consciência e manca na prática. A compreensão exige a sustentação de duas dimensões complementares: a do *saber* e a do *ser*. Para a primeira, necessitamos da disciplina do estudo e da pesquisa; para a segunda, a vivência profunda do próprio caminho. Pierre Weil denominou a estes dois aspectos de *hologia* e *holopraxis* respectivamente, como os dois pilares que sustentam a abordagem holística. Daí nasce o aprendizado integral (CREMA, 1991: p.75)

Logo,

o privilégio, entretanto, não é só escutar a música, mas poder tocá-la; contemplar os quadros, mas também pintar. Não é somente ler ou escutar uma poesia, é poder escrevê-la. Podemos nos sentir então investidos de um fôlego maior, sentir-nos “inspirados”: não sou mais eu, é a música em mim; não sou mais eu, é a dança, eu sou dançado (...) Frequentemente, isto não dura mais do que alguns instantes, misteriosa coincidência do homem com o mais profundo de si: ‘transcendência imanente’ que chamam de sua ‘musa’ ou seu ‘gênio’ (LELOUP, 1991: p.32).

No meu entender, Crema e Leloup propõe na verdade que a educação escolar seja promotora de sentido na medida em que possibilita que os(as) estudantes possam viver profundamente o próprio caminho pedagógico. No artigo de 2007, mencionei que Crema (1991) “visualiza uma educação centrada no Ser, onde a pessoa se constrói pelo saber e pelos sentimentos que compartilha em suas relações sociais no seu caminhar. E neste caminhar sempre encontramos pessoas que nos afetam de uma forma nobre, especial e profunda. O próprio caminhar também nos afeta da mesma forma” (JÚNIOR; SODRÉ, 2007, p.13). Também destaco que Leloup utiliza o termo “transcendência imanente” porque viver o caminhar significa aos alunos e as alunas a oportunidade de vivenciar profundamente o próprio ser. É um momento que eles(as) se encontram “ins-pirados” para superar os obstáculos e seguir em frente; para, com coragem e com esperança, externar aquilo que eles(as) têm de melhor.

Quer dizer, compreendo que vivenciar o próprio caminho pedagógico e profundamente a si mesmo(as) abre uma aresta não apenas para uma “abertura dialógica” diante do mundo, mas também para o encontro dialógico buberiano. Como aqui já mencionado, a “chama ética” que o ser humano carrega no mundo do “isso” depois do encontro buberiano o coloca no interior daquilo que eu chamo de “floresta de sentimentos e de sabedorias”, ou seja, o processo de humanização proposto pela “aula como encontro” e pelo “cotidiano como exercício” parte do mundo do coração para transcender ao mundo racional do “eu-isso”. Posto isto, compreendo que assim como há uma virada hermenêutica entre o mundo da explicação e o mundo da compreensão, acredito também que exista uma virada hermenêutica entre o mundo do coração e o mundo racional em meio a um sistema

indivisível. Ambos os mundos acompanham os seres humanos em suas vivências no mundo. A “aula como encontro” e o “cotidiano como exercício” assumem a responsabilidade de provocar esta “virada”.

Em outras palavras, acredito que é possível superar as amarras impostas pela escola como “eu-isso buberiano” na medida em que os(as) estudantes vivenciam o próprio caminhar. Quando dialogamos no âmbito da educação escolar as contribuições de Crema, Leloup e dos referenciais desta Tese, especialmente as de Buber, percebe-se que ambos apontam para a importância de uma prática pedagógica que possibilite que alunos(as) se conecte de corpo e de alma com o seu caminho, com o seu caminhar e com as pessoas com quem entrará em relação face a face neste caminhar. Logo, os(as) estudantes tornam-se eles(as) mesmos(as) o caminho e o caminhar; e, em função da presença de outros seres humanos neste caminhar, eles(as) convertem o seu “eu” individual em um “eu relacional” no interior de uma “realidade indivisível”.

Neste contexto, menciono no artigo de 2007 que a

“transcendência imanente” surge na relação com o outro, se caracterizando por ser uma manifestação ao mesmo tempo individual e relacional. Exemplarmente, esse evento acontece no exato momento em que, durante a aula, uma “chama interna” é acesa no aluno ou no educador, na ocasião de um está afetando o outro de uma maneira especial, onde um contagia ou é contagiado pelo outro no âmbito emocional, é o que acontece quando um professor torna-se para seu aluno um mestre, um exemplo a ser seguido em função de suas virtudes éticas e de seus atos de amor e coragem (...) No entanto, o que move esta “transcendência imanente” e, por conseguinte, faz surgir o “encontro”, são as revelações acerca do mal (carência ética) ou do amor (esperança) que tocam os corações das pessoas. É o confronto com o outro e consigo mesmo por meio das revelações. Esses eventos quando acontecem em sala de aula produz aquilo que Newton Zuben (tradutor do livro “Eu-Tu” de Buber) sempre menciona em suas palestras: o “Horizonte de Significações”. (JÚNIOR; SODRÉ, 2007, p.16)

Então, considero que é muito importante o “cotidiano como exercício” viabilizar o que Zuben chama de “horizonte de Significações” porque acredito que através deste é que a contextualização no ser se manifesta no processo ensino/aprendizagem em seu grau mais sublime. Entendo também que ele nutre tanto a “transcendência” quanto o “imanente” no que tange ao fato de atribuir sentido tanto a realidade material quanto espiritual. Logo,

a “aula como encontro”, se revela espontaneamente por meio de um “horizonte de significações” e no advento de uma “transcendência imanente”. Portanto, consideramos que as contribuições de Buber (2001) e de Leloup (1991) se completam entorno da ideia de que as pessoas podem estabelecer uma relação profunda consigo mesmo e com os outros no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, no próprio caminhar. É neste momento que os alunos e alunas poderão vivenciar o encontro com o outro e consigo mesmo através da revelação do *entre*. É desta forma que as o eventos passam a ter sentido a eles, pois integra no caminhar a integração da razão e da emoção, a possibilidade do diálogo, a quebra das relações com base no poder e na frieza (JÚNIOR, SODRÉ, 2007, p.16)



A esse respeito, resgato nesta Tese uma reflexão de que alerta sobre a relação de poder entre docentes e alunos(as) que desenvolvi no artigo de 2007 a partir de uma estudiosa de Buber e do tema da educação de valores:

Nesta perspectiva a educação supõe um processo de abertura e de possibilidade dialógica que exige a presença integral do caráter do educador na relação com aluno, embora seja esta uma relação necessariamente *assimétrica*. Logo, não se limita a técnicas ou intenções veladas. Não se restringe a metodologias pedagógicas, as quais são ferramentas que podem favorecer o processo, mas que não substituem a relação. Mais do que isso, a educação do caráter exige a inteireza da presença emocional e intelectual do educador na relação. (MENDONÇA, 2007)

Ou seja, Mendonca (2007) sintetiza aquilo que é refletido como elemento central em todos os autores que aqui utilizei como referencial teórico desta Tese: a relação. Assim sendo, do ponto de vista sociológico, a “aula como encontro” e o “cotidiano como exercício” são propostas as quais devem promover a relação (dialógica tanto a nível racional quanto transcendental) à condição de centro no processo de ensino e de aprendizagem. Isto significa dizer que a relação de poder assimétrico existente entre professores(as) e alunos(as) não substitui a relação e muito menos é invertida, pois os(as) estudantes tendem a estabelecer uma relação com os(as) docentes pautada no respeito e não no medo.

Segundo o referencial teórico desta Tese, compreendo que a noção de “respeito” que pode se construída por meio da proposta pedagógica aqui analisada, eleva-se a partir da própria relação que é estabelecida. Quer dizer, o “respeito” é algo construído por meio de uma convivência ética entre seres humanos constituídos como “pessoas” (como “tu”), ou seja, deste ponto de vista, “respeito” se define como a qualidade relacional dos seres humanos vivenciarem em sua profundidade o “outro” não como “meramente o outro”, mas como “verdadeiramente o seu próximo”, ou seja, como um “eu”.

Comecei a definir esta noção de “respeito” ainda no artigo de 2007, e o fiz com base numa frase de Gandhi que a mim se apresentou como uma síntese desta definição. No meu entender a “aula como encontro” se constitui em uma

aula que pedagogicamente é baseada numa “abertura” relacional e na presença total de educadores e educandos no processo ensino/aprendizagem, dinamizando uma postura ética das pessoas no viver do cotidiano, expressa numa frase de Gandhi (2004:p.151): “Tudo que vive é o teu próximo”(JÚNIOR, SODRÉ, 2007, p.17).

Dessa forma, a “aula como encontro” se constitui como agente de transformação na medida em que se eleva como um momento em que, metodologicamente, possibilita aos(as) estudantes um encontro consigo mesmo, com a alteridade, com a natureza, com o cosmo. Todavia, é importante dizer que pelo fato da escola pertencer ao mundo do eu-isso buberiano,

o ponto de partida da “aula como encontro” é a dimensão racional, sendo que todo planejamento educacional deve instigar a “abertura dialógica” e criar as condições necessárias para que o “encontro buberiano” ocorra em um meio marcado pela racionalidade instrumental. Assim,

Na “Aula como Encontro”, podemos metodologicamente caminhar através de todas as polaridades envolvidas na existência: luz-e-sombra, maravilha-e-terror, bem-e-mal, etc., para que depois de transitar pelos extremos das dualidades, sem preferência nem fixação, poder em algum momento, *transcende-los*; este é o metabolismo básico da dinâmica transformacional da “Aula como Encontro” (...) A “Aula como Encontro” convida o educando a “andar” por caminhos pouco ou nunca antes andados; assim, os alunos e as alunas aprendem fazendo (...) o aluno deve aprender, em seus aspectos cognitivos, a construir pontes, estabelecer nexos e correlações entre campos até então considerados inconciliáveis, como entre a Ciência e o Misticismo, a Arte e a Filosofia. Na “Aula como Encontro”, subjacente à premissa buberiana de que “no início é a relação”, não há como não se transformar através das dimensões transdisciplinar e dialógica, pois o indivíduo está no grupo assim como o grupo está no indivíduo. Logo, a “Aula como Encontro” se expande, naturalmente, para a vida além da sala de aula, possibilitando o dar-se conta do fio de continuidade que interliga todas as etapas percorridas na existência (o “cotidiano como exercício”). (JÚNIOR, SODRÉ, 2007, pp.20-21).

Neste contexto, a “aula como encontro” se eleva como proposta de oferecer aos(as) estudantes uma formação que considere uma postura crítica e contextualizada pautada em princípios éticos. Então, pelas características e reflexões analisadas anteriormente, posso afirmar que ao apresentar o encontro buberiano como início, meio e fim de uma educação escolar, compreendo que a “aula como encontro” e o “cotidiano como exercício” pode promover efetivamente o processo que Mounier chama de “personalização”. Este, por sua vez, ao mesmo tempo em que desperta o caráter dialógico do ser humano, resgata também aquilo que nele é mais característico: a humanidade. Assim sendo, a reflexão sobre a práxis que envolve a razão e a ação comunicativa e despertar o sentimento de amor ao próximo, etc., podem ser vivenciados em sua plenitude. Logo, neste contexto, a escola tende a promover uma educação escolar que conecta docentes e estudantes ao mundo comum.

Na medida em que professores(as) e alunos(as) são elevados da condição de meros números coisificados à condição de “pessoas”, de “seres dialógicos”, as “amarras” impostas por uma formação extremamente instrumental tendem a ser diluídas. Romper com o caráter extremamente instrumental atual do modelo educacional escolar brasileiro, de tipo propedêutico, requer iniciativa dos autores com poder de decisão no âmbito educacional, seja a nível macro (política educacional, gestão escolar, etc.) ou a nível micro (Projeto Político Pedagógico das Escolas, planejamento dos/as docentes, plano de aula, etc.), porém, sei que romper

com a concepção tradicional de formação não é uma tarefa fácil, pois, é um processo complexo e que pressupõe vitórias e derrotas, já que o modelo de formação que aqui criticamos estar instituída fisicamente (arquitetura) e legalmente (exemplo: o conteúdo

programático oficializado pelas instituições de ensino, principalmente àquelas que promovem seleções – o vestibular), e, correspondendo à lógica do capitalismo (onde os educandos são considerados como “clientelas”), têm a tendência de emperrar quaisquer tentativas/alternativas de apresentação de propostas inovadoras contrárias à sua lógica. A própria organização pré-definida e fixada do ensino a partir de um espaço, de um tempo, de uma carga horária elevada, e de recursos limitados e escassos, também antecipadamente pré-definidas constitui-se em mecanismos fundamentais para inibir a concretização de alternativas de formação / educação inovadoras (JUNIOR; SODRÉ, 2007, pp.21-22)

Entretanto, apesar de todas as adversidades, a construção de uma nova alternativa pedagógica só depende de uma simples decisão: a de agir. Desta forma, esta Tese se consolida como ponto de partida para a superação das angústias expostas aqui, além de se constituir num convite ao simples ato de amar o próximo.

## 6. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Teodoro W.; HORKHEIMER, Marx. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução Guido de Almeida, Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.
- ALMEIDA, Mauro Willian Barbosa. **Relatividade e Relativismo: Einstein e a Teoria Social**. Revista Tempo Brasileiro, n. 175, pp.113-134, 2009.
- ALTHUSSER, L. **Pour Marx**. Paris: Maspero, 1966.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forense – Universitária. 10. Ed. 2007.
- \_\_\_\_\_. **A Crise na Educação**. 1957. Conf. In: <https://docs.google.com/folder/d/0B-YLV8egGwSudGJCC2NQTHJVVVv/edit?docId=0B-YLV8egGwSuMHhrZWWhfQmY2bDA> – Acesso em 10 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo : Ed. Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O que é Política**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZEVEDO, Fernando de. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf) >. Acesso em 11 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados – Janeiro de 1959**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.205–220, ago 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf) >. Acesso em 11 jun. 2020.
- BACHELARD, G. **La élite de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin, 1938.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologia**. Barcelona: Ed. Anagrama, 1971.
- BARNES, B.. **Sociology of Science**. Londres: Penquin Books, 1972.
- BEDINELLI, Talita. **Católicos e evangélicos em cruzada contra a palavra gênero na educação**. EL PAÍS, (11 de junho de 2015). Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/11/politica/1434059650\\_940148.html?rel=mas](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/11/politica/1434059650_940148.html?rel=mas) – Acesso em 04 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis.** EL PAÍS, (26 de junho de 2016). Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html) - Acesso: 04 jun. 2017.

BERNAL, J.D.. **The social function of Science.** Londres: MIT Press, 1967.

BLANCHÈ, R.. **La méthode expérimentale et la philosophie de la physique.** Paris: A. Colin, 1969.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia.** Lisboa: Editora Presença, 1988.

BOURDIEU, P.. **Le métier de sociologie.** Paris: Mouton/Bordas, 1968.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos)

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto de Lei nº 2974 de 2014.** Cria, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. **Projeto de Lei nº 867 de 2014.** Cria, no âmbito do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Exposição de Motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960->

1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Decreto-Lei Nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 7180 de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 7181 de 2014**. Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 867 de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 1859 de 2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 5487 de 2016**. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 6005 de 2016**. Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 2731 de 2015**. Retirado pelo Requerimento nº 3583/2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2055800>>. Acesso: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 1411 de 2015**. Altera o Decreto-lei nº 2.848, de 1940 e a Lei nº 8.069, de 1990. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Retirado pelo Requerimento nº 6.223/2017. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 258 de 2019**. Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772>>. Acesso em: 12 Jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 375 de 2019**. Acrescenta os § 3º e 4º ao art. 1º e os arts. 3-A e 80-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191016>>. Acesso em: 12 Jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 246 de 2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em: 12 Jul. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45**, de 12 de Janeiro de 1972. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002799.pdf>>. Acesso: 10 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: 11 jun. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009)>. Acesso: 10 out. de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN. Lei Nº 13.415, de 6 de fevereiro de 2017. Institui Mudanças na Estrutura do Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso: 06 nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Assessoria de Imprensa**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/enem-2009?start=0>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 04 dez. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso: 06 nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Brasília, s/d (C). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso: 06 nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo#:~:text=Link%20copiado!&text=Institui%20e%20orienta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo#:~:text=Link%20copiado!&text=Institui%20e%20orienta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.)>. Acesso: 06 nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução CNE/CP nº 4, de 04 de dezembro de 2018**. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN42018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf)>. Acesso: 06 nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Apresentação**. Brasília, s/d (A). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso: 05 nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Brasília, s/d (B). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20%C3%ADndice%20varia%20de%200%20a%2010.>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProUni – Apresentação**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183#:~:text=O%20Programa%20Universidade%20para%20Todos,institui%C3%A7%C3%B5es%20privadas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.>>. Acesso em: 31 de jul. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. PNE. **Plano Nacional da Educação – 1962**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192)>. Acesso: 12 jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE. **Plano Nacional da Educação – 1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso: 12 jun. de 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB nº 3, 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> - Acesso em: 05 nov. 2018.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2009.

\_\_\_\_\_. **El camino del ser humano y otros escritos**. Trad. Carlos Díaz. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CANGUILHEM, G.. **Études d'histoire et de philosophie des** ela d. Paris: Vrin, 1970.

CANGUILHEM, G.. **Introduction à l'histoire des sciences**. 2 vols. Paris: Hachette, 1970.

CATANI, Afrânio. M.; OLIVEIRA, João. F.; DOURADO, Luiz. F. **Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>> acesso em Junho de 2012.

CÍCERO, Antônio; SALOMÃO, Waly. **O Relativismo enquanto Visão de Mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

CONED. **Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira**. Belo Horizonte: CONED, 1997. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2021.

CREMA, R.. Novos desafios, nova liderança: o facilitador holocentrado. In: **Visão Holística em Psicologia e Educação**. / Org. Denis M. S. Brandão, Roberto Crema. São Paulo: Summus, 1991.

CRISE. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 2010. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-da-palavra-crise/28974> - Acesso em 15 abr. 2020.

CRISE. Dicionário de Sociologia. Páginas 109-110. s/d. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> – Acesso: 18 abr. 2020.

CRISE. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Século XXI Escolar. FNDE. Ministério da Educação – DF : Editora Nova Fronteira, 2002.

CRISE. PANSANI, Clóvis. **Pequeno Dicionário de Sociologia** (livro eletrônico). Campinas, SP: Autores Associados, 2018. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=n6NTDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ENEM - Apresentação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos, SP : EduFSCar, 2010.

FIES. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**, 2022. Disponível em: <<https://accessunico.mec.gov.br/fies>>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P.55-68.

FOUCAULT, M., **les mots et les choses**. Paris-FRA: Gallimard, 1967.

\_\_\_\_\_. **A arqueológica do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como Nasce um Professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação**. São Paulo: Paulus, 2004.

GARCIA, Walter. Et al. (Orgs.). *Tecnocratas, educadores e dilemas da educação*. São Paulo: Cortes, 2001.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2015.

GUSDORF, G. **Introduction aux sciences humanie**. Paris: Ophrys, 1974.

\_\_\_\_\_. **De l'histoire des sciences à l'histoire de la pensée**. Paris: Payot, 1966.

HABERMAS, J.. **La Technique et la Science Comme “Ideologie”**. Paris: Gallimard, 1973.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987 (A).

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987 (B).

\_\_\_\_\_. **Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Direito e Democracia volume I**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997 (A).

\_\_\_\_\_. **Direito e Democracia volume II**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997 (B).

\_\_\_\_\_. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 2003.

HARVEY, David. Do Fordismo à Acumulação Flexível. In: **A condição humana**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 135-176.

IÓRIO, Ângela Cristina Fortes. **Aposentadorias Docentes: a permanência no magistério como um projeto de vida**. Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro LELIS. 198f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2016.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNIOR, E. TOMAZI, N. Uma Angústia e Duas Reflexões. In: **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio**. / Org. Lejeune Mato Grosso de Carvalho. Ijuí-RS : Ed. Unijuí, 2004.

JUNIOR, Leandro Passarinho Reis; SODRÉ, Marcelo Santos. A Aula como Encontro: perspectivas sociológicas. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife-PE. Anais. Disponível em [https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=138&Itemid=170](https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=138&Itemid=170).

KEYES, Ralph. **The Post-truth Era: dishonesty and deception in Contemporary life**. New York : St. Martins's Press, 2004.

LACAN, J.. **Écrits**. Paris: Seuil, 1966.

LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa. Nº 118, p.65-88, março de 2003.

LECOMPTE, M.; DWORKIN, A. **Giving** **ela** **school: students dropouts and theacher burnouts**. Newbury Park: Corwin Press, 1991.

LELOUP, J.. Três orientações maiores de uma psicoterapia iniciática. In: **Visão Holística em Psicologia e Educação**. / Org. Denis M. S. Brandão, Roberto Crema. São Paulo: Summus, 1991.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre Nós: ensaios sobre alteridade**. Trad. de Pergentino Pivatto. Petrópolis –RJ : Ed. Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Totalidade e infinito: Ensaio sobre a exterioridade**. Lisboa: Ed. 70, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da Educação**. Série Princípios. Nº 51. 4ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MACHADO, Nuno Miguel Cardoso. A “**Primeira Versão**” da Teoria da Crise de Marx: a queda da massa de mais-valia social e o limite interno absoluto do capital. *Estud. Econ.*, São Paulo, vol.49 n.1, p.163-203, jan.-mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ee/v49n1/0101-4161-ee-49-01-0163.pdf> - Acesso: 21 abr. 2020.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. **The measurement of experienced Burnout**. *Journal of Occupational Behavior*. V.2. p.99-113. 1981. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205/pdf>. Acesso em 05 jan. 2018.

MARCUSE, H.. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Tradução de Giasone Rebuá. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971

\_\_\_\_\_. **O capital. Livro 2: O processo de circulação do capital**. Trad. Reginaldo Sant’anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

\_\_\_\_\_. **O capital. Livro III**. Trad. Port. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 1974

MOUNIER, Emmaneul. **O Personalismo**. Trad. de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

NARANJO, C.. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: **Visão Holística em Psicologia e Educação**. / Org. Denis M. S. Brandão, Roberto Crema. São Paulo: Summus, 1991.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem Medo**. São Paulo: Edart, 1984.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIILISMO. Significados on line. 2011-2018. Disponível em <<https://www.significados.com.br/>> Acesso em 25 nov. 2017.

OLIVEIRA, Ramon. **A Divisão de tarefas na educação profissional Brasileira**. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 185-203, março/2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100010&lang=pt)> acesso em Junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **O empresário industrial e a educação brasileira**. Revista Brasileira da Educação, n.22, p. 47-60, Jan/Abr. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000100006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100006&lang=pt)> acesso em junho de 2012.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edição 70, 1989.

*PAIDEIA*. InfoEscola Navegando e Aprendendo. Autor Emerson Santiago. 2012. Disponível em:< <https://www.infoescola.com/educacao/paideia/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

PIAGET, J.. **Introduction à L'épistemologie genétique**. 3 vols. Paris: P.U.F., 1950.

\_\_\_\_\_. **L'épistemologie genétique**. Paris: P.U.F., 1972.

\_\_\_\_\_. **L'épistemologie des sciences de l'homme**. Paris: Gallimard, 1970a.

\_\_\_\_\_. **Psychologie et epistemologie**. Paris: P.U.F., 1970b.

\_\_\_\_\_. **Logique et connaissance scientifique**. Paris: Gallimard, 1967.

POPPER, K. **A Lógica das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

PRIOLLI, Gabriel. **A era da pós-verdade**. CartaCapital. Sociedade, 13/01/2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/933/a-era-da-pos-verdade> – Acesso em 15 dez. 2017.

PROUNI. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**, 2022. Disponível em: <<https://accessunico.mec.gov.br/prouni>>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

RATZINGER, Joseph Aloisius. **Conscience and Truth**. Presented at the 10th Workshop for Bishops, Dallas, Texas, February, 1991. Disponível em: <http://www.ewtn.com/library/curia/ratzcons.htm> – Acesso em 28 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Svolta per l'Europa? Chiesa e modernità nell'Europa**. Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Homilia da Missa "Pro Eligendo Romano Pontifice"**, 2005.

\_\_\_\_\_. **L'elogio della coscienza: la verità interroga il cuore**. Siena: Cantagalli, 2009.

RENOUVIER, Charles B.. **Le Personalisme**. Paris: F. Alcan, 1903.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, J. P. Educação Holística. In: **Visão Holística em Psicologia e Educação**. / Org. Denis M. S. Brandão, Roberto Crema. São Paulo: Summus, 1991.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **Introdução à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978. (Coleção Educação Universitária).

\_\_\_\_\_. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. 12. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

RICOEUR, Paul. **Do Texto à Ação**. Lisboa: Ed. Rés, 2007.

ROHDEN, H.. **Mahatma Gandhi: o Apóstolo da Não-Violência**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

SANTANA, Lais. Calouros comemoram aprovação no vestibular da UFPA; veja. **OLiberal.com**. 2022. Disponível: <<https://www.oliberal.com/para/calouros-comemoram-aprovacao-no-vestibular-da-ufpa-1.501068>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Cortez / Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Nova Lei da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Histórias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SCHATZMAN, E.. **Science et société**. Paris: Laffont, 1972.

SISU. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**, 2022. Disponível em: <<https://accessunico.mec.gov.br/sisu>>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

SÍVERES, Luiz. **O Encanto e o Desencanto de Professores no Exercício da Docência**. 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015.

VILAR, Pierre. **Iniciação ao Vocabulário da Análise Histórica**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985.

VAZ, Henrique C. L. **Antropologia Filosófica I**. 5ª Edição. Coleção Filosofia. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 4 ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

WHITMAN, Walt. **Democratic Vistas**. Iowa, US: Ed. Folson, 1871.

WOJTYLA, Karol. **Amor y Responsabilidad**. Madrid: Talleres Gráficos Halar, 1969.

\_\_\_\_\_. **Persona y Acción**. Madrid: Ed. Palabra, 2011