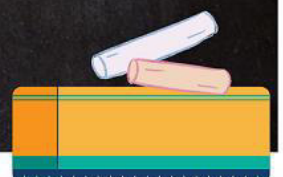


João Francisco Lopes de Lima
Denise Wildner Theves
Organizadores

*A Escola Pública
de Educação Básica:
desafios e questões*

UNIEDUSUL
EDITORA



João Francisco Lopes de Lima
Denise Wildner Theves
Organizadores

A ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
DESAFIOS E QUESTÕES



2021 Uniedusul Editora - Copyright dos autores
Editor Chefe: Me. Wellington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora
Revisão: Os autores

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

E74 A escola pública de educação básica [livro eletrônico] : desafios e questões / Organizadores João Francisco Lopes de Lima, Denise Wildner Theves. – Maringá, PR: Uniedusul, 2021.
217 p. : il. ; 14 x 21 cm

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-80277-66-7

1. Educação básica. 2. Escola pública – Administração.
3. Planejamento educacional. I. Lima, João Francisco Lopes de.
II. Theves, Denise Wildner.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos os créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.
www.uniedusul.com.br

Capítulo 01

A PEDAGOGIA MODERNA, OS SISTEMAS ESCOLARES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA

JOÃO FRANCISCO LOPES DE LIMA

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC)

DENISE WILDNER THEVES

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

APRESENTAÇÃO

A escola, esse ambiente moral organizado, como bem definiu Émile Durkheim, em que vários mestres trabalham em prol de uma ideia formativa comum (DURKHEIM, 2011), emerge no contexto da Modernidade, especialmente a partir do século XIX, como instância institucionalizada, destinada pelo Estado a preparar as crianças e os jovens para a vida pública. Caberá aos sistemas escolares fornecer às novas gerações de modo sistemático, intencional e planejado, através de práticas pedagógicas formais, o acesso à cultura letrada e aos processos de aprendizado social.

A perspectiva durkheimiana enfatiza o aspecto da educação como fator sistemático de reprodução social presente em distintos modos de organização coletiva da vida humana. O autor destaca a educação como uma prática de “socialização metódica das novas gerações” e trata-se de um processo de incorporação dos estados físicos e das forças morais e intelectuais exigidas pela sociedade política e pelo seu meio específico de vida coletiva (DURKHEIM, *idem*, p. 54).

A organização de estratégias para proceder a reprodução de elementos culturais e sociais que devem ser aprendidos pelas novas gerações adquiriu uma forma específica, a forma escolar. Essa forma de educação, intencional, sistemática e institucional, tem como finalidade instruir, de modo coletivo, grupos de alunos. A sua especificidade, a partir da Modernidade, é que ela emerge como atribuição do Estado, que passa a cumprir um dever, o da instrução pública. O acesso à instrução, por sua vez, representa e expressa um direito individual fundamental. A oferta de instrução formal, intencional, sistemática e institucional, através de sistemas públicos de ensino de massa, os sistemas escolares, dá-se nesse contexto.

A realização da instrução da sociedade como tarefa do Estado, realizada através de sistemas escolares, admitida a instrução particular mediante regulação pública, cria o “estado docente”, noção que se traduz na “[...] unificação e organização sistêmica das práticas escolares (...) absorvidas pelas regulações estatais” (RUIZ, 2020, p. 551). Trata-se, portanto, de “[...] uma pedagogia do Estado que passa pela escola” (VASCONCELOS; BOTO, 2020, p. 2), configurando uma estrutura pela qual opera esse “estado educador” (CHARLOT, 2014, p. 39). A educação pública, na perspectiva liberal do nascente Estado Moderno, serviria como equalizadora das oportunidades sociais através do acesso à instrução.

Junto com os sistemas escolares, emerge a formalização da Pedagogia como um campo específico de conhecimentos. Será influenciada pelo cientificismo e, desde sua origem. A matriz positivista e a influência das ciências experimentais, que pretendem estabelecer leis gerais e explicações de causa e efeito a partir de processos demonstrativos, marcará o campo das ciências humanas e sociais como modo de se afirmarem no campo científico. A Pedagogia não ficará imune a essa influência.

É no contexto da emergência dos sistemas escolares e da Pedagogia como campo científico que se desenvolve esse estudo, de caráter bibliográfico. Considera a evolução dos sistemas escolares a partir da Modernidade e analisa o modo como a Pedagogia se desenvolve como campo de conhecimento em diálogo contínuo com a evolução dos sistemas escolares. Por fim, o texto faz considerações acerca das demandas que emergem dos sistemas escolares e colocam desafios à Pedagogia como campo de conhecimentos que dialoga com o processo formativo na contemporaneidade.

A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

Gauthier (2014) sinaliza que a chegada de uma quantidade maior de alunos à escola acaba por denunciar a insuficiência dos métodos de ensino que estavam disponíveis. Até então, era utilizada uma pedagogia no singular, ou seja, uma Pedagogia na qual o mestre lidava de modo sucessivo com seus alunos, geralmente poucos numa classe, como ocorria nas escolas paroquiais ou como nos casos de ensino doméstico individualizado, um modo comum de instrução das crianças e jovens oriundas de famílias com recursos econômicos para esse fim.

A Pedagogia emerge e evolui como um discurso e como uma prática organizadora das situações de aprendizagem coletiva demandadas pelos sistemas escolares, de modo especial, com a crescente universalização do acesso à escola ocorrida a partir da segunda metade do século XX.

Tivemos em Comênius, ainda no século XVII, com a publicação da obra *Didática Magna*, em 1649, uma primeira tentativa de sistematização orientadora, um verdadeiro tratado sobre arte de ensinar tudo a todos como se fossem um, ao que ele chamou de “Grande Didática.” Tanto maior fosse o ardor do professor ao trabalhar coletivamente, mais atentos seriam os alunos, segundo a sua compreensão: “Não só afirmo que é possível que um só professor ensine algumas centenas de alunos, mas sustento que deve ser assim [...]” (COMÊNIUS, 1957, p. 279).

A Pedagogia emerge, portanto, primeiro como método, aproximada de uma certa forma de didática do ensino simultâneo, para se configurar, a partir da Modernidade, como um campo conceitual e metodológico ligado às práticas educativas. A Pedagogia, no dizer de Sanches (2006), tem a sua razão de existir na educabilidade e na sua pretensão de atingir a perfectibilidade humana através dos processos formativos.

A Pedagogia do ensino simultâneo abrange protocolos diversos para a organização da instrução coletiva. Os sistemas escolares públicos, de caráter laico, farão adaptações aos protocolos que eram comuns nas escolas confessionais católicas. Será substituída a formação cristã pela formação cívica e mantido o domínio dos rudimentos de saber e o cultivo da civilidade (CAMBI, 1999; GAUTHIER, 2014). O ensino simultâneo é uma forma pedagógica que persistirá no tempo. Passará por aprimoramentos nas formas didáticas e na gestão do convívio na classe, mas manterá a premissa comeniana de que é possível ensinar tudo a todos de uma só vez.

O campo educativo e a Pedagogia, como bem apontou Charlot, organiza-se como “[...]um campo de saber fundamentalmente mestiço”, portanto, entrelaçado e em diálogo constante com outros campos disciplinares. Nessa mediação, esses campos “[...] se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam [...]”, em distintas perspectivas da natureza dos “[...] conhecimentos, conceitos e métodos [...]”, bem como de “[...] saberes, práticas, fins éticos e políticos” (CHARLOT, 2006, p. 9). Talvez seja justamente essa condição a sua principal potência, a de um campo científico necessariamente dialógico, dada a sua natureza híbrida.

A ESCOLA ENTRE O OTIMISMO PEDAGÓGICO E A CRÍTICA REPRODUTIVISTA

Estabelecer uma cultura acadêmica geral e alguma formação para o trabalho são as principais tarefas atribuídas aos sistemas públicos de ensino. Trata-se de um trabalho pedagógico que tem duplo papel: a formação em cada indivíduo do ser social mediante a incorporação da moral coletiva e fornecer a especialização requerida pela divisão social do trabalho (MELO; FERREIRA, 2014; COSTA, 2018).

Esse processo de inculcação adaptativa marca, portanto, a perspectiva funcionalista das tarefas formativas realizadas na escola. Elas são vistas como necessárias para que haja um mínimo de consenso social e laços morais suficientes para a vida coletiva não conflituosa. A perspectiva funcionalista costuma receber críticas pelo seu aspecto conservador, que prima pela reprodução social. No entanto, não haveria como viabilizar o projeto Moderno de formação humana, republicano, secular, que busca converter o indivíduo em cidadão situado numa coletividade organizada juridicamente, com direitos e obrigações, sem que o apreço pelos valores laicos, seculares, científicos, racionais fosse cultivado como parte dos valores organizadores da vida comum. Essa função adaptativa está presente em todas as formas sociais, com possibilidades mais ou menos amplas de ampliar essas demandas, recriar ou de resistir a elas.

A partir do término da Segunda Guerra, em 1945, houve o restabelecimento econômico das nações europeias e um grande crescimento populacional nas décadas seguintes, o chamado “*baby-boom*”. Houve, também, o aumento das políticas de atendimento social pelos estados capitalistas da época, através do que ficou conhecido como “Estado de bem-estar social”, o “*Welfare State*”, que perdurou como modelo dominante até o final da década de 1980.

Nesse contexto, deu-se a expansão das políticas educacionais com vistas a garantir a universalização do acesso à educação formal, um maior número de anos de escolaridade obrigatória e a necessidade de formação profissional para atender as necessidades da economia crescente. Temos a expansão crescente do atendimento estudantil pelos sistemas escolares públicos, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970. (CHARLOT, 2014; FERNANDES, 2010; SILVA, 2010). Esse processo de universalização do acesso à escola, no Brasil, deu-se tardiamente, nos anos subsequentes ao término da década de 1990, igualmente com fortes impactos sobre a realidade escolar.

O avanço da universalização do acesso à escola incrementou a diversidade da população escolar. Trouxe, com ela, toda sorte de novas questões a serem enfrentadas pela Pedagogia. Desnudou a insuficiência dos recursos pedagógicos disponíveis, dos conhecimentos e formas de atuação diante de novos desafios, em especial os gerados pela diversificação do público escolar.

O modelo escolarizado de educação, tarefa pública a ser desempenhada pelo Estado, uma educação laica, obrigatória, universal e gratuita, situa os processos formativos como uma espécie de elevador social, como sinalizou Dubet (2019). A igualdade de acesso, no entanto, não garante, por si, as condições iguais de progresso dos estudantes no sistema. O autor pontua, com razão, que “[...] a abertura da escola é também caracterizada por uma

‘democratização segregadora’ definida como a manutenção das desigualdades escolares no interior do próprio sistema”, expressa pelas desiguais condições de se manter com êxito no sistema escolar (DUBET, 2019, p. 2).

De modo especial, foi Pierre Bourdieu (1930-2002) quem marcou com traços vigorosos a crítica ao otimismo pedagógico moderno em relação ao trabalho realizado pelos sistemas escolares. Seus estudos fazem a denúncia das contradições que se materializam no contexto das práticas escolares, em especial no contexto da ampliação da diversidade de seu público, da universalização do acesso e da ampliação do número de anos de escolaridade.

Bourdieu problematiza a efetividade da escola como dinamizadora social e equalizadora de oportunidades. Para ele, trata-se de analisar as condições de produção e distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre eles os produtos escolares, que integram o processo formativo das novas gerações, a partir do processo de transmissão cultural e social institucionalizado que se materializa nas práticas escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Se a escola, desde a Modernidade, foi vista como fator de mobilidade social e isso alimentou expectativas quanto ao seu papel de redenção social, Bourdieu acabará por mostrar que, ao contrário disso, ela pode ser o mais eficaz fator de conservação social e oferecer aparência de legitimidade a toda sorte de desigualdades que marcam a condição social dos estudantes.

Bourdieu (1989) demonstra que os jovens de camadas superiores têm mais chances de acessar o ensino superior, além de ocupar as melhores vagas. O autor argumenta que o privilégio cultural das crianças e jovens oriundos das classes sociais privilegiadas funciona como fator distintivo, algo muito rentável no ambiente escolar. Esse capital rentável, o capital cultural, do qual estudantes de origem social privilegiada são herdeiros, dá-lhes uma condição inicial de vantagem diante dos processos formativos institucionalizados.

A familiaridade com os rituais da escola, a amplitude do vocabulário, o domínio da língua, o repertório de vivências culturais configura um certo “ethos” de classe (BOURDIEU, 1989, p. 9), que distingue os estudantes oriundos das classes elitizadas. A esse conjunto de disposições duráveis e aplicáveis, que servem de resposta a problemas comuns do meio social, e que é formado ao longo do processo de socialização, Bourdieu denominou como “habitus.” Trata-se de um conjunto de práticas e representações, não apenas de um indivíduo, mas de um grupo social que se reconhece nesses códigos, nesses gostos e reações típicas que se inscrevem no comportamento do indivíduo como o produto de um condicionamento histórico (BOURDIEU, 2007).

Esse *habitus*, como um sistema de representações incorporado, que funciona como repertório rentável no “mercado escolar”, projeta os estudantes oriundos das classes privilegiadas ao êxito, gerando, em contrapartida, uma eliminação progressiva dos menos favorecidos. Essa segregação dar-se-ia não por falta de habilidade cognitiva, ou por falta de aptidões naturais (BOURDIEU, 1998), mas por menor familiaridade com esse *ethos* social decorrente da falta de capital cultural herdado da família que seja rentável e suficiente para dar conta das exigências dos currículos escolares tal como estão configurados.

Bourdieu sinaliza que as práticas escolares costumam ignorar as diferenças sociais, tratando de modo igual os desiguais diante da cultura. Segundo Bourdieu e Champagne (1998), até a década de 1950, portanto antes da expansão dos sistemas escolares, havia uma estabilidade nos resultados das instituições de ensino. Isso porque existia uma exclusão precoce dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas, que sequer chegavam ao sistema escolar. Assim, assegurava-se uma homogeneidade maior de seu público e dos resultados obtidos, com base na seleção prévia de sua base social.

Há um alerta nesses estudos para as funções conservadoras da escola “libertadora”. Há uma alteração progressiva do discurso dominante sobre as funções do sistema escolar, de que esse serviria, segundo a lógica funcionalista, para a promoção social e a compensação das desigualdades de origem. Ocorre que,

[...] depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares [...] (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 220).

CONSIDERAÇÕES FINAIS – DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À PEDAGOGIA

O que fazer, diante desse diagnóstico crítico que ainda encontra ressonância no sistema escolar público, mostra-se como um potente desafio para o campo da Pedagogia. No contexto da crítica às possibilidades de cumprimento das promessas emancipatórias por parte da escola, surgem movimentos pedagógicos fecundos. São linhas críticas, de cunho mais interpretativo, que valorizam perspectivas culturais e compromissos políticos de transformação social efetiva. Essas tendências geram um tipo de Pedagogia de caráter científico menos pretensioso quanto à objetividade de seus procedimentos e mais interessada em reavivar e ressignificar, principalmente, as finalidades emancipatórias da educação.

Desdobram-se temas como as questões raciais, as questões de gênero, a questão da deficiência, entre outros fatores presentes na dinâmica da diversidade social que povoa as

escolas a partir da sua universalização. Garantir as formas de acesso, de universalização da matrícula e um maior número de anos de permanência na escola, mas a partir de outra visão da Pedagogia, que contemple o caráter inclusivo e multicultural, além de uma noção de qualidade social que permita a permanência e o sucesso desse novo público no sistema formativo institucionalizado.

A Pedagogia prossegue tendo que enfrentar, ainda hoje, as demandas do processo de massificação do seu público a partir da universalização do acesso à escola. A leitura do impacto das questões de classe como fator de desigualdade nas condições iniciais do percurso na escola ajuda a compreender o fenômeno, mas certamente as dificuldades presentes nos processos escolares vão muito além disso. A defesa do processo de formação institucionalizada, ao encargo do Estado e como um direito social, importante herança da Modernidade, precisa acrescentar a dimensão inclusiva e multicultural, além de ser uma escola universal, pública laica, obrigatória e gratuita, que opera com uma Pedagogia pensada, necessariamente, no plural.

A Pedagogia, esse campo científico epistemologicamente fraco, um campo de conhecimentos híbrido, talvez tenha justamente aí a sua potência. Pode, a partir disso, fomentar o diálogo e a interface crítica com outras áreas do conhecimento para melhor compreender a complexidade dos processos presentes nos sistemas escolares como um todo e nas unidades escolares, de modo particular.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez., 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a, p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Trad. Reynaldo Bairão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva: 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. 2ª reimp. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

COSTA, Everton Garcia da. A educação na tradição sociológica funcionalista: uma análise comparativa entre em Durkheim, Parsons e Luhmann. **Revista Mad**, Santiago/Chile, nº 39, p. 83-99, 2018.

DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 46, p. 1-26, , dez., 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. A Sociologia da Educação como campo de conhecimento. **Revista @mbiente e educação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 13-21, jul./dez., 2010

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3ª ed. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 101-127.

MELO, Valci; FERREIRA, Vanessa do Rego. A presença/ausência da (nova) sociologia da educação nas dissertações sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. **Holos**, Natal, ano 30, v. 6, p. 145-160, 2014.

RUIZ, Guillermo Ramón. El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n.2, p. 544-560, mai./ago., 2020.

SANCHES, Maria Formosinho. Desafios de uma teoria da educação na pós-modernidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, ano 40, n. 2. p. 225-236, nov., 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELOS, Maria Celi; BOTO, Carlota. A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2014654, p. 1-21, 2020.