



000001

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MARIALVA

PARANÁ

Marialva, 28 de janeiro de 2016

Ilmo Sr Edgar Zucolli:

Vimos por meio deste, solicitar junto ao Departamento de licitação a autorização para a contratação de profissionais que realizarão uma palestra e um curso durante a Semana Pedagógica – início do ano letivo de 2016.

Esclarecemos que a palestra acontecerá no dia 04 de fevereiro, às 8:00 horas no Cine Teatro Sonia Maria Silvestre e terá como tema: **“Do que a Educação não fala” com a Professora Dra Lizia Helena Nagel**. Professora renomada; atuou por mais de vinte anos na Universidade Estadual de Maringá, coordenando Grupos de Pesquisas acerca de Políticas Públicas Educacionais. O Curso **“Ensinando e aprendendo com a Arte: Pressupostos Teórico – Metodológicos para Educação Infantil”** acontecerá no dia 05 de fevereiro, às 8:00 horas na Câmara Municipal e será ministrado pela Professora Doutora Marta Chaves – Coordenadora do Programa de Formação Continuada para profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal e o Professor Doutorando Vinícius Stein. Os dois Pesquisadores também apresentam amplos estudos em questões afetas a Educação Infantil.

A Semana Pedagógica é parte do calendário escolar e precisa ser cumprida. No entendimento que é de grande valia a Secretaria Municipal da Educação oportunizar momentos de formação aos professores da rede pública de ensino solicitamos a contratação dos referidos profissionais que realizarão as atividades mencionadas que abrilhantarão nosso evento, bem como contribuirá com uma maior eficácia no desenvolvimento das funções do magistério de nosso município. A contratação implicará no gasto de R\$ 4.600,00, sendo R\$ 2.300,00 para a Professora Dra Lizia Helena Nagel e R\$ 2.300,00 para o Professor Doutorando Vinícius Stein. Valor este, incluso despesas de alimentação.

Certos de podermos contar com vosso apoio, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Maria Inez Benites Bria Enciso
Secretária da Educação de Marialva



Aldemir Martins. Cesta Com Frutas (detalhe). 1998.

Proposta de trabalho

000002

**Ensinando e aprendendo com a Arte: Pressupostos teórico-
metodológicos para a Educação Infantil**

Professora Dra. Marta Chaves

Professor Me. Vinícius Stein

Objetivos:

- Refletir sobre o desenvolvimento da criação na infância tendo como referência as proposições da Teoria Histórico-Cultural.
- Discutir encaminhamentos para intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil.

Data/horário:

5 de fevereiro às 8 horas.

Local:

Câmara Municipal de vereadores – Marialva - Paraná.

Público:

Professores e Coordenadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Pró labore:

R\$ 2.300,00 (Dois mil e trezentos reais).

Materiais (Por gentileza, providenciar estes materiais):

- Projetor multimídia (data-show).
- Caixas de som com entrada para notebook.



Aldemir Martins. Cesta Com Frutas (detalhe). 1998.

- Microfone (será necessário conforme as condições de espaço/público).

000003

Para uso individual (Por gentileza, informar para que os participantes tragam):

- Caderno para anotações e registro dos estudos.
- Materiais entregues nos cursos anteriores.

Serão providenciados pelo ministrante:

- Notebook.
- Materiais de estudo.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

CHAVES, M.. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P.. (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 1, p. 119-139.

CHAVES, M.. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, p. 81-91, 2014.

CHAVES, M.. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 27, p. 56-60, 2015.

CHAVES, M.; STEIN, V. ; SILVA, C. A. . Literatura Infantil e Formação de Professores e Crianças Criadores e Criativos. In: YAEHASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M.. (Org.). **A Psicopedagogia e o Processo de Ensino-Aprendizagem**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 1, p. 15-26.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

RUFINONI, Priscila; PEDROSA, Israel. **Candido Portinari**. São Paulo: Folha de São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2013.

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética**: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Educação Estética. In: **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Aldemir Martins. Cesta Com Frutas (detalhe). 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

000004



MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO IGUAÇU

ESTADO DO PARANÁ

e-mail: cruzeiro@wln.com.br - Fones/Fax: (46) 3572-8000 / 3572-8001
Av. 13 de Maio, 906 - 85598-000 - Cruzeiro do Iguaçu - PR - CNPJ 95.589.230/0001-44



DECLARAÇÃO

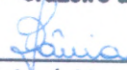
000005

Declaramos para os devidos fins e a quem interessar possa que o Professor **VINÍCIUS STEIN**, participou do Curso Aprendendo com Arte: contribuições para a prática educativa em data de 27 de agosto de 2014, nas dependências da Biblioteca Municipal de Cruzeiro do Iguaçu - Estado do Paraná.

E, por ser a expressão da verdade e para que surta os efeitos legais, dato e assino a presente Declaração.

Cruzeiro do Iguaçu, 27 de agosto de 2014.

Pref. Mun. de Cruzeiro do Iguaçu - PR


Vania Pereira de Lima Savighago
Secretaria Munic. de Educação
Decreto N° 3011/2013

Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - UNIVALE

Mantida pela Instituição Cultural e Educacional de Ivaiporã - ICEI

Credenciada pela Portaria nº 3.511 - MEC - de 26/11/03 D.O.U. - 27/11/03

ESAP - Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação

000006

Certificado

A Diretora das FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IVAÍ, no uso de suas atribuições legais, certifica que

VINÍCIUS STEIN

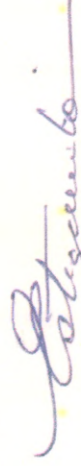
RG 9.842.425-3

concluiu o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS, realizado no período de 10/12/2011 a 14/07/2012, com duração de 360 horas, tendo sido atendidas as demais exigências da Resolução nº 01 de 2007 do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior.

Ivaiporã, 16 de julho de 2012



Coordenadora de Pós-Graduação,
Pesquisa e Extensão



Neila Francisca Estigarribia
Diretora

000008

HISTÓRICO ESCOLAR DE PÓS GRADUAÇÃO

NUMERO: 316

EMIÇÃO: 10/05/2015

Folha: 1 de 2

DADOS PESSOAIS

NOME: Vinicius Stein

REGISTRO ACADÊMICO: 47174

DATA DE NASCIMENTO: 13/02/1991

CIDADE: Santa Izabel Oeste

ESTADO/PAÍS: PR

CARTEIRA DE IDENTIDADE: 9.842.425-3

UF: PR

FILIAÇÃO: Dirceu Stein e Maria Terezinha da Costa Stein

EDUCAÇÃO SUPERIOR

CURSO: Arte-Educação

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual do Centro- Oeste

ANO DE CONCLUSÃO: 2011

CIDADE: Guarapuava

ESTADO/PAÍS: PR

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL: Mestrado

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

INGRESSO: Março/2013

RECONHECIMENTO: Portaria n.º 1077/12-MEC

DATA: 31/08/2012

D.O.U.-DATA: 13/09/2012

EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA(S)

1-: Espanhol

DATA: 09/04/2013

RESULTADO: Aprovado

2-: *****

DATA: *****

RESULTADO: *****

EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO

DATA: 08/08/2014

RESULTADO: Aprovado

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/TESE

DATA: 01/12/2014

CONCEITO/NOTA: *****

RESULTADO: Aprovado

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Marta Chaves

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO/TESE:

A Educação Estética: Contribuições dos Estudos de Vigotski para o Ensino de Arte na Educação Infantil.

000009

NOME: Vinicius Stein

REGISTRO ACADÊMICO: 47174 Folha: 2 de 2

DISCIPLINAS CURSADAS

PERÍODO LETIVO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	% DE FREQUÊNCIA	CONCEITO	RESULTADO
1º Sem. de 2012	Tóp. Espec. Educ: Teoria Histórico-Cultural, Interv. Pedag. e Educ. Infantil	60	004	100	A	Dispensado
2º Sem. de 2012	Processos de Construção do Conhecimento Científico	60	004	93	A	Dispensado
1º Sem. de 2013	Ciência, Método e Educação	60	004	100	A	Aprovado
1º Sem. de 2013	Seminário de Pesquisa em Educação	60	004	100	A	Aprovado
2º Sem. de 2013	Estágio de Docência	30	002	100	A	Aprovado
2º Sem. de 2013	Metodologia da Pesquisa Educacional	60	004	100	A	Aprovado
2º Sem. de 2014	Elaboração e Defesa da Dissertação	---	010	---	-	Aprovado

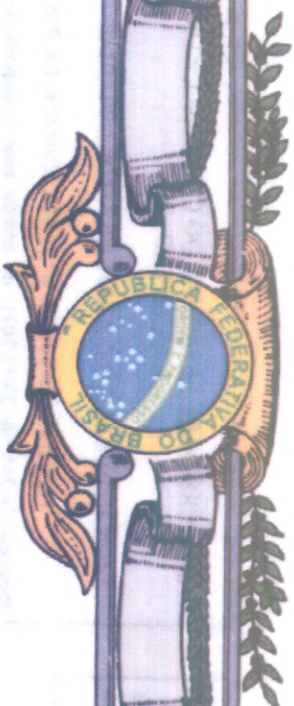
Observações

As disciplinas dispensadas foram cursadas como aluno não-regular no mesmo Programa e seus créditos foram aproveitados, conforme Resolução nº 023/2013 - PPE.

Prorrogado o prazo para defesa da dissertação até o dia 31 de março de 2015, conforme Resolução nº 064/2014-PPE.

Sandra Mikuni
Sandra Mayumi Mikuni
Chefe do Setor de Pós-Graduação

000000



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

O Reitor da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do Curso de ARTE-EDUCAÇÃO, em 03 de dezembro de 2011, confere o título de LICENCIADO em ARTE-EDUCAÇÃO, a

VINÍCIUS STEIN,

brasileiro, natural do Estado do Paraná, nascido em 13 de fevereiro de 1991, portador do RG número 9.842.425 3/PR, e outorga-lhe o presente Diploma, a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

Guarapuava-PR, 15 de fevereiro de 2012.

Vinicius Stein
Graduado

Aldo Nelson Bona
Prof. Aldo Nelson Bona
Reitor



00001+

CURSO DE ARTE-EDUCAÇÃO

Reconhecido pelo Decreto nº 60, de 01 de fevereiro de 2007, publicado no D.O.E. nº 7402, de 01 de fevereiro de 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

UNICENTRO

Reconhecida pelo Governo do Estado do Paraná por meio do Decreto n.º 3.444/97, de 08 de agosto de 1997, publicado no Diário Oficial do Estado n.º 5.063, do dia 08 de agosto de 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

UNICENTRO

DIVISÃO DE REGISTRO E EXPEDIÇÃO DE DIPLOMAS

Diploma registrado sob n.º 31.356, Livro 016, Fls. 016,

Processo 16.245, de 23/11/2011, de acordo com o disposto no artigo 48, § 1º da Lei 9.394, de 20/12/1996, e nos termos do artigo 2º, da Portaria nº 71-DAU/MEC, de 21/10/1977.

Guarapuava, 15 de fevereiro de 2012.

Profª Marcia Tepezinha Tembil,
Pró-Reitora de Ensino.

Por delegação de competência, nos termos da Resolução
n.º 177/2001-CAD/UNICENTRO, de 09 de outubro de 2001.



000012

DECLARAÇÃO 015/2015-PPE

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que o(a) aluno(a) **VINÍCIUS STEIN** defendeu sua Dissertação de Mestrado intitulada "A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL", obtendo aprovação, no dia **01/12/2014**, às **13h30**, no Bloco H-12 – Sala 13.

Fizeram parte da banca examinadora as seguintes professoras:

Prof.^a Dr.^a Marta Chaves (Orientadora) – UEM;

Prof.^a Dr.^a Rosane Michelli de Castro – Unesp/Marília;

Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Mesti – UEM.

Declaramos ainda que o aluno não possui nenhuma pendência junto a Secretaria do PPE e que seu Processo Acadêmico já foi encaminhado à Diretoria de Assunto Acadêmico para expedição do Diploma de Mestre em Educação.

Maringá-PR, 12 de Março de 2015.

Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Educação

Hugo Alex da Silva
Secretário - Matrícula 97.563-2

000013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE
VIGOTSKI PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VINÍCIUS STEIN

**MARINGÁ
2014**

000014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI
PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada por VINÍCIUS
STEIN ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ
2014

000015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Stein, Vinicius

S819e A Educação Estética: contribuições dos estudos de
Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil/ . -
- Maringá, 2014.
108 f. : il., color.

Orientador: Prof.a. Dr.a. Marta Chaves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3.
Teoria histórico-cultural. I. Chaves, Marta, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Especialização em Teoria
Histórico-Cultural. III. Título.

CDD 22. ED.370.71

JLM-001941

VINÍCIUS STEIN

000016

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI
PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Marta Chaves (Orientadora) – UEM

Professora Dra. Rosane Michelli de Castro –
Unesp/Marília-SP

Professora Dra. Regina Lúcia Mesti – UEM

MARINGÁ
2014

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética:** Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.

RESUMO

Nesta dissertação discorremos sobre a formação docente e o ensino de Arte na Educação Infantil. A pesquisa teve por objetivo identificar nas elaborações de Vigotski (2003; 2009) subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas em Arte na Educação Infantil. No tocante à criação na infância, questionamos como as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, particularmente os escritos de Vigotski, podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico com Arte na Educação Infantil. O presente estudo – de caráter exploratório, com delineamento bibliográfico e de abordagem histórica – ampara-se nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. No primeiro capítulo elaboramos uma breve exposição relativa aos aspectos econômicos, políticos e culturais do momento histórico vivido por Vigotski, com o fito de apresentar dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas suas pesquisas. No segundo capítulo apresentamos conceitos e argumentações da Teoria Histórico-Cultural, por meio das elaborações do autor acerca da imaginação e criação infantil, refletindo sobre os conceitos e as proposições de Vigotski para o desenvolvimento destas capacidades nas crianças. No terceiro capítulo discutimos sobre os propósitos de uma educação estética e refletimos sobre procedimentos didáticos para o ensino de Arte na Educação Infantil, com base nos pressupostos desenvolvidos por Vigotski. Constatamos que a memória e a imaginação são complexas funções psicológicas superiores que, embora tenham suas especificidades, estão dialeticamente relacionadas com o processo de criação infantil. O professor pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na medida em que realize intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências artísticas. Para tanto, necessita de condições objetivas que possibilitem a ampliação de suas experiências com a Arte, o que justifica a atenção a uma proposta de formação docente amparada em estudos contínuos, em uma perspectiva de educação humanizadora. Nesta lógica, compreender a organização do trabalho pedagógico e tratar da educação estética das crianças implica na necessidade de considerar que as capacidades de imaginação e criação resultam de um processo contínuo de desenvolvimento, que no contexto escolar se potencializa mediante ações intencionais de ensino.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação de professores. Teoria Histórico-Cultural. Arte.

Publicado em: CHAVES, M.; STEIN, V. ; SILVA, C. A. . Literatura Infantil e Formação de Professores e Crianças Criadores e Criativos. In: YAEHASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M.. (Org.). **A Psicopedagogia e o Processo de Ensino-Aprendizagem:** da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 1, p. 15-26.

LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CRIANÇAS CRIADORES E CRIATIVOS

Marta Chaves¹

Vinícius Stein²

Cristiane Aparecida da Silva³

Os procedimentos didáticos afetos à Literatura Infantil são fundamentais para a realização de práticas educativas humanizadoras, por meio das quais professores e crianças podem ter acesso às riquezas da ciência, arte e educação elaboradas pelo conjunto da humanidade. O trabalho educativo organizado com textos literários de escritores, poetas e poetisas favorece a organização da rotina nos Centros de Educação Infantil e escolas, ampliando o universo cultural de professores e crianças e propiciando a organização do ensino em uma perspectiva de máximo desenvolvimento humano.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural; Literatura Infantil; Formação de Professores; Educação Infantil.

¹ Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá.

² Professor do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

³ Professora da rede básica da Educação Infantil. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

000020

LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CRIANÇAS CRIADORES E CRIATIVOS

Reflexões Iniciais

Nesta reflexão, apresentamos estudos bibliográficos e intervenções pedagógicas desenvolvidas no período de 2002 a 2013 no âmbito da Formação de Professores respaldando-nos no trabalho com Literatura Infantil, elemento norteador para se efetivar práticas educativas junto às Instituições de Educação Infantil no Estado do Paraná.

Os resultados obtidos nesse período e os estudos desenvolvidos reafirmam a relevância da ação intencional do professor, considerado como o adulto mais experiente e responsável por direcionar o processo de ensino e aprendizagem das crianças. A presente elaboração indica ainda a necessidade de pensarmos e termos uma escola em que se efetive a apropriação daquilo que de mais complexo a humanidade elaborou ao longo da História.

Podemos registrar algumas experiências de formação em serviço que foram e são realizadas em municípios⁴ paranaenses, cuja organização das propostas de estudo, tanto para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil, pautam-se no trabalho intencionalmente organizado considerando as premissas ora expostas. Ressaltamos os desafios e os êxitos obtidos nos Centros Municipais de Educação Infantil dos municípios mencionados nesta argumentação.

⁴ Indianópolis, Região Noroeste, com 4.258 habitantes, formação intitulada “Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças”, realizada em 2002; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, com 4.934 habitantes, formação intitulada “Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas”, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, com 13.435 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil” no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.278 habitantes, formação intitulada “Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças” em 2006; Lobato, Região Noroeste, com 4.405 habitantes, com a capacitação denominada “Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender”, no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, 3.864 habitantes, com a capacitação intitulada “Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças”, realizada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com 15.060 habitantes, capacitação intitulada: “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada” no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, 4.956 habitantes, com a formação denominada: “Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas”, no ano de 2010; Floresta, Região Noroeste, com 5.165 habitantes, capacitação nominada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras no processo escolar”, iniciada em 2013, com a mesma denominação de capacitação e neste mesmo ano se retoma a formação continuada em Telêmaco Borba, iniciada em 20006, contando atualmente com 69.872 habitantes.

000021

Defendemos que as propostas de formação sejam elaboradas de forma coletiva, com dirigentes, coordenadores e representantes das unidades educativas. Destacamos que as intervenções pedagógicas que privilegiam os estudos e a elaboração de procedimentos afetos à Literatura Infantil favorecem a organização do ensino em uma perspectiva de humanização e desenvolvimento de capacidades humanas como a memória, a atenção, a linguagem e a criatividade.

Esses estudos e elaborações, por seu turno, podem se amparar em expoentes da Teoria Histórico-Cultural, essenciais para a defesa de uma prática educativa que prime por apresentar aos sujeitos aquilo que há de mais elaborado nas ciências e nas artes, atendendo às proposições de Leontiev (1978) em sua divulgada obra “Desenvolvimento do Psiquismo Humano”.

O referencial teórico mencionado, dentre outras contribuições, propala que a idade da criança apresenta-se como um norte para a organização dos procedimentos e não como um limite máximo para o planejamento da rotina nas instituições educativas. Isto significa que para os bebês e crianças maiores, o cotidiano educacional pode ser organizado com escritores de reconhecimento acadêmico, os quais, com sensibilidade e criatividade foram capazes, a partir de seu desenvolvimento social e ou de sua herança, como quer Leontiev (1978), de criar poemas, melodias e histórias que se constituem em conteúdo, estratégia e recurso e podem ser apresentados e ensinados aos escolares de diferentes níveis de ensino.

Nesse sentido, organizar o ensino e demonstrar às crianças registros biográficos de Mário Quintana, do paulista Toquinho, de Chico Buarque de Holanda, Pedro Bandeira, Ruth Rocha e tantos outros configura-se como uma possibilidade de aproximar crianças e educadores a partir do que há de mais elaborado na literatura para infantes. Textos desses expoentes trazem valor estético e caracterizam-se pelo rigor na escrita e argumentação. As crianças conhecem as letras, aprendem o significado das palavras, brincam e se desenvolvem com variadas melodias.

A formação de professores e crianças criadores e criativos

Os resultados das experiências nos municípios paranaenses acenam algumas dificuldades, entre as quais a quase impossibilidade de horários possíveis para os estudos, pois alguns encontros ocorriam em período contrário em que o professor trabalhava, ocasionando grande dificuldade. Houve (e há) resistência em se dispensar as

000022

crianças nos chamados “dias úteis”; no entanto, argumentamos que se essa dispensa acontecesse com rigoroso critério e em poucas ocasiões durante o ano, não haveria problema e a nosso ver auxiliaria a constituir uma cultura de valor e concessão de dias nos quais os professores pudessem dedicar-se apenas ao estudo, o que já ocorre em algumas ocasiões com os conhecidos recessos. Lamentavelmente, há resistências com essa indicação porque infelizmente nossa realidade nacional privilegia e dispensa aulas para campeonatos mundiais de futebol e não para o aprimoramento dos professores.

A escassez de recursos didáticos, textos, livros e materiais para consulta se soma a esse cenário de desafios. A não continuidade dos estudos talvez seja um dos elementos que mais enfraquece a ação educativa. Em geral, constatamos avanço significativo quando a proposta de formação em exercício organiza-se de modo que as palestras, cursos e grupos de estudos se realizem com os mesmos conteúdos e/ou temática. O ideal é que os pesquisadores que ministram palestras e cursos sejam os mesmos por um período mínimo de dois anos.

As dificuldades e desafios supracitados podem ser secundarizados e os estudos e reflexões efetuados caso se harmonizem com as discussões efetuadas nos grupos de estudos permanentes, cuja composição e manutenção precisa ser considerada prioridade pelas Equipes Pedagógicas. Na continuidade de estudos, há valorização daquilo que os professores têm realizado. Para ilustrarmos a importância da retomada dos temas, tomamos como exemplo o caso da música, em que podemos perceber as mudanças de conceitos e conhecimentos musicais, ampliando-se o repertório; os educadores podem conhecer materiais didáticos diferentes dos habituais, com oportunidade de socializar e pensar experiências.

Nesse contexto, observamos que os profissionais demonstram a assimilação dos conteúdos trabalhados em fases anteriores e maior facilidade em compreender as atividades propostas em etapas que se seguem; os hábitos de estudos são fortalecidos e há a compreensão da necessidade de disciplina nesse sentido. Portanto, o que se ensina às crianças precisa antes ser aprendido pelo professor; o que inicialmente apresentava-se como desafio, em um processo que assegure de fato a participação responsável e coletiva passa a constar na condição de conquista, não apenas no plano individual, mas de todos os profissionais que integram a instituição, regra que abarca tanto os professores quanto os profissionais da alimentação, higiene e transporte.

Salientamos que a contribuição de experiências como estas de formação em serviço atribui real significado àquele conhecimento apropriado no decorrer da

formação e atuação do educador. Mais que isto, contribui para a reavaliação da prática pedagógica com as crianças e para que se consiga atribuir sentido e significado às suas ações nos Centros de Educação Infantil ou escolas. Condição que, sem estudos e reflexões edificaria uma rotina desprovida de entusiasmo, mas que a partir de propostas como estas possibilita às crianças e professores a aproximação e a aprendizagem das músicas, histórias e poesias, elementos essenciais para a educação e a permanente formação de professores criativos, fundamental para desenvolver a criatividade nas crianças.

Se considerarmos que a criatividade é ensinada e desenvolvida, como afirma Vigotski (2009) em sua obra “Imaginação e Criação na Infância”, a organização do trabalho educativo contemplará essa máxima e serão movidos máximos esforços nessa direção. Desse modo, deve-se valorizar a organização dos espaços na instituição onde as crianças permanecem nos primeiros anos de vida. Chaves (2011) afirma que uma possibilidade de organização de ambiente pode ser o “Camarim: um espaço de artes e encantos”⁵, acrescentando que nas instituições é possível que se tenham salas e outras dependências que possam ser utilizadas de forma adequada; salas que servem como depósito de materiais de limpeza podem, por exemplo, receber outra função e se firmar com novo sentido e significado, sugerindo que:

[...] a organização da rotina pode ser tomada pela literatura – com suas histórias, versos e personagens. A composição do Camarim, pode ser organizado numa escola de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. No Camarim haveria instrumentos musicais, malas antigas ou baús, utensílios variados, adereços (chapéus, lenços), figurinos e roupas – preferencialmente de adultos e de diferentes idades e profissões – ; objetos comuns em residências e locais nos quais são exercidas distintas profissões. Fundamental é que o trabalho de pedreiros, escritores, médicos e outras profissões possam ser reconhecidos e ali representados, por seus objetos ou ferramentas. Por vezes podem ser miniaturas, mas preferencialmente que seja o próprio objeto de trabalho, do labor, da função executada (CHAVES, 2011, p.06).

Assim, teríamos nesse local recursos e objetos para representações de diferentes peças, histórias, músicas e poesias. O “camarim”, que nos lembra um espaço direcionado à arte, configura-se como lugar voltado à realização de desenhos, pinturas, ensaios e preparação de apresentações artísticas que devem ser constantes na instituição e não apenas reservadas para algumas datas. Figuram então como espaço que favorece o

⁵Trata-se de uma sugestão de composição de espaço idealizada e desenvolvida pela Prof^a Dr^a Marta Chaves, sistematizada em seus estudos de Pós-Doutorado (CHAVES, 2011).

000024
ensino da criatividade; desta forma, além da sala de aula, que deve ser necessariamente um lugar para a arte e a aprendizagem, as crianças terão no “camarim” um espaço de encantos e aprendizagem, como tratamos a seguir.

Literatura Infantil: possibilidades de encantos e aprendizagem

Os procedimentos, quando amparados nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, referencial teórico que se caracteriza pela defesa de apresentação às crianças daquilo que há de mais elaborado pela Ciência, Literatura, Arte e Educação – como defendem Vigotski (2009), Leontiev (1978) e Blagonadezhina (1969) em seus escritos – possibilita não apenas o contato com o saber elaborado, mas a superação da realidade, em geral marcada pela miséria material e cultural de adultos e crianças.

Nessa perspectiva, as práticas educativas têm como prioridade procedimentos didáticos com personagens que superam seus medos, como a “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque; bailam como a “Carolina” de Cecília Meireles ou desenvolvem apreço pelas investigações científicas ensinadas pelo curioso Visconde de Sabugosa e pela inquieta Emília. Com estratégias e recursos adequados, será possível levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõe Vigotski (2000; 2009) em seus estudos.

Os procedimentos didáticos afetos à Literatura Infantil são fundamentais para a realização de práticas educativas, por meio das quais professores e crianças podem ter acesso às riquezas humanas elaboradas em diferentes contextos, conforme já discutimos. O trabalho educativo organizado com textos literários para crianças favorece a elaboração e a realização de intervenções escolares; a sensibilidade das canções de Toquinho, com a música “Valsa para uma menininha”, ou as traquinagens do “Menino Maluquinho”, de Ziraldo, mobilizam as crianças e se constituem como recursos e estratégias para que os professores possam planejar suas aulas ou projetos de trabalho para os escolares.

Assim, na apresentação de uma proposta de trabalho às crianças, pode ser decisivo conhecer e ensinar os encantos de José Paulo Paes (2005), Pedro Bandeira (2009), Ana Maria Machado (2005; 2010), Ruth Rocha (2011) e Tatiana Belinky (2004), criadores que com seus personagens apresentam aos escolares diferentes sentimentos e emoções. Com a realização de recursos didáticos como Livretos,

Dicionários, Caixas que Mostram Telas e Caixas de Encantos e Vida⁶ pode-se ampliar o vocabulário, o universo cultural de crianças e professores. Reiteramos: aquilo que se quer ensinar às crianças precisa ser primeiramente aprendido e apreciado pelos professores.

Nesse âmbito, os educandos podem brincar e aprender com as histórias e personagens atendendo às orientações de Mukhina (1996), a qual, amparada na Teoria Histórico-Cultural reafirma que a criança nas experiências com as artes estabelece comparações, elabora impressões, interpreta conflitos e considera diferentes hipóteses.

A possibilidade de apropriar-se da cultura (MUKHINA, 1996) se traduz com a necessidade da concentração para lembrar-se, reproduzir algo ou proceder à elaboração de um desenho, ações que podem ser imediatamente associadas ao desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação (VIGOTSKI, 2009) e que ganham sentido quando se contemplam intervenções educativas com escritores e seus personagens.

Pensamos em todo o rigor da escrita, na possibilidade de se conhecer a vida e se encantar com ela (os animais, brinquedos e as aventuras) mediante as descrições dos poetas. Nessa lógica, as escolas de Educação Infantil têm especial importância, pois é nesse período que as atividades das crianças se tornam mais complexas (MUKHINA, 1996), o que requer uma linguagem de melhor qualidade e a necessidade de não se utilizar de qualquer livro, música ou poesia.

O enriquecimento do vocabulário e a primazia da linguagem favorecem a tentativa da criança de compreender o significado das palavras, comparar e associá-las. Segundo Mukhina (1996, p. 234-235), aprimorar a capacidade da criança para “construir frases de acordo com as regras gramaticais [...] contribuirá para o domínio da leitura e escrita”. Nesse sentido, quando o ensino avança, abre-se caminho para o desenvolvimento psíquico com vista “à formação de determinadas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades psíquicas adquiridas anteriormente” (MUKHINA, 1996, p. 52).

O desafio é incorporar as necessidades, interesses e potencialidades das crianças, com respeito aos padrões e valores da cultura e da sociedade em que elas se encontram, e ao mesmo tempo ampliar permanentemente as fronteiras de seu universo, de sua

⁶ “Dicionário Letras Vivas” elaborado no ano de 2002; “Livretos” desenvolvido durante o ano de 2002; “Caixas que Mostram Telas” elaborado no ano de 2008, “Caixas de Pesquisa e Estudos” e “Caixas de Encantos e Vida”, desenvolvidos em 2011, são recursos didáticos idealizados e desenvolvidos pela autora deste texto e sistematizados em seus estudos de Pós-Doutorado (CHAVES, 2011).

Pensamos também nos professores, muitas vezes desprovidos de acesso a vivências, como, por exemplo, da oportunidade de apreciar uma peça de teatro ou um festival de balé. Acreditamos que com estratégias e recursos adequados – o que inclui necessariamente o tempo e o espaço de estudos –, planejamento e capacitação dos profissionais da educação seja possível oportunizar estudos aprimorados aos professores e estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, como propõem os escritos do referencial teórico abordado.

Nesse sentido, uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação precisa necessariamente discutir a potencialidade do educador e a necessidade de que este analise – e algumas vezes supere – sua prática para que tenha as condições objetivas na tomada de decisões, escolhas e encaminhamentos didático-pedagógicos.

Destacamos um trabalho especial que se faz com informações sistematizadas de aspectos biográficos de compositores, escritores ou profissionais ligados à dramaturgia. Conhecer e estudar obras, viagens, infância e amigos dos expoentes dessas áreas é essencial para a elaboração de planejamentos e procedimentos didáticos com e para as crianças. Por meio de estratégias e recursos adequados pode-se levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento.

Entendemos que o ensino e a aprendizagem dos professores permitem o planejamento e a organização de práticas pedagógicas repletas de significado, cores e vida, o que é possível somente com uma criteriosa formação, razão pela qual argumentamos que potencializar a formação dos pedagogos com estudos e sistematizações afetas à literatura, com vistas a estudar e refletir sobre as práticas educativas nas instituições escolares, constitui-se em elemento essencial no pensar e repensar as condutas em sala de aula.

Defendemos que a formação inicial e em serviço deve valorizar o conhecimento elaborado pela humanidade ao longo da História. Para tanto, faz-se necessário que as intervenções sejam pensadas a partir de uma criteriosa fundamentação teórico-metodológica, capaz de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de organização e planejamento do trabalho educativo.

Referências

BANDEIRA, P. **A menor fazedora de mágicas do mundo**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009. Série pequenos e sabidos.

BELINKY, T. **O livro das tatianices**. São Paulo: Salamandra, 2004.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTAIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969., p. 355-381.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil**. Araraquara, 2011. Trabalho de Pós-Doutoramento junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

MACHADO, A. M. **Vamos brincar de escola?** São Paulo: Salamandra, 2005.

_____. **O distraído sabido**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010. Coleção batutinha.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PAES, J. P. **É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis**. 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2005.

ROCHA, R. **A primavera da lagarta**. São Paulo: Moderna, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 40.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Psicologia e Pedagogia.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaios comentados.

ZIRALDO. **O menino do planeta Urano**. São Paulo: Melhoramentos, 2008. Mundo colorido.

000030

PROPOSTA DE TRABALHO

Tema: Educação Contemporânea

Título: *Do que a educação não fala...*

Responsável: Lizia Helena Nagel

Mestre em Ensino (UFRS, 1976)

Dra. História e Filosofia da Educação (PUC/SP. 1986).

Data: 04 de fevereiro de 2016

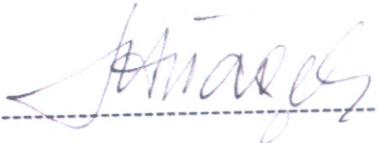
Carga Horária: 4 horas.

Início dos trabalhos: 08:00 hs.

Local de Trabalho: Câmara Municipal de Marialva.

Público Alvo: Professores, Diretores, Coordenadores da Rede Municipal de Ensino.

Valor: 2.300,00 reais



Lizia Helena Nagel



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO



O REITOR DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, no uso de suas
atribuições e tendo em vista a conclusão do Programa de Pós-Graduação em Doutorado em Educação
em 30 de outubro de 1.986, confere o título de
a
utor em Educação: Filosofia da Educação

LIZIA HELENA NAGEL

RG nº 1.671.742

natural do Estado do Rio Grande do Sul

outorga-lhe o presente Diploma a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

nascida a 20 de setembro de 1.940
nacionalidade Brasileira

São Paulo, 25 de novembro de 1.986

[Signature]

Dom Paulo Evaristo Arns - Grão-Chanceler

[Signature]

Luiz Eduardo W. Wanderley - Reitor

[Signature]

Leila Barbara - Pres. Pós-Graduação

[Signature]

Marta Colombo de Bartolo - Sec. Ger. Reg. Acad.

000031

DADOS PESSOAIS

Nome: **Lizia Helena Nagel**

Sexo: Feminino
Data Nasc: 20.09.40
RG: 1671742 SSP/PR
CPF: 014356980-53
PIS / PASEP: 10077941435
E-mail lh.nagel@uol.com.br
Telefone (44) 3031-3206
Celular: (44) 9961-3201

ENDEREÇO RESIDENCIAL

Travessa Sabaudia , Nº 43.
CEP: 87050-650
Bairro: Aeroporto Velho (Zona 8)
Município: Maringá

FORMAÇÃO

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Bajé (R/S)
Graduação em Filosofia e História
Ano Conclusão: 1964

Especialização (1973/74): CENAFOR S/P
Metodologia e Técnicas de Pesquisa
Período: 1972- 1974 (duas etapas)

Especialização (1975): Universidade Federal do Pará
Administração Universitária
Período:1975

Mestrado (1976): Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS)
Educação / Ensino
Conclusão: 1976

Doutorado (1986): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Educação: Filosofia da Educação
Conclusão: 1986

PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

- Professora de Filosofia e História no Curso Clássico do Colégio Pio XII /RS(1969-1973)
- Pesquisadora do Centro de Pesquisa e Orientação Educacional do Rio Grande do Sul (CPOE: 1968-69)
- Assessora Técnica do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (1969-1973)
- Docente da Universidade Estadual de Maringá (1974-2002)
- Diretora de Assuntos Universitário da UEM (1974-1976)
- Diretora do Departamento de Assuntos Universitários da SEED (1982-1984)
- Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação da UEM (1989// 1998)
- Assessora Técnica do CESUMAR (2002-2006)

ARTIGOS:

000033

NAGEL, Lizia H. Bullying e a customização de comportamentos. **Revista Maringá Ensina**, no. 16, Ano 5. Maringá. Prefeitura do Município de Maringá. Secretaria de Educação, fev.mar.abr/2011. ISSN: 1809-6085, p. 36-39

NAGEL, Lizia H. Educação Superior: desafios da atualidade. **Revista UNIFAMMA**. Faculdade Metropolitana de Maringá, vol. 10, n.1, 2011. Maringá. Editora UNIFAMMA, 2011. Anual, ISSN 1677-8303, p. 7-14.

NAGEL, Lizia H. Realidade educativa: transformações desejadas e modernizações implantadas. In: LOMBARDI, C., SAVIANI, D. (orgs.) **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 59-86. (Coleção Memória da educação) ISBN: 978-85-7496-269-6

NAGEL, Lizia H. Violência na Escola. Minicurso. IN: 34ª. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2011, Natal, Universidade Federal do UFRN. (No prelo)

NAGEL, L. H. Alternativas de enfrentamento do *Bullying*. Minicurso IN: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2011, Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa & Resumos, p. 21. (Inédito)

NAGEL, L. H. Violência: emoção & conhecimento & educação. Palestra In: EVENTO DE EXTENSÃO/SEMINÁRIO: O ECA E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA. DESMISTIFICANDO A CULTURA DO "NÃO DÁ NADA". do Núcleo Regional de Ensino de Maringá, Observatório das Metrópoles e Universidade Estadual de Maringá. Maringá, junho, 2011. (Inédito).

NAGEL, L. H. Realidade educativa: transformações desejadas e modernizações implantadas. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. (Orgs.) *História da educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados. 2011, p. 59-86. (Coleção Memória da educação) ISBN 978-85-7496-269-6

NAGEL, L. H. Elementos formativos para a construção da escola e da educação em tempos atuais. In: ANTONIO, CLÉSIO A. et. al. (Orgs) *Qual educação? Qual Escola?* Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2011, p. 13-24 ISBN 978-85-89441-57-5

NAGEL, L. H. *Condições de educabilidade para uma nova sociedade: reflexões básicas*. Londrina, UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/index>

NAGEL, L. H. Impossibilidade de educar para a não violência?: Reflexões preliminares. In: APARECIDA MEIRE CALEGARI-FALCO. (Orgs.) *Sociologia da Educação: olhares para a escola de hoje* / 2. ed. Rev. ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 127-140. (Formação de professores- EAD, n. 10). ISBN 978-85-7628-188-7.

NAGEL, L. H. *Violência e Educação*. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) e III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (CIAVE) Na área de *Formação de professores*. Curitiba, de 6 a 9 de outubro de 2008.

NAGEL, L. H. Olhares contemporâneos sobre o conhecimento humano: desdobramentos relativos à captação do fazer e do saber na Antiguidade Grega. IN: OLIVEIRA, T. (Org) *Antiguidade e Medievo: Olhares Histórico-Filosóficos da Educação*. Maringá: Eduem, 2008, p.251-268.

NAGEL, L. H. Fontes para o estudo da Antiguidade na perspectiva da educação. IN: OLIVEIRA, T., VISALI, A. (Orgs) *Cultura e educação: ética e ação política na Antiguidade e Idade Média*. Vitória da Conquista: UESB, 2007, p. 225-234.

NAGEL, L. H. Educação e desenvolvimento na “pós-modernidade”: algumas reflexões. IN: NOGUEIRA, F., RIZZOTTO, M. L. (Orgs) *Políticas Sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2007, p. p. 19-44.

NAGEL, L. H. Na mudança a violência por parteira. IN: MELO, J. PIRATERLI, M. (Orgs) *Ensaio sobre o cristianismo na Antiguidade; história, filosofia e educação*. Maringá: Eduem, 2006. p. 115-137.

NAGEL, L. H. Educação colonial sob a égide da modernidade. *Revista Educação em Questão*. Departamento e Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte: Natal. UFRN. 2005, v. 22, n.8, jan/abr, 2005, p. 133-152

NAGEL, L. H. O “aqui” e o “agora” sem o “ontem e o amanhã”, nas políticas da educação. IN: NOGUEIRA, F., RIZZOTTO, M. L.(org) *Estado e Políticas Sociais: Brasil-Paraná*, Cascavel: Edunioeste, 2003, p. 29-40.

NAGEL, L. H. Paganismo e cristianismo: concepção de homem e educação. IN: OLIVEIRA , T. (Org.) *Luzes sobre a Idade Média*. Maringá: Eduem. 2002, p.35-46.

NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. IN: NOGUEIRA, F., RIZZOTTO, M. L. (Orgs) *Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2001, p. 99-127.

NAGEL, L. H. O pensamento educacional na ótica dos poetas arcaicos. *Estudos Clássicos*. Boletim. Associação Portuguesa de Estudos Clássicos/ Instituto de Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra. Coimbra: Colibri, 2001, v. 36, p. 25-36.

NAGEL, L. H. Saber e poder na baixa Idade Média. *Anais do II Ciclo de Estudos Medievais: Saber e Poder na Idade Média*. Maringá: UEM: 2000.p. 39-46.

NAGEL, L. H. Hesíodo: poesia e intencionalidade educativa. In: *Estudos Clássicos*. Boletim. Associação Portuguesa de Estudos Clássicos/ Instituto de Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra. Coimbra: Colibri, 1999, v. 32, p. 27-35.

NAGEL, L. H. *Ilíada*: uma análise na contramão. In: *Boletim de Ensino Clássico*, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra. v. ,29 1998, p. 135-144.

PUBLICAÇÕES

- *Avaliação. Sociedade e Escola: Fundamentos para a Reflexão*. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba,1986.
- *Preconceitos e estereótipos em professores e alunos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978
- *Dançando com os textos gregos: a intimidade da literatura com a educação*. Maringá: Eduem, 2006

06/07/2011

NRE Maringá promove seminário sobre ECA

O Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, através da Coordenação de Desenvolvimento Socioeducacional (CDSE) em parceria com o Observatório da Violência da Universidade Estadual de Maringá (UEM), promoveu na semana passada o 2º Seminário Integrado de Enfrentamento à Violência. O tema: “O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Enfrentamento à Violência na Escola: Desmistificando a Cultura do 'Não dá Nada'” foi discutido com 280 diretores, diretores auxiliares e pedagogos das escolas de Maringá e região.

O evento, criado no início do ano, é resultado de um trabalho entre as escolas, o NRE/CDSE e as redes de apoio, visando abrir espaço para que os profissionais da educação reflitam e discutam sobre a lei e aplicação do ECA no espaço escolar. “O nosso objetivo foi o de aprofundar conhecimentos e práticas em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente para podermos no coletivo buscar estratégias e respostas para o enfrentamento à violência”, contou Carlos Petronzelli, coordenador de Desenvolvimento Socioeducacional.

Segundo a chefe do NRE, Maria Inês Teixeira Barbosa, o seminário dá visibilidade a um tema que necessita de resolução. “É um assunto complexo, no qual precisamos do envolvimento de toda a comunidade e trabalho em rede com o Ministério Público, Conselho Tutelar, Patrulha Escolar, Centros de Apoio de Assistência Social e outros”, disse.

O seminário promoveu palestras, oficinas e debates entre eles, buscando sempre através de discussões, saídas para o enfrentamento à violência nas escolas. Para o promotor Maurício Kalache, ministrante do seminário, esse é o momento de todos refletirem e compreenderem o ECA. “Temos que pensar até onde cada um de nós, muitas vezes 'na maior das boas intenções', não promove a violência por intolerância”, falou.

A palestra “Violência: Emoção & Conhecimento & Educação”, proferida pela profª Lizia Helena Nagel, apresentou a concepção de violência e os fatores que contribuem para sua proliferação na sociedade. Lizia, destacou as variáveis internas e externas da violência que interferem no processo educativo, entre elas o bullying físico, verbal e relacional.

Na oportunidade, foram apontadas práticas educativas positivas dirigidas a comunidade escolar, ampliando as possibilidades de enfrentamento à violência nas unidades escolares. “Os professores devem lutar na sociedade pela possibilidade de ensinar, educar e transformar, pois o processo educativo e humanizador extrapola o espaço e tempo de escolarização e visa a universalização das lutas”, afirmou.

ECA E SALA DE AULA – Cada escola de Maringá pode levar um aluno para participar da oficina “ECA e a Sala de Aula”, realizada em paralelo ao seminário. Foram abordadas questões que fazem parte do cotidiano escolar para alunos do ensino médio e fundamental, entre 13 e 17 anos. Através de textos, vídeos, charges e numa linguagem apropriada foi elaborada palestra de introdução didática para os estudantes

O HOMEM EM SUA HUMANIDADE NA PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO.

000037

Lizia Helena Nagel

1- Introdução: A histórica materialidade das novas bandeiras da democracia burguesa

A partir dos anos 80, o crescimento da desigualdade, o sobejo empobrecimento da população, o desmesurado enriquecimento de poucos, a presença crescente dos “sem-teto” nas cidades, absolutamente perceptíveis em nações ricas e desenvolvidas, exigem políticas sociais definidas e destinadas aos desempregados, doentes ou aposentados, medidas que, em breve, irão assombrar os capitalistas, por seus “custos crescentes” em fase de recessão progressiva.

Nessa mesma época, a economia do mundo oriental admira-se com a inusitada rentabilidade da produção flexível apresentada pelos japoneses, a partir da década de 70. Produção que ressalta não só as perdas dos ganhos advindos pela industrialização de massa, caracterizada como superdimensionadora de estoques imutáveis ou inflexíveis às mudanças, como salienta a importância das demandas do consumidor potencializado.

Independentemente e de modo insólito, também, no Oriente, nesse mesmo período, a economia chinesa desponta com um crescimento inesperado, contrariando, em princípio, a ideia de que desenvolvimento só se concretiza com a regulação capitalista e de que o chinês não tem como ideal a vida burguesa. Os dados relevantes dessa economia comunista passam a ser confrontados com o péssimo desempenho da economia da Rússia, Polônia, Hungria, Tchecoslováquia, Romênia, Bulgária e República Democrática Alemã.

Nesse confronto, o mundo espanta-se tanto com a queda do PIB dos países integrantes do bloco soviético, quanto com o progresso da China, assim como com a degradação da produção industrial de massa no Ocidente, congratulando-se, ao mesmo tempo, com as novas possibilidades políticas de reativação do capitalismo. No espectro dessa reativação, não se pode esquecer das estratégias para incrementar a voracidade do consumidor, posto estar a

valorização do trabalho humano, enquanto criador de bens, já secundarizada pelo alto nível de desenvolvimento da mecanização da produção.

000038

Nesse quadro de reativação capitalista, mesmo admitindo, a partir dos anos 90, a presença da depressão, os ideólogos desse sistema afirmam ser *o capitalismo bom e os governos ruins*, exigindo, conseqüentemente, algumas mudanças não só nas bandeiras como nas ações pertinentes às políticas públicas. Essas mudanças apresentam-se tão mais necessárias quanto mais possam suavizar conflitos decorrentes de acumulação expropriadora, extensiva ou intensiva, e quanto mais possam integrar um maior número de indivíduos no mercado. Na realidade, essa economia, frente aos sinais contraditórios apresentados, quebra algumas afirmações, expectativas ou prognósticos, recupera velhas premissas e acentua novas propostas de ação, denominadas de “positivas”, tanto para superação da crise financeira quanto para controlar possíveis inquietudes sociais.

Em novos tempos, novos procedimentos são necessários para a revitalização do capitalismo. Isso porque, como diz Hobsbawm, o fim da Guerra Fria, com a extinção da União Soviética, em 1991, na verdade,

retirou de repente os esteios que sustentavam a estrutura internacional e, em medida ainda não avaliada, as estruturas dos sistemas políticos internos mundiais. E o que restou foi um mundo em desordem e colapso parcial, porque nada havia para substituí-los (1995, p. 251).

Cabe, assim, aos teóricos, ao perderem os antigos quadros sociais e mentais de referência, responderem com novas interpretações sobre os fenômenos identificados. Criam-se e difundem-se novos significados, principalmente quando regiões com modos de vida distintos, com unidade estranha aos padrões capitalistas, com questionamentos sobre os governos em fase de desestruturação, somam-se, em sua diversidade, em novas demandas, ao quadro de desigualdade avolumada no mundo¹.

O fim da Guerra Fria, de fato, ao garantir a quebra de comportamentos até então estimulados, como o de enfrentamento teórico, político, ideológico entre capitalismo e comunismo, incita

¹ Ugá lembra que, a partir de 1990, o Banco Mundial, em seus diversos relatórios, passa a reforçar a necessidade de políticas públicas que tenham por centralidade a pobreza e sublinha a ‘teoria social’ que estaria implícita nesses documentos. Diz ela que essa centralidade “implica o deslocamento da política social da noção universalizada de *direito* (...)” (2003, p. 55).

novas elucubrações nos horizontes abertos ao capital. A questão posta, em princípio, não só é da necessidade do descarte de crenças, de convicções, de teorias e/ou de projetos socialistas, mas também da rejeição das ideias que haviam engrossado os sonhos burgueses relativos à Sociedade do Bem-Estar financiada pelo Estado assistencialista. Nesse momento, ***volta a brilhar a idéia de desigualdade***, intrínseca à doutrina liberal, que afiança a impossibilidade de equiparação de todos os homens em função das **diferenças naturais, fisiológicas, ambientais, educacionais e/ou culturais**².

Na perspectiva de aceitação e de defesa das “desigualdades naturais ou culturais”, o ideário e/ou os antigos projetos socialistas que **pleiteavam condições comuns de humanização** para todos passam a ser **definidos como autoritários**. A busca de igualização dos homens por encaminhamentos objetivos, por decisões e práticas econômicas, por legislação ou por ações concretas direcionadas para tal, é demonizada pelo ideário capitalista reacendido. A antiga utopia **de igualização dos homens** ou, ainda, **atos** que busquem a sonhada equiparação dos homens em função da possibilidade já dada pela riqueza acumulada no mundo passam a ser divulgados como **procedimentos destrutivos da subjetividade dos indivíduos**.

De forma mais ampla, todo e qualquer planejamento, a longo prazo, todo e qualquer direcionamento a um fim comum passam a ser vistos como uma incursão indevida na cultura, na educação, na vida dos sujeitos que, para se “humanizarem”, não podem sofrer qualquer tipo de padronização! **Tudo o que é individual nos seres humanos deve ser incrementado**, porque qualquer ato contrário ao desenvolvimento determinado pela natureza ou pelos próprios sujeitos é entendido como despotismo, segundo os teóricos da doutrina (neo)liberal e/ou da pós-modernidade.

Se aos homens cabe a **liberdade de proceder conforme seus desejos, suas opiniões**, de colocá-las em prática durante a sua vida, **sem impedimento físico, moral ou legal**, como já defendia, em 1859, Stuart Mill, recuperado por autores atuais, não cabe, a nenhum tipo de Estado, ações que possam contrariar ou estorvar o caminho dessa liberdade, sustentada por atos privados, autônomos, reveladores de diferentes escolhas na maneira de viver e/ou de ser.

² Vide Donald Schultz, entre outros liberais citados na atualidade.

Retomado esse princípio, recuperado com ênfase o pressuposto doutrinário de que ninguém, **nenhuma instituição, em nenhuma hipótese, pode escolher ou direcionar o plano de vida de cada indivíduo**, ou de um conjunto de indivíduos independentes, tais considerações reativadas servem para negar qualquer Estado (capitalista ou socialista) que tenha se organizado sob a égide do Nacional. **Os Estados Nacionais**, por exemplo, que, à época da industrialização de massa, propuseram-se a incrementar uma unidade social, ou socializadora, como alternativa de enfrentamento das competições determinadas internacionalmente pelo mercado, **tornam-se objeto de críticas por suas “tendências autoritárias e dirigistas” e por seus “fracassos políticos”**.

O fato é que o capital, para se expandir, na passagem da produção de massa para a produção flexível, **precisa libertar-se dos regramentos nacionalistas** que inviabilizam qualquer mudança. Para isso, nada melhor do que um ataque sistemático a qualquer tipo de norma, de lei, orientação que possa cercear a liberdade dos cidadãos. Discurso que se operacionaliza pela **negação das formas existentes de controle de comportamentos** e se enraíza na sedutora **defesa das individualidades, ou das subjetividades, consideradas criativas** quando imunes a qualquer opressão ou interferência social³.

Essa via contestadora, autodenominada de crítica, divide-se e multiplica-se por discursos contra qualquer sistema, estrutura ou poder instituído. Nesse quadro, **poder**, agora, é traduzido, ou decodificado, de forma simplista, **apenas como uma força contrária à vontade dos indivíduos**. Governo, direção, administração, **instrumentos de autoridades públicas** passam a ser **apreendidos como forças castradoras das individualidades, como mecanismos de violação dos direitos naturais, privados**. Poder toma o significado de **mero controle, de energia imposta, de violência, regulador das almas ou opressor dos corpos** e, como tal, **condenado à depreciação** por destruir o desenvolvimento natural das individualidades com suas possíveis e diversas escolhas no modo de viver.

Na verdade, a defesa ou a internalização de comportamentos não subservientes às leis, normas ou orientações precisas fazem parte da trajetória do Estado Nacional que sucumbe diante do seu novo papel exigido pela globalização. O anterior orgulho por pertencer a um Estado

³ Desvincula-se, nesse momento, o conceito de cidadania da noção de pátria.

Nacional, atitude adquirida por **formação mais universalista**, coletiva, por ensinamentos cívicos comuns, repassados aos indivíduos de um país, é **divulgado como produto de ações repressivas movidas por ideais padronizadores dos indivíduos e/ou das individualidades**. Nesse quadro, toda mudança de perspectiva é vista, apenas, como um salto para a humanização por via da racionalidade, por via da filosofia de caráter antropológico, que descarta qualquer comentário da historicidade desse movimento.

O fato é que a globalização, para ser concretizada, necessita de um **homem reeducado**, suficientemente capacitado para assumir as desigualdades, defendendo tais diferenças, ou desigualdades, como um valor que passa a dignificá-lo como indivíduo atualizado. A prática da convivência com as diferenças precisa ser assumida como produto de **ato privado, fundamentado em uma ética individual**. Toma força o discurso que clama pela tolerância (individual), condição básica para o livre trânsito da mercadoria carente de desigualdade para uma rápida concretização da produção flexível e do consumo individual compulsivo.

A mundialização do mercado em sua reestruturação requer, de fato, um homem que **não aspire igualdade como ponto de chegada ou de partida**. Em absoluta coerência, **educação**, nesse estágio, não inclui **nenhuma exigência de competência específica para analisar profundamente as desigualdades sociais, econômicas, objetivas que se expõem, cada vez com maior densidade, inclusive, pela migração ansiosa por sobrevivência em países considerados desenvolvidos**⁴. O reconhecimento do mundo dividido em pobres e ricos some na descoberta de tempos novos sem os ranços do passado. A morte da consciência de classe, antes anunciada, está dada.

Estão postas as bases para o alargamento da sociedade capitalista, tanto materiais quanto intelectuais, psicológicas. A **fragmentação de anteriores unidades políticas**, o **desmonte dos Estados Nacionais** com suas especificidades, a **economia flexível** substituindo a grande indústria, o **emprego parametrado não mais pela especialização ou pela durabilidade de seus vínculos**, tudo isso se faz presente na reorganização do pensamento liberal. Até mesmo os marxistas, **sem interesse em reflexões sobre como se constitui o ser histórico da nova**

⁴ Países considerados desenvolvidos, como França, Itália, Inglaterra, Estados Unidos, entre outros, cercam-se de medidas anti-imigração, sendo apoiados politicamente pela maioria da população.

era, colaboram com a substituição das velhas ideias de pertencimento dos homens à humanidade, a uma única raça: a humana.

000041

O movimento, no seu espectro de **fragmentação concreta**, avança sem fronteiras, deixando as **marcas no pensamento** que passa a renegar as categorias e conceitos até então utilizados pela Modernidade e/ou pelo Iluminismo. De Marx passa-se a **Nietzsche**, da noção de o homem fazendo a cultura passa-se à de **indivíduo** como instrumento da cultura. Da antiga noção de coesão, expressiva na velha concepção de cultura, passa-se à nova concepção de cultura que exprime **fragmentação**, não-essencialidade, **diversidade** e, como tal, exigente de espírito aberto para o consequente respeito e admiração⁵. Da velha ideia de poder como direção intencional para encaminhamento de necessidades criadas (independentemente de juízos morais sobre elas), à rejeição absoluta de qualquer diretividade, agora entendida como **dominação**, coerção, destruição à moda Foucaultiana. Da objetividade ao **relativismo cultural** que se impõe pela não condenação de qualquer modo de viver, ser ou fazer e que se expressa na tão desejada **tolerância**, arma básica do desenvolvimento capitalista com novas articulações.

Nesse quadro, ressignifica-se o termo cultura que passa a ser equivalente à **identidade cultural de grupos ou comunidades que se veem como diferentes das demais**. Nessa dinâmica, como diz Ewald;Soares (2007,p. 25), apropriando-se de Perucci (1999):

As identidades grupais (...) funcionam cada vez menos na órbita do idêntico, do mesmo, da permanência; se mostram cada vez menos fixas e essenciais e cada vez mais posicionais, mais flexíveis, nômades, múltiplas, híbridas, proliferantes. (Grifos nossos)

É nesse mesmo quadro que **os indivíduos passam a ser pensados independentemente das relações sociais de produção e apresentados como indivíduos exigentes de reconhecimento por qualidades ou de caracteres incomuns**.

2- Do multiculturalismo, da tolerância e do avanço do laissez- faire

⁵ Torna-se natural falar em cultura do jornal, cultura da televisão, cultura da academia, entre outras, apagando a lembrança da cultura do homem na sociedade regulada pelo mercado.

A perspectiva material de **alargamento da sociedade capitalista** que tem como **força psicológica a louvação das individualidades e o consequente apelo à diversidade** implica, fundamentalmente, a defesa (metafísica) da *tolerância* e da *paz* que, política e ideologicamente, favorecem ações afirmativas de (re)estruturação do mercado sob sacralização consumista⁶. FMI, OCDE, UNESCO, órgãos representativos da reorganização do mundo, por exemplo, são unânicos em pontuar a *tolerância* como recurso mais efetivo para o enfrentamento dos desafios atuais, ainda que essa tolerância pós-moderna possa colidir com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamada pelas Nações Unidas, em 1948, e que defende direitos iguais e inalienáveis para todos os homens⁷.

O que não é lembrado nesse discurso idealista sobre a tolerância, capaz de esconder a **opacidade imposta à defesa dos direitos civis antes considerados universais e não identificar grandes contradições na prática dessa proposta**, é a sua **indissociabilidade** do processo de introdução e/ou de sedimentação **da cultura do *laissez-faire*** (em qualquer região já dominada, ou em processo de dominação pelo capital flexível). O que não é lembrado, é que o *laissez-faire*, nesse momento, como filosofia de vida, precisa ser retomado e revigorado, garantindo, nos cidadãos de qualquer pátria, comunidade, região, grupo, independentemente de qualquer cultura, condições internas para a sua defesa, afiançando, assim, na globalização, o abandono de lutas por direitos econômico-sociais.

Ora, o *laissez-faire*, como defesa da *autonomia para ser, fazer, produzir, adquirir, consumir*, como defesa da *possibilidade de legislar e determinar a vida a partir de si mesmo*, a partir de seus próprios fundamentos, sem qualquer tipo de coerção, delimita a universalidade de qualquer lei e **(re)acende a ideia de que o pobre é responsável pela própria pobreza**. Projeto político liberal que tanto sustenta a multiplicidade e/ou complexidade das situações ou conjunturas atuais, consideradas carentes de transformação em forças ativas do mercado e/ou do consumo, quanto facilita, instiga propostas estigmatizadoras, não igualitárias, contraditórias que não garantem a convivência social de modo unificado. Filosofia que

⁶ Vide a Carta de Tolerâncias de Locke que, reivindica comportamentos pacíficos para o desenvolvimento da sociedade do mercado.

⁷ A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ao estabelecer parâmetros de liberdade e justiça, permitia, inclusive, o questionamento de culturas defensoras de castigos cruéis, da desigualdade no tratamento entre homens e mulheres, da perseguição aos estrangeiros imigrados, entre outras, reconhecendo a dignidade a todos os seres humanos, independentemente das fronteiras de qualquer comunidade a que pudesse o indivíduo pertencer.

permite **suporte não só para as comunidades “guetizarem-se”** como justificativas para que dogmatismos, caso existentes em guetos, sejam inatacáveis por respeito às diferenças culturais, ainda que antagônicos ao direito universal da vida, mas mantidos pela aceitação prévia da diversidade de valores e de práticas.

Como esclarecimento, pode-se lembrar que os mais convencidos de uma determinada verdade são aqueles que possuem menores condições de aceitar outras opiniões ou argumentos contrários aos seus. Na lógica do respeito às diferenças culturais, a) o tolerante deve tolerar o intolerante; b) o negro e o judeu devem aceitar a prática nazista; c) as mulheres devem acatar o infanticídio feminino em obediência à prioridade dada ao nascimento de filho homem; d) os muçulmanos fundamentalistas podem, sem contestação, manter suas mulheres usando a burca; e) tribos devem ser respeitadas quando matam recém-nascidos com problemas físicos; f) a fé deve ser seguida mesmo impondo risco de vida a quem precisa de transfusão de sangue; g) imigrantes podem ser presos conforme os interesses do país ao qual adentraram; h) torturas podem ser celebradas como expressões tradicionais de determinadas sociedades; i) a prática da clitoridectomia não deve suscitar revolta porque faz parte de princípios organizadores de uma cultura; i) etc.

É na **ausência de afirmação do homem genérico, universal**, ou na **fuga dos parâmetros da teoria socialista** que se enfraquece, inclusive, o objetivo de redução da fome mundial, conforme a alteração do calendário da *Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO)*, antes proposto para 2020, agora, transferido para 2030. Calendário alterado, independentemente dos dados da própria FAO que, considerando insuportáveis os índices encontrados, revela ter o mundo 40 milhões de pessoas com fome, assim como informa sobre o **aumento, em um ano, do número de subnutridos** que, em 2008, atingiu a cifra de 963 milhões em comparação com 923 milhões no ano de 2007⁸.

É na **negação do homem genérico, universal e na defesa do homem particular** pela via da tolerância que a apatia cresce frente ao prognóstico de mortalidade dessas vítimas pela prática da sociedade que produz mercadorias em excesso. **A totalidade numérica de expropriados** de condições mínimas de vida, de desvalidos em sua magnificência, **perde importância** para

⁸ Vide <http://www.fao.org/docrep/011/i0291s/i0291s00.htm>, Acesso em 18.04.2009 às 08 h..



medidas e/ou clamores plenos de particularismos. Os miseráveis, nesse método de apreender a realidade, podem até ser explicados porque não se organizam como uma cultura de esfomeados que não tem por distintivo o hábito de alimentar-se corretamente!

Enquanto crescem discursos e práticas a favor do multiculturalismo, decresce a preocupação pela totalidade dos indivíduos com fome, unidos pelo desemprego, pela incapacidade de enfrentar a alta de alimentos, em sociedades que objetivam a opulência, o superconsumo. **Miséria e subconsumo que, por não se constituírem como tais pela escolha da religião e/ou do pertencimento a uma determinada etnia, de um determinado gênero, de uma forma de sexualidade, precisariam ser tratados como problemas humanos, de humanidade, e não esquecidos nos clamores prenhes de particularismos extremamente fluidos.**

O capital torna sem sentido o horizonte definido por direitos fundamentais comuns a todos os homens. Fertiliza a terra para a aceitabilidade de que os **saberes são relativos**, os **conhecimentos são particulares**, os **desejos singulares**, os **sentimentos privativos**, as **emoções únicas nos indivíduos**. Fertiliza a chamada *Era do Vazio* que, segundo Machado, expressa-se por uma ética *à la carte*, como bem defende o pensamento francês pós-moderno⁹.

Fecunda-se a terra para um desenvolvimento de coletivos coordenados por exigências afirmadas não como universais, mas como particulares e, principalmente, como independentes de relações mais amplas. Desbarata-se qualquer argumento que possa obstaculizar os interesses não computáveis a todos os homens, inviabilizando, assim, a consciência da maior complexidade das exigências que se antagonizam. Organiza-se uma lógica pela qual **a luta pela satisfação particular, ou em grupo, não se expressa em sensibilidade correspondente para com outros homens**, outros grupos. Isso porque o fundamento da agregação por particularidades, o sentimento de identidade na perspectiva de cada “cultura” se constitui pela afirmação e defesa de caracteres ou de ações consideradas incomuns ou inexistentes em outros conglomerados.

⁹ Vide a Apresentação: Vazio e comunicação na era do 'pós-tudo', de Juremir Machado, no livro de Giles Lipovsky, *A Era do Vazio*, (2005, p.IX-XIV).

Ora, a afirmação de quesitos que oferecem o reconhecimento da identidade de um grupo (caracterizado, por exemplo, por práticas e valores comuns) deve ser examinada pelo potencial **conflitivo gerado na defesa desses direitos** frente a outros grupos que, apresentando ações e atitudes divergentes da identidade afirmada, precisam ser negados, rejeitados ou, até mesmo, eliminados. **O antagonismo, irremovível da luta por direitos diferenciados é, nesse momento, novamente camuflado** pelo discurso da tolerância, mesmo quando, na vida cotidiana, as torcidas de futebol, a presença crescente dos neonazistas, os *skinheads* já mostram a sua força no ataque àqueles imediatamente ***reconhecidos como fora de sua “tribo”***.

O multiculturalismo, como movimento político, que não se pensa a si mesmo como expressivo de uma dinâmica maior, enfrenta e enfrentará situações conflitivas cada vez mais densas e em maior número de casos. Tal prognóstico, no entanto, poderá não se verificar caso a **apatia** tenha alcançado **nível terapêutico suficiente para neutralizar as emoções antes determinadas pela objetivação das injustiças cometidas pelos próprios homens**.

Os impactos do multiculturalismo, que se espriam em sociedades onde as possibilidades de vitória estão vinculadas aos indivíduos com alto poder aquisitivo, que não se pensam a si mesmos como históricos e que não se reveem por autocrítica, são tão mais destrutivos quanto menos os educadores se interessarem em preservar ou proteger os direitos do homem genérico. Quanto menos o educador insistir em que ***ser diferente do outro é o caminho da redenção***, como proclama a pós-modernidade, menos condições de justiça para todos se pode esperar e mais condição de barbarização pode ocasionar.

3- Considerações Finais

Considerando que os autores que demonstram satisfação com a entrada dos indivíduos no mundo pós-moderno são os mesmos que revelam, direta e indiretamente, a escalada narcísica dos homens produzidos à época da globalização; considerando que esses pensadores, ao incentivarem comportamentos livres da moral, livres de convenções e de pressupostos éticos, de obrigações para com o outro, despidos de ideais utópicos, revelam que as relações

intersubjetivas estão absolutamente degradadas, questiona-se o fato de o multiculturalismo ser exposto sempre como redentor da humanidade atual.

É, portanto, com base nos pós-modernos que revelam o homem do século XXI como egoísta, interesseiro, com falta de disposição para se abrir para o universo alheio, incapaz de refletir sobre as necessidades do outro, protótipo da superficialidade, buscando apenas o prazer ininterrupto que se pergunta: Até quanto somos reféns de nossas próprias idéias e idealizações? Até quando podemos permanecer louvando o multiculturalismo sem entender suas contradições e os impactos que ele causa no próprio homem?

Considerando que a defesa do multiculturalismo, sem o exame das raízes materiais que o justificariam na fase atual da sociedade da mercadoria, e sem uma análise do que o *laissez-faire* pode produzir no comportamento dos homens, questiona-se se o homem proposto como ideal não seria a negação da humanidade de todos?

BIBLIOGRAFIA:

EWALD, A.P. SOARES, J.C. Identidade e subjetividade numa era de incerteza. **Estudos de Psicologia**. Natal, 2007, 12 (1), 23-20.

FAO. **El estado de la inseguridad alimentaria em el mundo 2008**.

<http://www.fao.org/docrep/011/i0291s/i0291s00.htm>

<ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/011/10291s/10291s00.pdf> Acesso em 19.04.2009, às 9h10.

FIGUEIRA, D. A literatura comparada e a ilusão do multiculturalismo. **Estudos Avançados**, 16 (46) 2002. pp 113-119.

FORQUIN, J-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, Dezembro, 2000, p. 47-69 [Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Campinas: Unicamp].

GONZÁLEZ, J. L. T. La política de la tolerância. **Política y Cultura**, Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento de Política y Cultura. México, primavera 2004, n.21, pp 21-35.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. O mundo do trabalho. **São Paulo em perspectiva**. 8(1)3-12, janeiro/março, 1994

LINDGREN ALVES, J.A. **A declaração dos direitos humanos na pós-modernidade**.

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista5/5rev3.htm> Acesso em 19.04.2009 às 9h.



LINDGREN ALVES, J.A. **O contrário dos direitos humanos (explicitando Zizek)** Lua Nova [online] 2002, n. 55-56, pp 105-132. ISSN 0102-6445.

MONTECINOS, E. **Democracia y multiuculturalismo: ¿son compatibles los derechos de las minorías con los principios orientadores de democracia liberal?** Alpha [online] 2004, n.20, pp 201-212. ISSN 0718-2201 http://www.scielo.cl/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=s0718-22012004000200013&Ing. Acesso em 28.03.2009.

RIOS, I. C. O amor nos tempos de Narciso. **Interface. Comunicação Saúde Educação**. v.12. n.25. abr/ jun 2008, pp. 421-426.

ROBERTS, B. **A dimensão social da cidadania**. mhtml:file://C:\Documents and Settings\Master\Meus documentos\Liberalismo GLO... Acesso em 30.03.2009. www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_01.htm - 104k - Acesso em 30.03.2009, às 18h50.

RODRIGUES, M.B. Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação. **Psicologia & Sociedade**: 19 (3) 55-61, 2007 [ABRAPSO].

SAHLINS, Marshall. **Esperando Foucault, ainda**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SANSONE, L. Multiculturalismo, Estado e Modernidade - as nuances em alguns países europeus e o debate no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 2003, pp. 535-556.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista Sociologia Política**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 23, p. 55-62, nov. 2004, p. 55-62.

VITTA, a de. (Sobre Brian Barry, *Culture and Equality*). Fonte Lua Nova (55-56): 0527, São Paulo, 2002. Version Print ISSN 0102-6445 (pdf) ou <http://www.scielo.br/pdf/ln/n55-56/a01n55556.pdf>

WILLINSKY, J. **Política Educacional da identidade e do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, n.117, p. 29-52, novembro, 2002, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

IMPOSSIBILIDADE DE EDUCAR PARA A NÃO VIOLÊNCIA?:

REFLEXÕES PRELIMINARES

Lizia Helena Nagel

Resumo:

O texto, partindo do crescimento da violência em todas as áreas, tem como premissa a ideia de ser a violência um comportamento aceito e estimulado socialmente, portanto, ensinado e aprendido de formas diversas. Por ser entendida como resultado de relações estabelecidas e não como expressão de instintos naturais, de personalidades fortes ou de patologias, a violência, no mundo atual, nas instituições, especialmente na família e na escola, deve ser tomada como ponto de partida para revisão do conhecimento e da prática educacional viabilizada por pais e professores.

1- A pergunta que não quer calar

A preocupação no país sobre a violência, estimulada desde 1997 pelo alerta da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sobre o alastramento dela em todos os cantos do mundo, está adquirindo espaço na consciência social dos brasileiros. Ainda de modo tímido, professores começam a se reunir para discuti-la, movidos não só pela angústia vivida em salas de aula como, também, por se sentirem mais apoiados pelas revelações chocantes, oferecidas pela mídia, sobre o cotidiano das escolas e das famílias.

O simples fato do início dos debates sobre a violência estar ligado ao apoio da Unesco e da mídia já mostra que os educadores, dos quais se poderia esperar que abrissem a discussão, estavam calados. Com dados estatísticos disponíveis em hospitais, em delegacias de polícia, sobre crianças, jovens, mulheres, velhos, entre outros, a maioria vitimada em ambientes domésticos ou educativos, independentemente da classe social ou do poder econômico, ainda assim, os professores e pais não se sentem com coragem, ou com bagagem teórica suficiente, para levantar uma bandeira contra os mais diversos tipos de agressão sofridos nas famílias ou nas escolas.

Se educar significa opor-se a comportamentos que desqualificam o homem como um ser social, é importante perguntar: por que os professores, pais ou educadores não se irmanam, de modo mais disciplinado, em uma luta a favor de relações humanas mais respeitadas? Por que pais, professores, psicólogos, médicos, profissionais que se sentem responsáveis pela vida, não se propuseram, até agora, abertamente, a liderar, de modo sistemático e produtivo, campanhas contra a violação dos direitos humanos?

Crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos, quer como vítimas, quer como responsáveis pela violência, embora possam ser cotidianamente identificados, não se transformaram em dados suficientes para envolver e empurrar os diferentes tipos de educadores em **direção a projetos marcados pela busca da autêntica civilidade**. Tal interrogação exige aprofundamento, principalmente porque os educadores sabem que a realidade de amanhã está nas mãos dos filhos e dos alunos do presente, reféns, hoje, de uma prática social destrutiva e, cada vez mais, potencializada.

Inúmeros fatores podem ser indexados para responder aos questionamentos sobre a violência. Nenhum deles, no entanto, pode ser entendido como vetor único, responsável pela situação vivida. A compreensão relativa à complexidade das variáveis interatuantes não só divide e multiplica, ao mesmo tempo, a responsabilidade de cada um como favorece o entendimento de que **a violência não pode ser debelada por uma única categoria, por uma única força, por uma ou duas instituições.**

Por uma questão didática, sem a pretensão de esgotar o número, a força e a complexidade dessas variáveis que acionam o império crescente da violência, passa-se a discorrer sobre algumas questões que a sustentam. Inicia-se, assim, por uma **rápida comparação entre o que se espera, hoje, eticamente dos governantes**, políticos, juízes, cidadãos e o que se pensava sobre a moralidade deles no início do século XX. Se os cargos públicos eram entendidos como destinados a pessoas dignas de serem imitadas, ou admiradas, por suas convicções e práticas, os homens da atualidade, com cargos eletivos ou executivos, deixaram de ser identificados e/ou selecionados por tais atributos. **As funções que são atribuídas aos representantes do povo não são mais associadas ao comando de homens íntegros, comprometidos com deveres em prol das relações sociais.** As funções públicas não são mais vistas como carentes de homens honrados. Se, antes, o homem público era descrito com um perfil delimitado por regulações morais, o homem público atual, outrora desenhado como “modelo cívico”, caiu por terra.

A consecutiva e crescente publicização dos escândalos dos indivíduos ligados ao Estado, antes entendidos como “pessoas de bem”, muito tem contribuído para **descaracterizar o político, o cidadão como um ser virtuoso.** Na verdade, a divulgação de **comportamentos atípicos no espectro da moralidade** não tem por objetivo imediato a preocupação com a negação de atitudes antissociais. A mídia, preocupada essencialmente em capitanear manchetes, sempre sustentadas pela **defesa incondicional da liberdade da imprensa**, não tem por meta a educação em uma perspectiva ética. No entanto, ela educa muito mais por sua aparente neutralidade na narração dos fatos do que reconhece sua capacidade de interferência nas ideias e nas ações dos indivíduos comuns¹. Ao não tomar partido, no entanto, ela educa **por vulgarizar, tornar corriqueiro, apresentar como padrão um homem que, sob o manto da impunidade, defendendo interesses próprios, não busca relações sociais mais qualificadas.**

A imprensa, advogando e **administrando, sem limites, o princípio da não-censura** (bandeira liberada de qualquer dever, ou ônus, correspondente a esse direito), sistematicamente, informa aos cidadãos, com metodologia sensacionalista, sobre a **corrupção “dos outros”**. O leitor transforma-se, assim, pela repetição dos fatos, em um **condenado a desacreditar naquilo que antes era induzido a valorizar.** Também, pela mudança rápida do foco das notícias, é, subliminarmente, **induzido a abandonar os velhos desejos de aperfeiçoamento, de desenvolvimento, de superação antes considerados condição de melhoria da sociedade brasileira.** Resta, por essa educação midiática, desacreditar no homem, qualificando-o, apenas, por **seu potencial de “sagacidade” e de “criticidade”, fluido e sem parâmetro!** **Afinal, a impunidade também já foi traduzida como natural!**

A propagação contínua, *ad nauseum*, de que **os dirigentes do país não só têm os pés de barro como são, totalmente, imunes** a qualquer sanção, de fato, termina por educar todas as classes sociais. Na internalização dessa “verdade”, forjada pela repetição dos fatos e/ou das informações, concretiza-se, pelo mesmo caminho, o crescimento da consciência de ser o **sucesso um produto do descumprimento de normas e regras.** Nesse quadro, **paradigmas** de idoneidade, modelos de intelectuais bem formados, referências de profissionais competentes, imagens de políticos escrupulosos **desaparecem** no horizonte e expressam-se no **desinteresse progressivo pela coisa pública.** Os inumeráveis e crescentes *habeas corpus* que assolam o país não só garantem as mais esdrúxulas impunidades como

¹ A neutralidade da mídia se faz pela mutabilidade constante das manchetes que ora acusam, ora mostram argumentos de defesa dos anteriormente acusados.

deslegitimam as instituições, vulgarizam e desqualificam as profissões, desacreditam os intelectuais, roubam a dignidade dos homens em geral, assim como **conferem a pena de morte a qualquer adesão a princípios éticos, norteadores de atos sociais politicamente comprometidos com a coletividade.**²

Se a pós-modernidade³ vem louvando, como conquista social, **a defenestração de princípios (éticos) reguladores** da vida em comum, **a morte dos modelos**⁴, convém lembrar **que nem modelos, enquanto modelos, foram eliminados e**, tampouco, **princípios reguladores de comportamentos foram extintos** no mundo das mercadorias ou do consumo compulsivo. Convém explicitar, então, quais argumentos sustentam essas afirmações tão desprovidas de bases concretas.

Na verdade, o conceito, a concepção, ou a função do modelo, tal como era antes entendido, não é, nem o ponto de partida, nem o ponto de chegada dos interessados na extinção de práticas orientadas por perfis ou referências já conhecidas. Os **"modelos"**, ou os princípios teóricos de atuação social condenados pelos pós-modernos, são entendidos, fundamentalmente, **como meras expressões de poder, coerção, imposição, violência física ou simbólica**. Qualquer modelo **é lido como objetivado pelo arbítrio de uns sobre outros** que, frágeis, de modo submisso se poriam a cumprir as regras dadas pelos detentores de algum tipo de força social. Nesse quadro de ações fundamentalistas contra qualquer poder, **pais e professores são os primeiros condenados a abrir mão de sua autoridade**⁵. Os educadores em geral são condenados a **abrir mão de deliberações e ações diretivas** consideradas, *a priori*, metafisicamente, como **destrutivas da subjetividade**, como abusivas frente aos direitos individuais de cada um.

Mas a **realidade é mais complexa** do que muitos cérebros que dela falam. Isso porque, os **modelos e princípios reguladores das atividades humanas continuam a existir, agora, como fantasmas!** Mais difusos na prática social ou na prática educativa, tornam-se, apenas, menos aparentes, ou, ainda, detectados filosoficamente, sem materialidade. Os modelos em sua **objetivação** saem das mãos dos personagens reconhecidos, como pais e educadores, e multiplicam-se na imprensa, televisão, Internet, orkut etc. O **"conteúdo"** dos novos modelos, ajustados à era cibernética, **substituem os velhos perfis desejados para os homens**. A subjetividade continua construída, acionada ou (de)formada, agora, por outros meios e por outros "modelos".

A **subjetividade** que foi analisada, a partir dos anos 60 de forma gradativa e crescente, como perigosamente destruída por **"modelos educativos impostos"**, mantém-se, na verdade, forjada (ou destruída?) por outras referências, agora não mais identificadas, ou reconhecidas, como reguladores dos novos comportamentos. O **pai**, por exemplo, tem como espelho a imagem do **"filho sarado"**, a **mãe** tem como referência a **"jovem descomprometida"**, a filha

² Quando a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional de Minas Gerais) encaminha uma campanha para recuperar a imagem do próprio advogado, conforme depoimento de Luiz F. Valladão, só essa decisão já mostra a perda ou o desgaste da imagem desses profissionais. <http://oab.quipus.com.br/oab8.gps/Rf/QUIS-7DRSQZ>, acessado em 07.02.09 às 8hs30 min.

³ Como representantes da **pós-modernidade** incluem-se todos aqueles que privilegiam: a) o singular, o particular, ou o inédito; b) a afirmação da inexistência de verdades ou princípios de caráter universal; c) a libertação de qualquer parâmetro teórico; d) a louvação do presente como superação qualitativa do passado; e) o entendimento do sujeito como criador de si mesmo emancipado de forças sociais ou de "violências simbólicas"; f) a liberdade emancipada de qualquer regra, norma, controle ou coerção, entre outras características já postas pela literatura específica.

⁴ Modelo, neste artigo, de modo simplificado, deve ser entendido como um recurso metodológico capaz de auxiliar no encaminhamento de conhecimentos e de práticas consideradas relevantes para um determinado contexto, servindo, também, mesmo que indiretamente, para compreensão e análise da realidade a qual ele se refere. Implica na descrição de um perfil considerado ideal que facilitaria a direção educativa desejada assim como oportuniza a crítica a esse mesmo ideal projetado como conveniente à sociedade.

⁵ Autoridade, aqui, é tomada como diretividade, como condução de um ponto definido para outro desejado, não sendo identificada como arbítrio posto ter, em sua base, interesse social de qualidade maior ao já existente.

se reconhece na “*Gisele Bündchen*”, os *meninos*, de qualquer idade, sentem-se respeitados pela *grife* em uso, e a *professora* só se justifica se for *democrática* (*ainda que ignorante*)!

O novo, mais novo, portanto, na **sociedade dos “sem-modelo”** não é a condenação à morte de uma educação pautada em modelos impostos. Não é a negação da **virtualidade do modelo** ou da saga de qualquer modelo, que é a de ser reproduzido quer na modernização, quer na superação da forma anterior. **O mais importante na sociedade dos “sem-modelos” é a rejeição visceral a qualquer situação que possa implicar compromissos com os outros.**

Ainda que a pós-modernidade liberte seu grito hedonista, afirmando o **crepúsculo do dever**, a **morte do moralismo**, os modelos, os paradigmas, os referenciais que interferem na formação ou educação dos homens continuam, agora, mais do que nunca, revitalizados pela volatilidade do mercado e pela força da publicidade, da propaganda. **Criticado e rejeitado o discurso sobre a educação por modelos** tal como o passado afiançou, os cidadãos confirmam, contraditoriamente, no dia-a-dia, a **prática efetiva da imitação de novos ícones**, sob a coordenação dos holofotes da mídia e/ou do mercado.

Nas artes, **Britney Spears, Amy Winehouse**, “estrelas” fabricadas, mobilizam, nos fãs, o desejo de viver no mundo de espetáculos, das fantasias. **Pichadores** com seu estilo repetitivo são enquadrados na categoria de artistas como Anita Malfati, Segal, Di Cavalcanti, com talento suficiente para não se reproduzir, da mesma forma, em todas as obras. **Paulo Coelho** entra para a Academia ao lado de notáveis como Aluísio de Azevedo, Ruy Barbosa, Machado de Assis. A moda faz dos jovens uma **cabeça universal com boné**.

Propondo-se a colocar todos como iguais pela reprodução de papéis, de perfis, de comportamentos, a moda, mesmo efêmera, com um vigor centuplicado, sem interferências contrárias, faz o papel dos antigos modelos educativos. Na sociedade de consumo, não deixa de se transformar no mais novo recurso metodológico, capaz de padronizar hábitos, atitudes, habilidades, com muito maior fôlego do que os velhos modelos ligados à moralidade existencial. Na **sociedade globalizada**, a **moda** padroniza comportamentos, **produz (ou educa) o maior número de adeptos à forma de vida definida como a melhor**. Por meio das mais variadas formas de comunicação, **entranha-se na subjetividade de todos, o modo de ser, de pensar, de agir, de viver nominado como o mais moderno**, o mais avançado para os cidadãos da sociedade do “conhecimento”! Dominados por comportamentos padronizados, os indivíduos, contraditoriamente, pensam-se como únicos dentro de uma “pluralidade” de iguais já modelados!

Na **produção dessa modelagem em série, de novas subjetividades**, por exemplo, nada melhor do que lembrar personagens como **Monk** e **House**, titulares das séries televisivas mais premiadas nos últimos anos. Representando um tipo-padrão de comportamento, esses personagens invadem todos os países e fertilizam, em todas as residências, a **aceitação de comportamentos irascíveis, inflexíveis, antissociais, fóbicos**. Os heróis do passado, que antes eram vendidos como lutadores contra injustiças, defensores dos oprimidos, controladores de atos de vandalismo, tornaram-se obsoletos. Robin Hood, Zorro, Capitão Marvel, entre tantos outros modelos do século XX, desaparecem do imaginário social, na mesma neblina pela qual lobos passam a ser transformados em cordeiros, homens em vampiros e mulheres⁶ são formatadas pelo sexo e pelas drogas. Louva-se um outro tipo de homem. Os velhos **padrões** (ou os velhos **modelos** com grande durabilidade) **precisam ser substituídos** pelo mercado. A substituição radical de comportamentos fica, assim, à deriva do **capital que impõe a descontinuidade, a não-permanência, como único ritmo para seu desenvolvimento**.

Nessa perspectiva de **descontinuidade, de não-permanência, de rejeição de princípios condutores de ações a longo prazo**, o maior representante do neoliberalismo, Richard Rorty (1931-2007), defende a ideia de que no indivíduo cabe, **apenas, incrementar a esperança e a solidariedade**, uma vez que as **verdades, os paradigmas, as referências**, antes creditadas e acreditadas, só podem ser assumidas como **afirmações pouco prováveis**. Como ele mesmo diz: “Los llamados neopragmatistas no están demasiado preocupados por la filosofía moral y la

⁶ Séries da televisão como Gossip.

filosofia social...” (1997, p. 10). O que pode ser interpretado pela frase: o mundo atual não mais está interessado na formação de homens com princípios filosóficos, sociais, universalizantes.

Nesse quadro, no contexto das práticas atuais, torna-se impróprio **advogar um código de ética universal**. A **subjetividade reclamada**, como oposição permanente a denominadores comuns, é aquela que **não admite interferências de valores alheios ou estranhos aos interesses de cada indivíduo**. A **luta contra a violência**, exatamente por essa razão, também se torna, se não obsoleta, quiçá, **esquizofrênica**. O melhor discurso a favor da paz entra em contradição com o **discurso hegemônico** que se move **rejeitando qualquer coerção, regra, lei ou princípio**. **Isso porque todo parâmetro, modelo ou princípio, para julgar qualquer ação humana já é, na verdade, traduzido como ataque à subjetividade**, ou, ainda, como autêntica objetivação da violência.

A **pós-modernidade**, colocando-se como um movimento libertário, **contraditoriamente, convive**, sem contestação, ou repúdio, **com os modelos construídos pelo mercado** e viabilizados, em profusão, pela mídia. Negando a educação intencional, institucionalizada, **ignora a formação dada aos cidadãos pelos meios de comunicação**. Eliminando do raciocínio a relação entre subjetividade e objetividade (no caso, educação formal ou informal), entre indivíduo e sociedade, organizam discursos que proliferam nos meios pedagógicos, **orientando pais e professores a “não destruírem” a subjetividade de seus filhos e alunos**. Subjetividade que, na verdade, **ajusta-se à Revolução Tecnológica**, à informatização, à automação e à robotização, que respondem pelas mudanças estruturais de nossa sociedade.

3- O pensamento que (só) quer “libertar ” ...

Essa despreocupação dos educadores frente à formação administrada pelos meios de comunicação, no entanto, precisa ser mais bem aprofundada. As perguntas básicas, nesse momento, seriam: *O que faz com que a educação por modelos seja tão ridicularizada? Por que que modas, ou “modelos”, atuais, inerentes à educação midiática, intrinsecamente unidos ao desenvolvimento da produção flexível, não são apresentados, denunciados, como organizadores e/ou destruidores de subjetividades? A resposta*, que não é simples, no entanto, toma forma, aqui, na seguinte hipótese: **confere-se a cada indivíduo a possibilidade de produção de sua própria subjetividade desde que ele não se submeta ao já dado, ao já dito, ao já feito, ao já regulado ou já legislado!**

Os pós-modernos parecem admitir que as transformações operadas pela tecnologia, as continuas mudanças na sociedade, por não viabilizarem a duração ou a rigidez dos conceitos, concepções, normas ou regras, permitem aos homens grande margem de independência. Nesse quadro, **os indivíduos, se libertos de saberes e valores impostos como racionais, antes admitidos como verdades, mas em fase de substituição por outros, podem construir sua subjetividade de modo soberano**. A fluidez do mundo, as mudanças no mundo industrial são percebidas como possibilidade de recusa de todas as práticas e de todos os discursos já constituídos. Solidifica-se, assim, a idéia de libertação ou de emancipação do homem dessa sociedade, lida e reduzida, sem contradições, apenas, a uma “natureza disciplinadora”, que deve ser negada”.

Nessa perspectiva, o **fazer-se homem como dono de si mesmo implica em um exercício oculto de crítica sobre o mundo em que vive. Deve manter-se em atitude de “estranhamento” diante de todos os “fazeres” e de todos os “dizeres”. Sua principal qualidade será a da “desobediência”, que se faz concreta pela recusa espontânea e sistemática em endossar qualquer informação ou orientação**. Idéias, juízos, deliberações, já formuladas, ou atos já consagrados, se assumidos, revelariam um homem ultrapassado, sem criatividade, reprodutor subserviente de uma sociedade que, já em mudança, não mais suporta velhos hábitos. Urge, pois, a formação do sujeito pela via da negação de qualquer ação realizada ou por realizar por outrem.

Essa proposta de autonomia absoluta, essa pretensão em **não ser, em nenhuma hipótese, “refém” do outro**, tomando proporções fantásticas, torna-se o desejo universal de todas as

classes sociais. O discurso a favor da emancipação de tudo e de todos, **a favor de uma “distancia isolacionista”, da negação das relações em suas mínimas possibilidades**, do desinteresse pelo outro e que se converte em **autêntica apatia política**, toma dimensões inacreditáveis no mundo atual. Como não poderia deixar de ser, esse discurso vai entrar na educação que proclamará, contraditoriamente, o **“dever de nada ensinar a qualquer filho, a qualquer aluno”!**

!

Para isso, **contribuem inúmeros pensadores**, divulgados consecutivamente pelos (interessados) meios de comunicação. Tais pensadores, ao se referenciar como **vanguarda**, descrevem-se como integrantes de uma categoria privilegiada que conseguiu superar os erros e limites do passado, contraditoriamente, pelo uso da própria razão negada! Importante lembrar **que tanto os favoráveis à reprodução da sociedade capitalista como os que a ela se opõem**, nesses tempos, **lutam pela autonomia absoluta dos homens**, desembainham espadas **para cortar as amarras que impedem de o indivíduo de ser único em suas decisões**.

Entre **os** intelectuais de renome, defensores do neoliberalismo, têm-se Hayeck e Friedaman que reforçam a nova fase do capitalismo, a partir dos anos 70. **Hayeck** (1889-1992) acentua a **condição** considerada básica para manter e agilizar a sociedade ocidental: **respeitar e acatar as opiniões e os gostos pessoais assumindo-os, sem interferências, como supremos** (1977, p.15). Sustenta, claramente, em sua obra, *O caminho da servidão*, a necessidade de **libertar os indivíduos de quaisquer orientações diretivas**, realçando a importância de todos se sentirem **como donos de seu destino**. Sua proposta básica não deixa de incitar a todos a cobrarem o **direito individual de seguirem seus próprios valores e preferências em vez de os alheios**.

Friedman (1912-2006), outro economista de renome, em seu livro, *Capitalismo e Liberdade* (1988), confirma os axiomas de Hayeck, defendendo claramente o pressuposto de que **nada existe além do próprio indivíduo, nem pátria nem qualquer outra idéia**. Nessa direção, afirma **ser qualquer intervenção externa um ato coercitivo, destrutivo**. Na grandeza conceitual dada à **coerção**, agora já detalhada como um mal maior, o interesse pela **acumulação capitalista torna-se pouco transparente**.

Mas não só economistas e políticos da atualidade reproduzem discursos da não-regulação. **Filósofos, historiadores, antropólogos**, entre outros profissionais das áreas de ciências humanas, vêm acentuando **posicionamentos semelhantes**. Coesos, pelo espaço que lhes é concedido na mídia, apontam para o ideal educativo comum: **libertar os indivíduos de qualquer força externa ao sujeito**. Pais e professores, **filosófica e didaticamente**, são orientados a se posicionarem a favor da não-interferência, a respeitarem a autonomia dos filhos e dos alunos. São instados a **execrar qualquer instrumento ou parâmetro regulador de comportamentos**, pois qualquer medida nesse sentido não é só considerada uma invasão de privacidade como um abuso de autoridade.

O sujeito (de fato, já modelado pela cultura onde está inserido), segundo os pioneiros desse mais novo movimento cultural, deve ser respeitado pelo modo de vida escolhido, pelos valores que expressa, por seu direito de ser único. O **dogma contemporâneo da não-interferência** em qualquer das múltiplas formas possíveis de ser dos indivíduos leva, no entanto, a um tipo de educação que tem como objetivo mais definido e relevante a **estimulação para tomada de decisões individuais**. Sendo que, nessa educação para a tomada de decisões personalizadas, o **segundo corolário** obrigatório consiste em **incentivar o aluno a transformar-se em um eterno contestador, nunca subserviente, nunca crédulo, nunca submisso ao já existente**.

Defendendo tais pontos de vista, com poucas diferenças significativas, portanto incapazes de destruir a unicidade entre eles quanto à defesa da construção da subjetividade sem a imposição de saberes já dados, alguns pensadores vêm confirmando tal práxis na sociedade, marcando sobremaneira o cotidiano de professores e de pais. Lembrando os mais citados tem-se: **Nietzsche** (1844-1900), **Deleuze** (1925-1995), **Foucault** (1926-1984), **Derrida** (1930-1995) e **Lipovetski** (1944-...).

Esses autores, de fato, nas últimas décadas, vêm **marcando, os fins e os meios dos procedimentos educativos por “aconselhamentos sistematicamente repetidos”**. Frases eloqüentes e sedutoras são defendidas por seus inúmeros intérpretes brasileiros. Elencando alguns pontos dessa “doutrina”, assumidos como “leme para uma nova pedagogia” apresentam-se **idéias-chaves**, dessa **nova forma de educar**, associadas aos intelectuais proponentes: a) “[A] **subordinação tem de desaparecer**, pois [assim] **desaparece** o seu fundamento: **a crença na autoridade absoluta**” (,,,) (NIETZSCHE, 2005, p. 216); b) O **“adestramento”** (educação por forças exteriores equivalentes à violência ou poder) **priva o homem de julgar por si mesmo**, leva o sujeito a se perder em generalizações indevidas. Importante é libertar o pensamento das regras, das instituições, das idéias que o deformam. (DELEUZE, 1998); c) **Importante é não ser governado em nome de princípios**, em vista de objetivos e por meio de procedimentos definidos interessados em fins já estabelecidos (FOUCAULT, 1990); d) O velho humanismo deve ser substituído; ele deve ser pensado como aquele que estabelece **limites à força, às leis proclamadas, aos discursos políticos, aos direitos instituídos. A autoridade deve ser submetida à inquirição, à crítica, à reavaliação** (DERRIDA In BAUMAN, 1998, p. 47); e) O espírito de abnegação está desvalorizado por toda parte enquanto se reforça a paixão do Ego, do bem-estar e da saúde (...) Seja qual for o estado de graça da ética, a cultura sacrificial está morta, **nós deixamos de nos reconhecer na obrigação de viver para outra coisa se não por nós mesmos**. (LYOTARD, 2005, p. 197)

Como se pode perceber, **todos concordam, na base, em não mais formar o cidadão sob universais reguladores de comportamentos**. Não é mais relevante formar o cidadão para República, mas, sim, incentivá-lo a **reforçar a paixão por si mesmo, por sua curiosidade, por seu estado de constante “estranhamento” com os outros**. Numa confluência de interesses, pode-se dizer que **o projeto educacional dos filósofos pós-modernos, na verdade, se funde ao dos neoliberais pela negação absoluta de qualquer diretividade**. Da mesma forma, os dois se fundem, também, **pela negação peremptória de qualquer comparação, o que garante legitimidade à qualquer ação, ato, desejo ou forma de ser da cultura ou de cada indivíduo**. Em síntese, **o pensamento “reacionário” se encontra definitivamente com seus “contestadores”**.

4- A educação que não quer ensinar, quer a paz...

Considerando que a UNESCO não só alerta para a violência crescente, como contrata Edgar Morin para delinear a educação ideal para o século XXI - o que ele realiza em **Os sete saberes necessários à educação do futuro** -, convém elucidar se o projeto de Morin contraria ou afirma as linhas mestras defendidas pelos intelectuais aqui apresentados.

Morin se põe ao lado dos que **condenam a forma de pensar e de agir** que teria regulado o século XIX e XX. O discurso contra o racionalismo em seus erros e falácias leva-o a solicitar da educação um **comportamento permanente na identificação dos limites dessa forma de pensar**. Enaltece a **necessidade constante de questionar o existente e, em paralelo, a de respeitar a diversidade e a pluralidade**. Diz que **ensinar não é distribuir certezas, verdades**, convicções, mas provocar dúvidas, oferecer meios para a contestação ou o “estranhamento” permanente.

Negando as **relações** do todo com as partes, tal como o antigo racionalismo sugeria, propõe analisar o mundo pela **complexidade**, categoria pouco interessada em estabelecer nexos (causais ou não) entre os elementos de um dado sistema. Aproxima-se, pois, dos pós-estruturalistas ao **destruir a importância dos paradigmas**, como opção metodológica para análises com base em modelos.

Quanto ao **conhecimento** prega ser o mundo (objetivo) captado por meio de estímulos individuais, conseqüentemente, dá grande peso ao **saber vinculado à traduções e reconstruções pessoais**. O conhecimento científico é, pois, **relativizado**, apoiando a idéia de **projetos privados, particulares de vida**, de acordo com as experiências próprias, ou baseado nas formas **como cada indivíduo se relaciona com os signos**.

Exalta a competência que, em sua obra, abre-se para uma nova conotação muito mais alargada: transforma-se em **capacidade para saber lidar com o mundo tal como é (!)**. Nessa proposta educativa inclui, como meta fundamental, a efetiva **compreensão** que deve se desdobrar, na prática, como **solidariedade**. Nesse ponto, lembra-se que o exercício da **solidariedade moriniana** não implica no uso de qualquer paradigma como estímulo para as ações, posto já terem sido todas as referências ou modelos existentes colocados na berlinda.

Nesse momento, sem o desejo de transformar o universo capitalista, agora interessado em uma globalização mais alargada, somente com a intenção de apaziguar os ânimos conturbados na passagem do milênio, **o discurso da tolerância que busca a paz**, já utilizado por Locke (1632-1704) retorna com as modificações necessárias, ou adequadas, aos novos tempos. O primeiro⁷, expressa o propósito de organizar situações positivas, políticas, para o nascimento e desenvolvimento da sociedade das mercadorias em função dificuldades trazidas pelas guerras religiosas da época. O segundo expressa o interesse em sossegar a animosidade própria às convulsões do leste e do oeste europeu que precisam ser harmonizadas para a estruturação, em nível absolutamente internacional, do sistema capitalista sem fronteiras, sem Estados nacionais. Como diz Nagel

Ao final do século XX, na fase da negação do Estado Nacional, visto como responsável pelos entraves relativos ao alargamento das empresas transnacionais, ou como responsável pelos entraves a uma nova divisão do trabalho internacional, retoma-se essa luta contra a coerção cerceadora do progresso capitalista escamoteando-a e/ou simplificando-a (sem nenhuma criticidade) como princípio educativo da atual sociedade! (2007, p. 19-43)

As demandas típicas para o desenvolvimento do capitalismo não só de Locke podem ser recuperadas. A força do discurso de Stuart Mill (1806-1873) na defesa do individualismo também reaparece no enfático discurso dos defensores de uma liberdade mais radical. Aproximando-as tem-se que MILL defende tal como os pensadores pós-modernos que **“as coisas na vida são mais bem feitas quando se deixa liberdade de ação àqueles que têm um interesse imediato envolvido, sem controle por parte da lei ou da intromissão de algum funcionário público”**.(1983, p. 403)

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio De Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DERRIDA, J. (1994) **Os Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume, 1994

FABRINI, r. Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. **Revista Trans/Form/Ação**. São Paulo, 28(1) – 7-27, 2006.

⁷ Locke, interessado em um pacto social entre homens (nesse momento entendidos por sua racionalidade), respeitados como iguais em suas diferenças religiosas, escreve a **Carta acerca da tolerância** (1978, p. 21) na qual aponta a vida como precária e de duração incerta, por isso mesmo, carente de decisões livres, individuais, emancipadas de coerções externas. Descontadas as diferenças entre as exigências típicas do nascimento da sociedade capitalista e a sua reprodução na fase atual, observa-se que a busca educacional na perspectiva da liberdade natural dos indivíduos, ainda hoje, (mesmo sob a defesa de uma nova epistemologia), é mantida.

FOUCAULT. Qu'est-ce que la critique? Critique et *Aufklärung*. **Bulletin de la Société française de philosophie**, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988

HAYECK, F. **O caminho da servidão**. 2 ed. São Paulo, : Globo, 1977
<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html> data: 12.01.09 às 17:04

LYOTARD, G. **A era do vazio. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri: SP: Manole, 2005

MILL, S. **Princípios de Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. I e II.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2006

NAGEL, L.H. *Educação e desenvolvimento na "pós-modernidade": algumas reflexões*. IN: NOGUEIRA, F.M.G., RIZZOTTO, M.L.F. (Org). **Políticas Sociais e Desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007, p.19-43. [ISBN: 978-85-7587-077-8]

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano. Um livro para espíritos fortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar. Convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

RORTY, R. (1997) **Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

RORTY, R. (1997) **Objetivismo, relativismo e verdade**, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

NAGEL, L..H. Impossibilidade de educar para a não violência?: Reflexões preliminares. *Sociologia da Educação: olhares para a escola de hoje* / Aparecida Meire Calegari-Falco. Organizadora, 2. ed. rev.e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 127-140. (Formação de professores- EAD, n. 10). ISBN 978-85-7628-188-7

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Lizia Helena Nagel

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De tempos em tempos, a *interrogação sobre qual é a função da escola* volta a assombrar os educadores. Interessante constatar que esses questionamentos sempre aparecem ao lado de crises no trabalho em nível internacional, embora não seja comum percebê-las como irmãs siamesas. **A resposta a ser dada**, por isso mesmo, dependerá do paradigma ou do limite explicativo do interrogante.

Infelizmente, os respondentes, hoje, **pouco sabem qual paradigma fundamenta suas respostas**. Alguns, em número significativo, irão se vangloriar por **não ter paradigmas**, embora repitam frases e pressupostos de seus intelectuais preferidos. Outros, **ecléticos**, somando várias teorias por meio de frases semelhantes, colocam-se como pensadores mais avançados, porque teriam conseguido ir além das fronteiras dos que lhe deram suporte, arrebatando, assim, a base que lhes teria servido de sustentação. Outros ainda se posicionarão junto aos intelectuais mais citados, considerados, no mercado, como os mais avançados, concedendo-se, por isso mesmo, o direito da **despreocupação com o paradigma de seu mestre**.

O fato é que, **independentemente de qualquer paradigma**, assumido, ou não, independentemente da resposta oferecida, **a insatisfação com a escola é generalizada**. Não só professores estão se perguntando sobre a função da escola. Pais, mães, literatos, empresários, políticos, promotores, delegados, patrulha escolar, pobres ou ricos, universitários ou analfabetos, incluindo-se nesse rol inúmeros charginistas, a maioria da população critica a escola de variadas maneiras. A crítica é tanta e tão generalizada que permite à imprensa defender **até mesmo pontos de vista absolutamente antagônicos na condenação da escola**.

O nó dessa insatisfação é que ele **corresponde, historicamente, a problemas da sociedade**, não podendo, portanto, ser jogada, com exclusividade, **nos braços da escola, no colo dos professores**. Aliás, essa é **a primeira grande crise da educação**, em relação às anteriores, **que confere ao professor a maior responsabilidade** pelo fracasso da instituição, pelo péssimo desempenho cognitivo dos discentes.

O velho positivismo, tão maltratado, antes tão exorcizado pela academia, volta raivoso para dizer a todos que **uma única variável deve ser apontada como causadora** mais relevante da inoperância do sistema escolar: **o docente**. Assim, **identificado o pecador, urge a penitência**: um sistema de **avaliação** que controlaria, inclusive, o salário dos professores e/ou uma **formação contínua** a expensas do governo ou do próprio profissional. O Estado, lavando as mãos sem lavá-las, ofereceria ao público mais razões para, em futuro próximo, manter uma crucificação, com certeza, inoperante.

As respostas mais amplas, que deveriam focar o **mal estar da sociedade atual**, que saltariam, portanto, dos muros da escola para dimensionar os envolvidos diretamente nessa insatisfação generalizada com os comportamentos humanos, não conseguem articulação. Aproximam-se, muito mais, daquela modalidade bem conhecida: a do **cachorro que corre atrás do próprio rabo**. Na verdade, as respostas não saem do círculo que fecha suas unhas em um único personagem: o professor. Ele é **censurado por usar técnicas didáticas ultrapassadas**, por **dispensar a tecnologia** de ponta, por ministrar **conteúdos fora da realidade**, por **não atender aos interesses do aluno**, por **não saber relacionar-se com a pluralidade** etc. etc. etc.!

Para esses que apontam o professor como causa do malogro do ensino, **a função da escola** seria, portanto, resgatada, caso o **professor fosse recuperado** em sua **formação** ou limpo de suas **deformações**. **Reflexão que "exclui"**, *a priori*, o outro elemento básico, integrante da relação *ensino x aprendizagem*: **o aluno**. No entanto, falar, hoje, do aluno, pressupõe, mais do que nunca, exercícios

000058

de linguagem “democrática”, admite apenas o uso dos mais variados elogios sobre as qualidades ou virtualidades do “*aprendente*”!

Ainda dentro dessa imensa população que imputa ao docente o fracasso escolar, pode-se encontrar, hoje, **farta literatura a respeito da gestão pedagógica** que, se realizada corretamente, retiraria a instituição do desvio em que se encontra, levando-a a bom termo, ou, seja, à retomada do seu papel educativo! Sem desconsiderar a importância de qualquer empreendimento da administração de projetos, ou do gerenciamento das relações de trabalho, impossível colocar apenas nesta variável a razão do futuro sucesso da escolarização atualmente difamada.

Assumir a gestão pedagógica como única alternativa **para a superação da ruína da escola** é admitir que a forma como hoje ela se apresenta nada teria a ver com os rumos mais amplos da sociedade. Como se a gerência atual, que precisaria de conserto, fosse totalmente emancipada de todos os outros fatores que fizeram e fazem dela um fenômeno degradado.

Nesse quadro, é bom lembrar que, em 1930, as expectativas positivas para a escola caminhavam em paralelo às do Estado Nacional, que se propunha a unificar, no país, os ideais sobre trabalho e cidadania. **A centralização administrativa era considerada um valor** em substituição à autonomia dos Estados da Federação, antes regulados por coronéis ou por velhas oligarquias. Ninguém, nesse período nacionalista, exorciza a centralização, realidade em nada similar à do Brasil em tempos de globalização.

Se, no período do *Movimento dos Educadores* ou da *Escola Nova*, métodos e técnicas, para o bom gerenciamento da educação eram vistos de modo auspicioso, como instrumentos positivos para a consecução de fins desejados, isso não mais se constitui em verdade nos tempos atuais. O orgulho pela aplicação de métodos científicos nas administrações transformou-se em condenação a tais medidas, agora consideradas coercitivas ou autoritárias.

A defesa de procedimentos centralizados morre em tempos de **globalização**, de **economia flexível ou de desnacionalização**. A **descentralização** e a **desregulamentação** emergem como novas bandeiras, exigindo **criatividade** e **tolerância** para o enfrentamento da **diversidade**, da **pluralidade**, do **multiculturalismo**, tudo absorvido sem qualquer questionamento, ou parâmetro, tudo absorvido em nome das mais excelsas “**virtudes democráticas**”! Solicita-se da administração escolar o comando de uma instituição aberta, contraditoriamente, sem a utilização de normas ou de princípios reguladores, posto qualquer regulação ser entendida como coercitiva, castradora, ou autoritária.

Abrem-se as portas da escola para os múltiplos integrantes da comunidade sem amparo político para determinação de pressupostos destinados a garantir os processos educativos na instituição. Os profissionais com formação específica não são autorizados nem estimulados a precisar regras próprias aos encaminhamentos educacionais da instituição e, consequentemente, são envolvidos nos complexos e contraditórios desejos dos que pensam ser a escola um legítimo calidoscópio.

Sem parâmetros nos quais poderia se amparar, o diretor enfrenta a Promotoria que encaminha para a escola cidadãos com penas alternativas a cumprir. Sem definição de funções, a escola é obrigada a incluir, em seu currículo, planos, projetos e livretos da Receita Federal, do DETRAN, da Saúde, da Câmara de Vereadores etc. Isso sem contar com a multiplicidade de exigências dos pais, sob variadas opções ideológicas e religiosas, que consideram seus direitos acima dos deveres educativos da própria instituição.

Como se pode notar, na análise da crise da escola, poucos, muito poucos, procuram respostas examinando a educação em seus contornos mais amplos. A educação como processo que inclui todos os homens foi reduzida ao fenômeno escolar. Até mesmo a televisão e a internet – em frente dos quais os alunos passam a maior tempo de suas vidas – deixaram de ser questionadas.

O **cyberbullying**, por exemplo, que, mediado pelo correio eletrônico, avança entre os estudantes de qualquer faixa etária, não vem sendo discutido por pais, embora tais atividades já tenham saído dos limites da sala de aula e começado a operar no quarto dos jovens. Os equipamentos eletrônicos de uso acessível a todos têm servido sobremaneira aos estudantes para espalhar mentiras, fofocas, informações cruéis, constrangedoras, para postar vídeos difamatórios, criar sites com o propósito de humilhar colegas e professores, sem que essa prática social seja

questionada como **o lado avesso da realização da cidadania**. Além disso, tais atividades que demandam **tempo, dotempo que deixou de ser utilizado para estudos**, do tempo que deixou de ser utilizado para um mergulho na arte, na literatura, na filosofia, na história, na ciência, não são lembradas para explicar os baixos índices de desempenho dos alunos nas avaliações institucionais.

Apresentando a **Televisão** e a **Internet** sempre como ganhos da educação pouco aproveitados pelos docentes, pais e professores deixam de avaliar o poder desses meios de comunicação na formação dos jovens que terminam ou por incorporar os valores de acordo com as regras simplórias do mercado, ou por assumir comportamentos individualistas de meros consumidores.

Bauman, sociólogo polonês, em seu livro *Vida para o Consumo*, diz que **os jovens só desejam ser famosos** e se reconhecem apenas pela mercadoria que adquirem, confirmando na prática a frase: **compro, logo sou...** Da mesma forma, Cortella e La Taille, em seu trabalho *Nos labirintos da moral*, reforçam, de certa forma, as observações de Bauman, falando do **individualismo, da insensibilidade** atual que se reflete dentro da escola e se espalha na falta de sentido para a vida dos estudantes contemporâneos.

Após essas breves considerações, que rompem com os limites da culpabilidade docente para explicar o fracasso da escola, cabe, ainda, perguntar: porque é imputado a um único sujeito o desvio do “bom caminho” da escola? **Por que o professor foi transformado em “vampiro”, inviabilizando uma resposta** mais profunda sobre a função da escola em tempos atuais?

CONSIDERAÇÕES BÁSICAS

Dizem que, quando o **problema é apontado por muitos**, ele estaria com **probabilidade de solução**. Por outro lado, caberia registrar que, **quando é mal colocado**, ou melhor, quando as respostas são afuniladas em uma única variável, também se transformaria em uma **alternativa mais prejudicial** do que removedora dos entraves.

Considerando que a **função da educação é dada pela sociedade**, considerando que a **função da escola** pode ser deduzida das **demandas** da sociedade, da identificação de seus **desejos e necessidades**, torna-se indispensável conhecer o que está sendo registrado como importante para a formação das gerações novas. Torna-se fundamental **perguntar e obter indícios sistemáticos das características do homem** que a sociedade pretende para substituir os que hoje exercem suas atividades ou funções.

Nesse quadro, de **identificação das características consideradas vitais** para a sucessão de uma geração por outra, indispensável, **para maior clareza** sobre o homem desejado, ou apontado como ideal para um período histórico, é compará-lo com outro, de outro momento histórico. Isso porque, se não tivermos elementos para comparações que mostrem as diferenças entre dois estágios de práticas sociais, pode-se considerar como naturais as existentes agora, ou considerá-las, apenas, como ganhos próprios a um evolucionismo qualificado. Portanto, torna-se necessário perguntar: a) O que a sociedade pretendia que a **educação** fizesse por homens que deveriam **assumir a República**, um governo totalmente antagônico ao do Império? b) O que a sociedade considerava indispensável para o homem **assumir o Estado-Nação**, trabalhar no sistema produtivo, acelerar a industrialização no Brasil, a partir de 1927/1930?

Respondidas essas perguntas, **torna-se mais claro perceber o perfil de homem que está sendo produzido e/ou desejado no último terço do século XX** ou para o início do **século XXI**. **A comparação entre o que ele já fez, ou foi convocado a fazer**, e o que vem fazendo agora torna mais inteligível aquilo que a sociedade e/ou a educação vem propondo para o homem deste período. Quais as qualidades ou virtudes que os discursos atuais pleiteiam, defendem ou, apenas, identificam como típicas do homem atual? Quais os procedimentos educativos mais salientados na literatura pedagógica que permitem vislumbrar não só o cidadão pretendido como os métodos para a formação desse sujeito? Quais são os valores, quais os encantamentos de um professor no exercício de sua profissão? **Com tais dúvidas encaminhas**, pode-se dizer que a **pergunta sobre a função, ou o papel, da escola** apresenta-se, agora, **em campo mais seguro**, mais realista, menos romântico.

A EDUCAÇÃO, O CIDADÃO DESEJADO, NA CONSTRUÇÃO DA REPÚBLICA

Considerando que **cada época está presa a engrenagens próprias** e que a **sociedade** é entendida como uma **ação recíproca dos homens**, levanta-se, em primeiro lugar, o **discurso que se multiplica** no país após a **abolição da escravatura** e da **queda do Império**, quando ainda não se organizou o trabalho para abrigar o ex-escravo e tampouco poder para transformar a **Federação** em um Estado-Nacional.

Procura-se, nesse período de grandes dificuldades, expressas na **passagem de uma forma de governo para outra**, de uma forma de **encaminhamento econômico para outra**, identificar quais os valores e/ou os reclamos mais repetitivos que **alinhavavam o perfil educacional desejado** para os brasileiros da Primeira República.

Nesse quadro de vozes que se retem na Primeira República, a **grandedemanda** que merece registro diz respeito ao **valordado ao conhecimento humano, ao saber já produzido historicamente**. Os **produtos da inteligênciasão** vistos como estimuladores ou responsáveis por todas as conquistas da civilização. O **conhecimento é valorizado**, porque estimularia sempre novas descobertas, trazendo dentro de si o móvel para contínuas inovações. O **conhecimento** excitaria a quem o detivesse a novas inquições, **empurraria o sujeito para novas emoções, para novos investimentos**. Do homem com senso comum ao indivíduo mais erudito, a importância dada às atividades intelectuais era generalizada, porquanto todas eram **pensadas como coladas às atividades materiais, presas às atividades sociais**, por isso mesmo, responsáveis por mudanças concretas.

Ao **conhecimento** tão valorizado **nãoera imputado nem academicismo, nem inutilidade**, nem, tampouco, **diletantismo**. O saber era visto como colado à ação humana, jamais como uma propriedade inútil de indivíduos interessados só em pensar. Os republicanos não registram “odes ao pensar livre pensar”, ao **pensar sem compromisso** ou inconsequente. Entre tantos outros intelectuais, Rui Barbosa, em sua *Oração aos Moços*, em 1921, dizia aos acadêmicos de direito: “*um sabedor não é um armário de sabedoria armazenada, mas um transformador reflexivo de aquisições adquiridas*”...

O fato de perceber e/ou de assumir a **colagemdo saber com o fazer** faz com que o homem da Primeira República tenha admiração pelos países desenvolvidos e se imponha o desejo de agir de modo semelhante ao deles. Pleiteia ações que, mobilizadas pela inteligência, possam garantir ao Brasil um patamar democrático mais desenvolvido do que o vigente na sociedade brasileira, quando comparado com o de outras nações.

Os **modelos**, pois, de outros países não são assim rejeitados, mas considerados **ideais como ponto de partida** para **elencar ações** que possam, concretamente, **alterar as circunstâncias consideradas**, por comparação, como limitadas ou necessitando superação.

A **aceitação de modelos**, por outro lado, implica na **aceitação de critérios** com os quais os indivíduos pautam suas atividades, assim como **avaliam a execução**, ou não, das mesmas. O afastamento de um modelo desejado nada mais é do que a **constatação das ações que deixaram de ser objetivadas**.

As **avaliações, portanto, tanto externas como internas, avaliações das ações concretizadas, ou não, por mim ou pelo conjunto maior de membros da sociedade**, são consideradas como processos que não podem ser relegados ao desprezo; são entendidas como extremamente importantes para a sociedade como um todo. Nessa forma de pensar, a **autoavaliação é, pois, naturalmente incluída nos deveres do cidadão queanseia por uma sociedade diversa da existente**.

Os fins, claramente cobiçados, não se separam da contínua mensuração e crítica dos meios que estão sendo utilizados para tal, ou qual, conquista. As **avaliações** integram-se aos processos encaminhados para mudanças como naturalmente desejadas, posto que **os fins cobiçados** são decodificados como produto de **ações concretas, de ações coletivas**.

O **medodas críticas**, pois, **torna-se pequeno, menor**, uma vez que as avaliações estão relacionadas aos **resultados desejados**, e não ao acerto ou erro de decisões particulares ou subjetivas. Não se julga, portanto, o erro como sendo do indivíduo, mas como próprio à ação encaminhada que pode ser reformulada.

Isso não quer dizer que a **Morale a Ética** sejam relegadas a um segundo plano, desconsideradas nesse período. A **noção de dever** é clara, **porque a construção de uma sociedade**

republicana, de fato e de direito, é a grande meta. O tipo, pois, de convivência intencionalmente desejada não prescinde de deveres que dizem respeito à coletividade, à universalidade. A vida tem sentido para todos e esse sentido está parametrado pelo desejo de ações republicanas. Todos se empenham na produção de uma sociedade considerada mais evoluída, sem jamais pensar em tal desejo como impossível de ser realizado ou, mesmo, nebuloso e, para isso, ninguém teme defender a disciplina como compromisso pessoal com o futuro.

Nesse contexto, **dever e futuro** se abraçam e a **educação** tem função precisa: a) estimular o conhecimento considerando-o como responsável por transformações sociais; b) valorizar o homem como sujeito ativo capaz de modificar, alterar a realidade, em todas as áreas; c) perceber o futuro como possibilidade concreta de ações humanas integradas; d) assumir a sociedade (o país) como meta. A sociedade, tendo claros os seus fins sociais, suas metas, não oportuniza dúvidas sobre o papel da escola.

A EDUCAÇÃO, O CIDADÃO DESEJADO NO ESTADO- NAÇÃO QUE SE INDUSTRIALIZA

As engrenagens da sociedade que enfrenta a objetivação de uma **administração centralizada** do país, o desenvolvimento do **mercado**, a invasão do **capital estrangeiro**, a **crise das fábricas** nacionais, a abertura de **novas áreas de exploração de riquezas**, o clima derivado das **Revoluções** de 1930, 1932, 1935 e do Golpe de 1937, vão se expressar na **Educação**, ou melhor, no **Sistema Nacional de Educação**, enfim, na **ESCOLA**.

Nesse clima de contínuas alterações na sociedade, **novas demandas, expectativas e necessidades aparecem**. A sensação vivida era de que tudo estava por fazer. Lutava a **burguesia** pelo poder absoluto, instituía-se a classe média e o **operariado** cercava-se de socialistas defensores da vida com melhores condições, em uma **fase que já deixava transparente, no país, a divisão do trabalho**.

A unidade nacional já conquistada permite **um novo tipo de discurso**: estimula-se a cooperação no trabalho, principalmente a **cooperação entre os trabalhadores** de uma mesma atividade. A cooperação solicitada, nessa hora, **ainda mantém o chamamento para o universal**, pois a cooperação tem uma finalidade maior: **o desenvolvimento econômico do país**, visto como capaz de realizar satisfatoriamente interesses públicos e privados.

Proclama-se a **especialização como condição da pressa** necessária para o desenvolvimento desejado e insiste-se na **importância da cooperação** entre pares, entre profissionais e/ou operários especializados. Nesse contexto, as **funções diversas** com seus **conhecimentos específicos são valorizadas**, porque sinalizam a possibilidade do todo se desenvolver de forma mais lucrativa, com maior eficiência, com maior rapidez.

Por outro lado, essa **diversidade de atividades criadas e/ou existentes necessita de administração, de** encadeamento de funções, até mesmo estranhas umas das outras. Necessita dispor, de modo ordenado ou proporcional, as tarefas executadas ou por executar, garantindo, principalmente, a sucessão de atos dentro de uma perspectiva linear e sem conflito. Salienta-se, nesse quadro alargado de enfrentamento do trabalho, a **busca pela harmonia**, incluindo-se nessa harmonização desejada as **relações positivas, de caráter construtivo, entre os pares**, em qualquer atividade.

A **noção de sistema, sempre presente no limiar das consciências desse período, fica garantida** pela prática industriale, como tal, mescla-se com a valorização do **gerenciamento científico**, da administração de qualquer instituição sem improviso, sem espontaneísmo. Desdobram-se em todas as áreas os discursos a favor da **gerência administrativa**, de cunho científico.

Na esteira da valorização da administração científica, os indivíduos, em geral, são convocados a aprender a **planejar, a ter capacidade para acompanhar processos e a ter conhecimentos técnicos sobre como avaliar os resultados obtidos**. A égide da sociedade industrial em desenvolvimento impõe **outro tipo de racionalidade**, muito diversa da utilizada no período Republicano.

Da **Filosofia** –preocupada com a evolução do gênero humano– passa-se à **Sociologia** (de Durkheim) – que define a **SOCIEDADE** como um **Sistema de funções diferentes e especiais**. A **Filosofia** começa a ser condenada por ser uma expressão da **metafísica**, por tratar do transcendental,

por propor ao conjunto maior de indivíduos aquilo que não conviria a todos. Vão sendo eliminados, pela lógica do mercado, os fins de longo prazo para a sociedade.

O conhecimento continua valorizado, só que da especulação filosófica transita-se para a **ciência experimental, a experimentação, a experiência, a observação**...Nega-se o senso comum, a subjetividade no enfrentamento dos problemas. Afirma-se a disciplina, o método, as técnicas, a segurança para aquisição de resultados já desejados ou programados. O conhecimento é convocado a pensar em metas de curto ou médio prazo, pois só estas permitem dimensionar maior ou menor rentabilidade. No quadro dessas mudanças, Getúlio Vargas bem define esse tempo:

No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade. (Apud LOURENÇO FILHO, 1940, p. 49)

Instaura-se o **SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO** que coloca para a escola a tarefa “educacional” de **regular as necessidades da vida coletiva!** Reduz-se a concepção de educação, valoriza-se o ensino já organizado sobre a perspectiva da **divisão do trabalho**. **Pela primeira vez o Sistema Nacional de Educação define, para a categoria docente, quem deve ser seguido em termos pedagógicos no interior da escola.** Claparède, Ferrière, Kilpatrick, Luzuriaga, Dewey são os ícones do momento e serão multiplicados pelos brasileiros, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros.

Os **intelectuais da nova ordem**, amparados por **farfaça divulgação oficial de suas obras**, permitem a decodificação mais rápida das **características que os homens** devam ter após **passagem pelas escolas do Estado-Nação**. **Registram, assim, tranquilamente, a função da escola, mais conhecida como Escola Nova.** Sem maior interesse em relacionar os projetos educativos com as mudanças no universo econômico, embora respondam em sintonia com o desenvolvimento industrial brasileiro, essa categoria de profissionais já traduz para os docentes e discentes o que a sociedade quer dos professores e dos aprendizes, qual, portanto, a função da escola.

Sinteticamente, pode-se dizer que a função da educação, a partir do Estado-Nação, foi reduzida em sua significação e finalidade pelo próprio Estado. No entanto, mesmo reduzida, quando comparada à formação anterior, ela ainda pleiteia o homem escolarizado como aquele sujeito possuidor de conhecimentos, com responsabilidade social, com deveres para consigo mesmo e para com o outro, à medida que acredita ser o pragmatismo a condição básica para uma sociedade mais avançada.

Entre os valores apregoados, a sociedade burguesa e a escola, desse período, de mãos dadas, proclamam: a) o **osaber**, quercientífico, especializado ou gerencial, como condição de avanço do coletivo e do indivíduo; b) o **trabalho**, a ação humana intencional, como condição de desenvolvimento da humanidade e da pessoa; c) o **futuro** como produto do trabalho coletivo e previsível, desde que focado por metas curtas; d) o **homem** como integrante de um sistema que só se realiza pela multiplicidade e organicidade das funções; e) a **cooperação** como princípio educativo para obtenção de sucesso em qualquer empreitada; f) a **experiência** como ponto de partida para a criação de novas possibilidades práticas; g) a consciência e/ou a **reivindicação de direitos e deveres, leis e regulamentos** como exigência para a manutenção da capacidade de viver em coletividade.

A EDUCAÇÃO, O CIDADÃO DESEJADO NA DESREGULAÇÃO DO TRABALHO E DO ESTADO-NAÇÃO

Os tempos que se sucedem à Segunda Guerra Mundial trazem, a respeito da vida humana, reflexões dramáticas que se expressarão, em grande parte, como desprezo pelo próprio homem. Milhares de vidas foram ceifadas pelo capitalismo, pela derivação do capitalismo metamorfoseado de socialismo, pelo comunismo, ou por homens que antes lutavam e acreditavam na ciência como instrumento de desenvolvimento e não de destruição.

A sociedade racional torna-se objeto de crítica. A valorização do saber, e, consequentemente, a valorização do homem pelo conhecimento, cai por terra. **A objetividade**, antes associada à verdade, **é traduzida como manipulação a serviço de interesses privados, mesquinhos. O saber é percebido como forjado para manipulação** e controle das massas. **A irracionalidade vai ganhar foro de virtude.**

Convém assinalar que, nesse mesmo período de conscientização sobre o **potencial destrutivo do progresso**, a **crise do capital** se fazia presente, assim como se fazia presente o desemprego em função da **revolução tecnológica** que dispensava aceleradamente mão-de-obra. Como diz Heilbroner:

Entre 1960 e 1990, a produção de bens manufaturados de todos os tipos continuou a crescer, mas o número de empregos necessários para criar esse fluxo e produção caiu pela metade. (1995, p. XIV)

No mundo das novas tecnologias de informática e de comunicação, não só **funções foram (e são) eliminadas como muitas foram (e são) reestruturadas**, levando, assim, a outras exigências na formação do trabalhador, absolutamente diversas das anteriormente solicitadas. A ideia de aproximação de um mundo cada vez com menos trabalhadores, como pensa Rifkin (1995, p. XVII), deve ser complementada com a percepção de que **cada vez mais se exige menos conhecimento dos trabalhadores** em função das máquinas inteligentes que estão sendo projetadas, ou já estão em execução.

Se o movimento intelectual da **Europa** de negação do conhecimento, nesse período, faz-se ainda, preferencialmente, dominado pelos **escombros da guerra**, no **Brasil**, essa fase de descrédito no saber existente ocorre em função da **estagnação econômica**, absolutamente visível na década de 1950. Embora o desenvolvimento capitalista tivesse sido a meta nos anos anteriores, o Brasil se defrontava com enorme mão-de-obra ociosa, sem trabalho e, naturalmente, sem condições de consumo, requisito indispensável para a realização da mercadoria produzida. O **impasse vivido pelo capital** no estrangeiro também espreitava o Brasil, sob forma diversa.

Desemprego, miséria, fome, analfabetismo, péssimas condições de vida assombram os brasileiros na metade do século XX, quando despontam duas personalidades em áreas distintas: **Celso Furtado e Paulo Freire**. Ambos assentarão as bases para uma nova forma de pensar em substituição àquela entendida como “não tendo dado certo” e que se constituía, no entendimento desses pensadores, na adoção de padrões e/ou de parâmetros estrangeiros para encaminhar o desenvolvimento desejadoⁱ. Celso Furtado e Paulo Freire, com fundamentação e objetivos diversos, encontram-se no crédito de que o **conhecimento verdadeiro, gerador de desenvolvimento, é o resultado da negação do saber já pronto, do saber já constituído e adotado**. Mais do que qualquer outro país, os indivíduos das nações subdesenvolvidas deveriam cortar as correntes que poderiam mantê-los atrelados ao saber daqueles reconhecidos como participantes do primeiro mundo, ou já reconhecidos, apenas, como “dominadores”. Organizam-se, nestes termos, as **bases para a negação e/ou a desvalorização do conhecimento universal, objetivo**, que a escola vai propagandear por meio de seus mais importantes ícones.

Paulo Freire, atravessando 51 anos de sistemática divulgação de suas obras, explicita realmente sua tese sobre o conhecimento a partir de 1967, com seu livro *Educação como prática da liberdade* que será continuamente reeditado até 2010ⁱⁱ. Rebelar-se contra **a acomodação, contra o ajustamento ao já dado, assumir a crítica de todos os parâmetros e decidir com autonomia**, eis o que esse pensador espera de **homens conscientizados**. Proposta que será, mais tarde, realimentada por *Novas Competências para ensinar*ⁱⁱⁱ de **Edgard Morin**, que sugere aos professores **duvidar sempre dos progressos do conhecimento, jamais oferecer ensino pautado em certezas, nunca “domesticar mentes”, conferir, apenas, aos seus alunos, absoluta autonomia**.

Enquanto Foucault, em sua obra *Microfísica do poder* (1979)^{iv}, mobilizava, por outros caminhos, não só a Europa para que todos se **revoltassem contra “verdades impostas”**, que nada mais seriam do que **múltiplas coerções**, Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, em sua

35ª. edição, reafirmava que “pensar certo – é saber que **ensinar não é transferir conhecimento**” (...) (p. 47) porque **educar não consiste em domesticação, supressão da liberdade do outro ou a transformação do sujeito (aluno) em objeto, impondo-lhes verdades que lhes seriam externas.....**

O fato é que, independentemente da menor ou da maior fidelidade dos autores com qualquer corrente teórica, como com a fenomenologia, com o estruturalismo, com o pragmatismo ou neopragmatismo, todos os filósofos e sociólogos apropriados pela educação, **a partir da Segunda Guerra Mundial, desacreditam não só do conhecimento humano** (de sua validade, legitimidade, importância), **como defendem, como virtude para o século XXI, a inapetência para passar o conhecimento já produzido para as próximas gerações.**

Paulo Freire, portanto, como brasileiro, ao explicitar, em *Educação para a prática da liberdade*, a tragédia **do homem moderno, que consistiria em ser expulso da órbita das decisões**, uma vez que as tarefas de seu tempo sempre lhe [seriam] apresentadas por uma elite que lhes entrega em forma de receita, não está sozinho nessa empreitada. Michel Lobrot, em 1977, em *A favor ou contra a autoridade*, assegura que uma das características “das sociedades de autoridade primária é o fato de que as classes populares permanecem exteriores ao Poder” (p. 44). Consequentemente, acentua que “a humanidade tomou consciência lenta e obscuramente de que a **autoridade era um obstáculo essencial para a sua liberação e de que era necessário destruí-la**” (p. 179).

Nessa época, um denominador comum vai unindo a todos no gerenciamento de uma desvalorização do processo educativo. Maud Mannoni, associando-se a sociólogos, filósofos, pedagogos de seu tempo, como psicanalista italiana, reforça a crítica à educação até então ministrada. Em seu livro, *Educação impossível*, afirma: “De um modo geral, **a educação é, em primeiro lugar, uma tarefa de destruição**” (1977, p. 33).

Identifica-se, assim, cada vez mais, a educação até então considerada legítima, com o pensamento conservador, tradicionalista, arcaico, admitido como ridículo, por pretender a ordem e sustentar-se por autoritarismo. Pierre Furter, filósofo, em 1977, em *Educação e Vida*, dá vigor a esse movimento quando revela que:

O humanismo da educação para o nosso tempo não se pode reduzir a impor modelos, a partir de um homem tido, a priori, como ideal; tampouco pode propor identificar-se com o homem perfeito do futuro (...). (1977, p. 159)
(Itálico do próprio autor)

Na campanha subliminar de destituição da escola de sua função de ensinar, de passar às gerações o saber já adquirido como base para a superação de conquistas já defasadas pelo tempo, **outros autores colaboraram** com argumentos tanto pautados na negação do autoritarismo, como na negação do conhecimento como instrumento humano, válido para a vida do homem em sociedade. Inúmeros seguidores de Paulo Freire, de Pierre Furter, de Maud Mannoni, de Michel Lobrot, de Michel Foucault, entre outros seguidores diretos de Nietzsche, Derrida, Deleuze, Richard Rorty, apenas citando os mais famosos que lideraram esse posicionamento, entraram para as **referências bibliográficas das orientações pedagógicas do mundo globalizado.**

A pós-modernidade, ou seja, **a negação do conhecimento e a afirmação da liberdade absoluta** como condição de humanização do homem (discurso do neopragmatismo e/ou da sociedade do consumo) **fez do aluno, em mais ou menos 60 anos, apenas um parceiro do professor, agora, sem função, e da escola, hoje, uma instituição sem papel.**

Dos pressupostos pedagógicos básicos da atualidade - como: a) defesa constante da autonomia do aluno; b) aconselhamento de tolerância para com os discentes; d) entendimento de aprendizagem como aventura criadora de cada sujeito; d) percepção de conteúdos de ensino como coerção e/ou inutilidade; e) afirmação da educação como troca de experiência e f) da escola como lugar de encontro - nenhum deles, sozinhos ou tomados no seu conjunto, permitirá que se vislumbre outra resposta diferente à já dada: **a escola atual é decodificada como uma agremiação de pessoas**

000065

iguais e democráticas que se dispensaram de qualquer processo de transformação de si mesmas ou do desejo de mudanças qualitativas na sociedade.

Acredita-se, pois, que o resgate da função da escola estaria exclusivamente na dependência de um movimento social que pudesse contrariar, contrapor-se ou dimensionar as contradições dos princípios educativos que a movem hoje. O maior desafio estaria, pois, em apelar para o conhecimento quando o conhecimento é expulso da dimensão educacional. Como única perspectiva: a certeza de que o homem faz a sua própria história.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, R. *Oração aos Moços*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, [s.d.]
- BAUMAN, Z. *Vida para o consumo. A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.
- CORTELLA, M.S., LA TAILLE, Y. de. *Nos labirintos da moral*. Campinas, S.P: Papirus, 2005.
- DURKHEIM, É. *Durkheim: sociologia*. Organizador da coletânea: José Albertino Rodrigues. 3 ed. São Paulo: Ática, 1984 [Grandes Cientistas sociais]
- DURKHEIM, E. O ensino da moral na escola primária. Apresentação e tradução de Raquel Weiss. *Novos Estudos CEBRAP*.n. 78, São Paulo: Julho, 2007. IN: Scielo Print. Version ISSN 0101-3300
- FURTADO, Celso. *Um projeto para o Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Saga, 1969.
- FURTER, P. *Educação e Vida*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- HEILBRONER, R. Prefácio. In: RIFIKIN, J. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- RIFKIN, J. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- LOURENÇO FILHO. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos/ Biblioteca de Educação, v. 29, 1940.
- MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977

ⁱ Paulo Freire diz em *Educação para a prática da liberdade*: "O ponto de partida de nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, crescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela". Analogia, também, com o pensamento de Furtado, quando Freire assevera

que o povo precisa ser ouvido, precisa responsabilizar-se por suas deliberações, decisões e atividades. (1977, p. 48, p. 52) (Grifos nossos).

ⁱⁱ Este livro foi baseado em sua tese elaborada em 1959 para a cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes, da Universidade de Recife, com o título de *Educação e Atualidade Brasileira*, sendo editado no Brasil em 1967, quando ainda estava no exílio, no Chile, com o prefácio de Francisco C. Weffort.

ⁱⁱⁱ O primeiro livro de Morin a entrar no Brasil é *Pensar a Europa*, em 1989. Mas seu sucesso inicia a partir de 1997, com *Meus demônios*, uma autobiografia pela qual se revela como desacreditando na possibilidade da percepção da totalidade, reconhecendo o conhecimento como fragmentado, multidimensional e limitado. Com uma produtividade indescritível, tratando de inúmeros temas, salienta-se por considerar a ética como autoética, o egocentrismo como sadio, por proteger o homem da dor, e a solidariedade e a compreensão como virtudes possíveis em face de sua descrença na redenção coletiva do gênero humano.

^{iv} Esse livro foi editado pela primeira vez no Brasil em 1979, sendo reeditado sete vezes somente até 1988. Suas outras obras, como *Doença mental e psicologia*, *O nascimento da clínica*, *Vigiar e Punir*, *Eu*, *Pierre Rivière*, *História da Sexualidade – A vontade de saber*, e *História da Loucura*, foram, também, sucesso no Brasil, a partir de 1968.

Evento: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ XVII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM/III JORNAQDA DE GESTÃO ESCOLAR

Tema: Função Social da Escola: Desafios e Perspectivas

Palestra de abertura do Evento: *Função Social da Escola: Desafios e Perspectivas*

Data: 20 de setembro de 2010

Local: Anfiteatro Dona Guilhermina- Mgá /PR

Encaminhado para publicação em Anais do Evento em 15.10.2010

Lizia Helena Nagel

1- O conhecimento, na perspectiva da negação do Federalismo e/ou do desejo de Unidade Nacional (1889-1930), expressando-se no pensamento educacional.

Ao retomar a leitura dos mais distintos discursos feitos à época da instauração da República no Brasil, pode-se dizer que variados **segmentos expressavam desejos similares**. A insatisfação com o coronelismo; a disputa entre as oligarquias agrárias; a falta de incentivos à indústria nacional; a ausência de regras ou de princípios comuns para todos os Estados, consequentemente, o excessivo poder político de uns sobre outros; as tentativas de retorno da monarquia; o movimento operário com suas reivindicações, tudo isso e muito mais era comunicado sob a expressiva vontade de **equiparação do Brasil aos países considerados desenvolvidos**. Joaquim Murinho (1848-1911, Ministro de Campos Sales (1841-1913), médico, defensor extremado do *laissez-faire*, expressava, de certa forma, as aspirações de desenvolvimento da época¹.

Durante as lutas próprias à afirmação e negação do regime federalista, advogados, médicos, professores, comerciantes, artesãos, funcionários públicos, operários, associações variadas, aspiravam a uma sociedade diversa da existente, pronunciando-se em diferentes áreas, por diferentes canais. Se interesses econômicos estão por trás desse anseio, no entanto, eles **emergem por reivindicações de caráter cultural**. Para tal, baseiam-se em **comparações** que acentuam as **diferenças** entre realidades consideradas detentoras de conhecimentos avançados. Alemanha, França, Inglaterra, Suíça, Estados Unidos, entre outros, são apontados como **modelos** a serem seguidos na esfera das relações políticas, da cultura, do conhecimento.

Com **sensibilidade e interesse** em identificar os fatores que movem ações consideradas positivas ou negativas, em qualquer local ou região, com **prazer** em buscar e oferecer informações sobre a vida em comum em outros lugares, com **propensão** para reconhecer o significado de responsabilidade pública, o homem do início do século, no Brasil, **revela, na prática e na teoria, admiração pelos conhecimentos já existentes**.

Recorrendo à obra *A Educação Nacional* de José Veríssimo (1857-1916), lembra-se o que ele pensa da atividade mental:

(...) A atividade intelectual tem um poder superior para dirigir e transformar os outros gêneros de atividade. Descobrimos nas coisas aspectos novos, produz, portanto, duplo efeito: excita novos sentimentos, abre novos caminhos à ação. (...)

¹ Vide PAIVA, 2010.

000068

Nas sociedades, como nos indivíduos, os produtos da inteligência e da experiência estimulam e dirigem todas as demais funções sociais. As criações religiosas, morais, estéticas, políticas, econômicas, são determinadas pelos progressos da humanidade ou no conhecimento real das coisas, na descoberta dos ideais. (1985, p. 36-37) (Grifos nossos).

Nessa obra, José Veríssimo registra a convicção de que **ideias desordenadas não expressam forças capazes de alterar o indesejado instituído**, e que a democracia, pretendida, para ser realizada, necessitaria de um **povo sistematicamente esclarecido para poder se governar**. Entende, dessa forma, o **investimento no saber, na cultura**, como um fator extremamente útil, desde que disciplinado, direcionado à evolução da vida pública. Indispensável, pois, formar homens com o **gosto por soluções inteligentes, racionais**, com **conhecimentos organizados por princípios**, uma vez que o futuro se ampara nessas forças.

Independentemente de ser cristão, maçom, positivista, anarquista, marxista, ou ser simplesmente liberal, incluindo-se, nesse conjunto, o homem comum, de singular bom-senso, **todos lutam em prol de um futuro** por desgostarem do **presente**. Luta contra o presente e a favor do futuro que, em termos de conhecimento, revela-se como **disponibilidade para perceber as tendências** que reforçam o desenvolvimento indesejado, violentando aspirações maiores e mais longínquas. Luta que, ao mesmo tempo, patenteia a **capacidade de admitir e/ou de estabelecer padrões e critérios** que possam ser utilizados para desamararr os entraves vividos cotidianamente.

No generalizado desejo de **mudar o presente por padrões e critérios definidos**, “copiados”, ou não, de outros países, o “republicano” do primeiro terço do século XX não abre mão da inteligência que lhe serve **não só para iluminar a prática em geral, mas direcioná-la e controlá-la em seus resultados**. Como típico desse momento, não podem ser esquecidos os **reclamos sobre levantamentos inexistentes** no país, ou sobre as “pobres estatísticas pobres” para a República que se instaura. **Preocupação com o conhecimento já alcançado, absorvido e aplicado que não dispensa a avaliação crítica dos seus resultados**.

O **conhecimento**, portanto, **não é admitido como simples ilustração**, como gerador de orgulho para “celebridades” que se expõem como eruditas; não é, nessa perspectiva, entendido, apenas, como **mera reprodução** de outro conhecimento estocado por memória. O **conhecimento legítimo seria, pois, a reflexão sobre o já feito com inferências obrigatórias direcionadas para novas ações**. Como, de certa forma, sugere o alerta de Ruy Barbosa (1849-1923) direcionado aos alunos de Direito de São Paulo, em 1921:

Um sabedor não é um armário de sabedoria armazenada, mas transformador reflexivo de aquisições digeridas. (...) O saber de realidade, quanto mais real, mais desconfia, assim do que vai apreendendo, como do que elabora. (Oração aos Moços, 1921, p. 84) (Grifos nossos)

O **saber**, portanto, **não é pensado nem fora dos fatos, nem desvinculado de ações que pleiteiam a substituição de atos ou fatos anteriores**. O exterior aciona o cérebro que devolve o conteúdo recebido, já elaborado interiormente, ao exterior, que sofrerá, provavelmente, modificação, pelo novo teor dos dados já modificados. Eruditos conhecidos, como Rui Barbosa – político, deputado, senador, diplomata, escritor – ou membros do Partido Comunista defendem o mesmo pressuposto. O II Congresso desse Partido, realizado em 1925, por

000069

exemplo, registra a importância de atentar e refletir sobre os acontecimentos, para, aproveitando-se das circunstâncias (externas) criadas nesses momentos, atingir de forma mais inteligente seus interesses². Uns e outros, portanto, com referenciais muito diversos, colocam-se em total acordo sobre o conhecimento: a **atividade cognitiva**, quando disciplinada ou educada, tem **como função levar o homem a lidar com o mundo da melhor maneira possível**, ou com uma forma mais elaborada da anteriormente utilizada.

Independentemente do ponto de partida, ou seja, da fé, da moral, da filosofia especulativa, da sociologia, da economia política, da história, do idealismo ou do materialismo, todos garantiam **a importância do conhecimento, não por ser uma função a serviço do próprio indivíduo, preso a interesses próprios, mas por ser uma atividade que se objetiva fora do sujeito, no interesse e/ou na preservação da vida de todos**. A luta pela educação enquanto escola é para o momento seguinte.

Ora, essa percepção do **conhecimento com função de preservação da vida em geral** se conecta e se solidifica no Brasil **pela emoção positiva, pelo valor conferido ao observado nos países** com maior desenvolvimento econômico-político. Realidades distintas, quando comparadas e **examinadas em suas diferenças, sustentam** o crédito de que o **homem**, na dinâmica de seu coletivo, é o **único responsável** pela maior ou menor qualidade de vida. Isso significa **reconhecer abundâncias e carências, necessidades e satisfações, lacunas, ausências, faltas, falhas humanas**, daquele momento, hoje traduzidas, de forma simplória, como “erros do passado”. Em um tempo em que não se registra o medo de ser rotulado como “politicamente incorreto”, Carneiro Leão (1887-1966) declara:

Nós, que fazemos? O Brasil, agora, como sempre, é composto principalmente de duas espécies de criatura: - de um lado, a maioria, oitenta por cento do povo, analfabeta, ignorante e incapaz de ter o mínimo de desenvolvimento, a mínima vantagem ao progresso nacional, de outro, uma gente mais ou menos instruída e culta, candidata perpétua ao funcionalismo e à burocracia. Classes produtoras, industriais, que trabalhem a riqueza da pátria, que engrandecem o nosso território, quase não temos. (Educação Popular, 1917, p. 22,23)

De fato, **o conhecimento que se desdobra em comparações via exame das diferenças, com o objetivo de alterar o resultado obtido**, poder-se-ia chamar de **avaliação realista**, ou de **avaliação objetiva**. Ainda que pouco utilizado na época, o termo avaliação corresponderia exatamente ao que se fazia, pois as comparações realizadas nesse período **incorporam padrões externos visando ações mais adequadas às mudanças pretendidas**. **Procedimento intelectual extremamente** valorizado, inclusive, entendido como expressivo de verdades³, porquanto se propunha dar suporte aos planejamentos esperados pelo Estado Nacional em construção, como bem lembra Mario Pinto Serva (1881-1962):

A verdade não deve desagradar a ninguém, (...) Os povos viris, capazes de progresso, são os que não temem encarar de frente

² Vide CARONE, O P.C.B. (1922-1943), 1982, v. 1, p.52.

³ José VERÍSSIMO, em sua obra *A Educação Nacional*, em 1891, trinta anos antes da fala de Rui Barbosa dirigida aos acadêmicos de Direito em São Paulo, assegura: “Na nossa instrução pública, hoje, como ontem, a coisa de que mais carecemos é de verdade. Precisamos acabar de uma vez com a espetaculosidade de regulamentos, programas, instituições e organizações que ficam na prática sem nenhuma realidade.” (1987, p.16). (Grifos nossos)

(sic), face a face, a verdade quando mesmo lhes é pouco lisonjeira. (A Educação Nacional, 1924, p.3) (Grifos nossos)

Admitindo a **verdade como a diferença constada por comparação**, sobre quais diferenças serão encaminhados os processos de alteração do indesejado, a República Velha, em sua objetividade, não se embrenha pela epistemologia para discutir a possibilidade, ou não, de o homem conhecer. Considerando extremamente importante partir da constatação **do que existe em relação ao que se gostaria que existisse**, cabe ressaltar que a capacidade de reconhecer os **limites do presente** só se realiza, ou se justifica, na República Velha, quando o **futuro se mantém no horizonte desses homens**. Por outro lado, quando o horizonte ou o futuro é ativado como meta, a apatia não se torna um dado de personalidade dos indivíduos desse período.

Ora, a **capacidade de reconhecer os limites da sociedade** vigente e a crença na **possibilidade concreta de ações modificadores** dela, **somadas à pregação contra qualquer desinteresse pela vida em comum**, tudo isso constrói e consolida uma **concepção de homem ativo e responsável**, capaz tanto de reproduzir o indesejado quanto de gerar o novo que ainda não vigora. Concepção de homem agente, ativo, cujo entendimento **parametrado por suas ações direcionadas ao social, criadoras da ambiência humana**, induz uma consciência maior e mais generalizada dos **deveres dos homens em comunidade**. Educa-se para a cidadania.

Nesse sentido, a **moral** reivindicada por esse período **não tem caráter de conhecimento metafísico, de pura abstração daquele saber que sai da realidade**, mantendo-se na esfera do meramente pensável, ou do idealizado, **sem referências concretas**. Para os republicanos (religiosos ou ateus), a moral incentivada tinha seu **conteúdo na negação dos comportamentos dos que detinham o poder não distribuído (oligarquia, coronelismo), ou dos comportamentos daqueles que não se responsabilizavam por aspirações legítimas em direção ao sujeito e/ou à sociedade desejada**. A moral é, pois, compreendida como **vinculada a ações construtivas**, porquanto convoca e acicuta os homens para a adoção de comportamentos considerados superiores para si e/ou para a sociedade. Um exemplo desse gênero se tem com o Jornal Comunista, *A Voz do Trabalhador*⁴ que, em comunicado, no dia 15 de julho de 1908, à página 3, diz a seus afiliados: “OPERÁRIOS, lede e aussiliai (sic) o jornal ‘NÃO MATARÁS’, orgam (sic) da *Liga Antimilitarista Brasileira*.”

Ao mesmo tempo, **os movimentos sociais** da época apontam para o **dever dos empresários** não dispensar os empregados quando participando de greves, defendem a **aposentadoria de funcionários**, batalham pela **pensão aos inválidos do trabalho**, lutam por ações a favor da **justiça gratuita**, defendem **leis reguladoras da venda de bebidas alcoólicas**, a **proibição do trabalho das crianças**, entre outras reivindicações que não podem ser vistas como exclusivas das lutas dos operários. Essas **lutas, moralizadoras da nova relação de trabalho**, contavam com a participação, inclusive, de muitos empresários lúcidos a respeito dos seus ganhos e perdas possíveis em fase de transição social estimulada. Na vivência dessa nova **moral incentivada**, porquanto, concretamente, **associada ao desenvolvimento desejado**, lembra-se Jorge Street (1863-1939) que, reconhecido à época como promotor do movimento do *Centro Industrial do Brasil* e *Diretor Geral do Departamento Nacional da Indústria*, é capaz de se **auto-criticar** dizendo:

⁴ Esse mesmo Jornal, com a intenção de levar o operariado a superar o vício do alcoolismo, faz inúmeros alertas sobre essa matéria, acentuando a irresponsabilidade do indivíduo quando, sob o domínio da droga, interage mal com a família e/ou com a sociedade.

Havia entre nós, no entanto, incontestavelmente, abusos e injustiças contra crianças, mulheres e mesmo operários homens, no que diz respeito à idade de admissão, horário e do salário principalmente . (...) Confesso que trabalhei com crianças de 10 a 12 anos e talvez menos, pois, nesses casos, os próprios pais enganavam. (In: Moraes Filho, 1981, p. 13. (Grifos nossos)

A **moral**, portanto, desse período, faz parte **do conhecimento** que valoriza o trabalho e, consequentemente, admira o homem de ação. **Empurra velhos hábitos para o limbo** e decreta práticas similares, existentes em países avaliados como adiantados. A **moralidade não era, a não ser para os católicos, vista como uma subordinação aos ditames do cristianismo**; tampouco, era considerada como rigorismo **imposto por mentes autoritárias, com sede de poder**; muito menos, era considerada como um **sistema de valores castradores da liberdade dos sujeitos**. Na verdade, a **moral, aceita nos limites da lógica** que privilegiava a construção da sociedade republicana, era entendida como uma consequência natural do uso da racionalidade, ou melhor, da inteligência. **A moral pensada ainda estava associada à concepção de homem ativo, capaz de objetivar transformações, principalmente, aquelas “afirmadoras” do Estado Nação.**

Tal como na Modernidade, na gênese do capitalismo, quando o homem é delineado sob o espectro do humanismo, sob o prisma da civilidade⁵, da recuperação da dignidade⁶, da razão em sua capacidade lógica de estabelecer conexões materiais⁷, o **Brasil, na República Velha**, equipa-se ou aparelha-se com armas similares: estimula a **confiança no poder do conhecimento**, incentiva o **gosto pelo trabalho como instrumento transformador do real** e assegura a **vontade educada** sob condição histórica como a ferramenta mais digna para transformar, em sua perspectiva, o Império de “*escravos*” em República de *homens “libertos”*, a Federação *coronelist*a em Estado *democrático*. O homem se transforma à medida em que tudo ele muda.

2- O conhecimento, na estruturação do Estado Nação ou na fase de ativação da produção industrial (1927- -19...), afirmando-se nas escolas

Inúmeros são os fatores citados nas tentativas de **explicação das mudanças** no cenário brasileiro, principalmente, a partir de 1927-1930. Dependendo do paradigma do autor, elas são identificadas como **crise econômica** (internacional e nacional), **crise política** (interesses divergentes no comando do país), **crise moral**, ou qualquer uma se desdobrando em inúmeras outras. Nesses limites, por exemplo, é lembrada a constante pressão a favor do **predomínio da indústria** sobre a agricultura, as diversas **crises das fábricas** aqui implantadas, a **penetração do capital financeiro internacional**, o **desenvolvimento do mercado interno**, entre escolhas diversas. Da mesma forma, são lembradas as **Revoluções de 1930, de 1932, de 1935**, o Golpe de Estado de 1937, o **fortalecimento do Estado**, o **descrédito nas promessas sociais**, tudo fazendo parte das novas forças que não permitiriam que fosse mantido o pensamento da República Velha. Poucos são os textos, no entanto, que abrem discussões sobre a dificuldade de organização do Estado Nação como órgão indispensável ao desenvolvimento econômico

⁵ Vide ERASMO, em *De Pueris*. São Paulo: Casa verde, (s.d.).

⁶ Vide PICO DELLA MIRANDOLA, em *Discurso sobre a dignidade do homem*, (s.d)

⁷ Vide BACON, em *Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. 1997

capitalista, que se opõe ao velho poder de caráter federalista. Nesse trânsito, as concepções abrangentes sobre **cultura, conhecimento, verdade, homem, educação, deveres**, antes apregoadas, **tomam outras dimensões, são ressignificadas em função dos fatos novos**. Dimensionando essa empreitada, em 1938, o Presidente Vargas (1882-1954) registrava os **esforços que seriam necessários para desenvolver**

[um] “país de economia em organização, com abundantes fontes de riqueza por explorar, dono de vasto território ainda não articulado por vias de comunicação (...) e na fase culminante de seu caldeamento étnico. (Apud Lourenço Filho, 1940, p.113) (Grifos nossos)

O que, com outras palavras, Pedro Calmon (1902-1985), historiador brasileiro, em 1922, já havia assinalado:

[...] sobrava a impressão de que tudo estava por fazer – tão grande é o âmbito geográfico desta civilização que apenas esboçou as suas tendências ou diferenciou sua fisionomia. (Apud Lourenço Filho, 1940, p. 108) (Grifos nossos)

De fato, a organização da produção, o previsão dos seus fluxos, o uso de máquinas programadas mecanicamente e a alocação de recursos humanos adequados às novas tarefas, **tudo demandava trabalho desafiador, antes desconhecido**. Dentro da rica complexidade dos novos fatores considerados móveis das novas mudanças, convém dizer que a **República Velha**, quando questionadora dos comportamentos que impediam a organização definitiva da sociedade em classes sociais bem demarcadas, **nada mais era do que um momento do processo que o Brasil viveu na (re)organização do capitalismo nacional, ou melhor, do capitalismo em sua dimensão mundial**. Por ser um momento de um processo, lembra-se que os **estímulos materiais**, acionadores da configuração de um determinado período, quando **superados, determinam outros móveis de luta no campo social**.

Ora, a complexidade dos fatores que se concretizam na sociedade capitalista brasileira na **organização do Estado Nacional**, principalmente, a partir de 1927, obriga atividades próprias à administração científica, como as de **planejamento, execução e controle**, não só quanto ao aspecto financeiro (contas públicas e privadas), como quanto a qualquer processo ligado à produção⁸. A importância, pois, de estatísticas e/ou de **diagnósticos** relacionados imediatamente com **o econômico assume uma proporção antes desconhecida, que se expressa nos primeiros conselhos técnicos**, criados no país a partir de 1930.

O pensamento, **em compasso com a materialidade**, exprime-se, como já se disse, com **novas concepções, novos termos**, ou com termos sob **novos significados**, expondo outros **paradigmas**. Por exemplo, a “*filosofia*” humanista, preocupada com a evolução do gênero humano, vai cedendo lugar à “*sociologia*”, como a de Durkheim (1858-1917) que se interessa pela **solidariedade** ou **cooperação no limite da divisão do trabalho**. Partindo da ideia de ser a sociedade **um sistema de funções diferentes e especiais** que se unem em relações definidas, Durkheim vê seu modo de pensar divulgado e apropriado no Brasil⁹. Ele surge exatamente

⁸ A área da educação não foge a essas preocupações, porque elas já se revelam como custos para o Estado.

⁹ Vide Lourenço Filho, *outros aspectos, mesma obra*, organizado por MONARCHA, 1997, pp. 27-59 e SAVIANI, com *História das idéias pedagógicas no Brasil*, 2007, pp. 206-216.

quando o Estado Nacional avança em estruturação, a coesão social precisa de outro ponto de partida e a divisão de trabalho precisa ser justificada e incrementada.

As teses durkheimianas, em **absoluta adequação ao momento**, penetrando em todas as áreas, aparecem nas preocupações educacionais que, aceitando-as, mergulham em **problemas cada vez mais restritos**, interessando-se, cada vez mais, por **proposições práticas e/ou resultados imediatamente proveitosos**. A *Biblioteca de Educação*¹⁰, projetada com o objetivo divulgar as ideias pertinentes à **nova forma de pensar a educação (ou o ensino)** no Brasil, difunde, sob os auspícios do governo, por mais de 50 anos, a partir de 1927, a obra desse pensador francês, *Educação e sociologia*. Obra de extremo interesse do Estado porque, reconhecendo a educação como uma função social, confere ao Estado essa responsabilidade.

Durkheim, como defensor da atualização, integração e contribuição de todos no seio da sociedade e, principalmente, por valorizar a consciência da **inclusão dos indivíduos em grupos**, torna-se um líder da *intelligentia* brasileira. Expõe a importância de os sujeitos em categorias definidas **se reconhecerem como preenchendo funções diversas**, que correspondem às necessidades da sociedade¹¹. Convicções que serão desenvolvidas pela **psicologia** e pela **pedagogia**. À psicologia caberá a defesa e a explicitação de como bem alocar os indivíduos em tarefas para as quais eles apresentam “tendências naturais”. À pedagogia caberão os esclarecimentos e estímulos aos procedimentos típicos de uma escola ativa, de uma escola funcional ou de uma escola para o trabalho, a que os indivíduos, para sobreviverem, estariam vinculados com prazer. **Conhecimentos** que, sob o amparo do **empirismo**, com base na **experimentação**, na **experiência psíquica**, nas **experiências culturais**, alinhavadas pela sociologia, psicologia e pedagogia, tanto apagam lentamente a **importância garantida anteriormente, por abstrações**, como **enfraquecem a consciência dos sujeitos de poder agir para além das circunstâncias imediatas**.

No entanto, a consciência das novas necessidades ainda se revela na **valorização da racionalidade**, enquanto **negadora do imprevisto, do acaso**, e **definidora de metas** e de **procedimentos** na busca de êxito mais rápido. Só que, agora, essa mesma **racionalidade é ressignificada pelo** mercado em suas exigências sobre o tipo de recurso humano mais apropriado para a economia, em eterna competitividade, exigente, pois, de muita agilidade na tomada de decisões. Nessa hora, o **raciocínio “bom”** é aquele que orienta para o sucesso dos **procedimentos, ou seja, é o raciocínio que vale a pena ser pensado, porque é útil**. Nesse quadro, as **metas de longo prazo perdem o sentido**. Os objetivos e os meios utilizados para o alcance dos fins **colam-se mais ao presente** e precisam ser **avaliados** e atualizados, continuamente, em **curto prazo, no máximo, em médio prazo**. O papel das instituições torna-se cada vez mais preciso.

Ora, tanto a necessidade de **pessoas preparadas para a sua função**¹² quanto a necessidade de **avaliar os resultados de qualquer investimento**, asseguram a **importância dada à instituição escolar, à escola**, em paralelo ao **esvaziamento do significado anterior de educação**. Como Lourenço Filho (1897-1970) explica:

¹⁰ A *Biblioteca da Educação* foi um projeto criado por Lourenço Filho (1897-1970) dentro da Editora Melhoramentos para divulgar as ideias da *Escola Nova*.

¹¹ O interesse, nessa época, por escolas, principalmente por instituições universitárias e por colégios profissionalizantes, *não desce, portanto, dos céus a terra*.

¹² Lourenço Filho assinala [que] o movimento de seleção profissional alcança o serviço público em 1936. Apud MONARCHA, p. 23.

A escola deixou de ser, (...) simples instrumento de transmissão de cultura, para chamar a si decisivamente, na qualidade de órgão público – órgão do Estado - função mais larga de coordenação e regularização das necessidades de vida coletiva. (1940, p.57) (Grifos nossos)

O **professor**, já como uma **categoria que tem atividades** definidas pelo trabalho a **realizar dentro da escola**, passa a ter o seu **conhecimento parametrado** pela literatura propagadora da nova pedagogia, que se multiplica por coleções organizadas por intelectuais interessados em amalgamar as reformas econômicas com as educacionais, em atrelar a educação ao desenvolvimento do mercado¹³.

Difundindo ideias para a substituição da “velha mentalidade educacional”, a *Coleção da Biblioteca da Educação*, considerada pioneira no ramo, edita e re-edita obras como as de Binet (1875-1911) - *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças* – e as de Lourenço Filho - *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita* – esta última com relançamentos contínuos por mais de 40 anos¹⁴. **Confinase, assim, o saber docente, no Brasil, por ações estatais, a ícones estrangeiros que servem de modelo** ao país, como Claparède (1873-1940), com *A Escola e a Psicologia Experimental* (1928); Ferrière (1879-1960), com *A lei biogenética e a escola ativa* (1929); Dewey (1859-1952), com *Vida e Educação* (1930); Kilpatrick (1871-1965), com *Educação para uma civilização em mudança* (1933); Luzuriaga (1889-1959), com *A escola única* (1934).

O Estado, agora, consagra os educadores brasileiros que divulgam o “**novo ideal**” para todos e **lutam pelas mesmas bandeiras** defendidas por franceses, suíços, americanos, espanhóis. Bandeiras que já se apresentam **comprimidas** pela ênfase nos procedimentos especializados **ajustados às tarefas** que pleiteiam resultados melhores e mais rápidos. Distinto do ideal dos pensadores da Velha República, esse novo “modelo” deve ser lembrado como um momento em que a *Queda da Bolsa de Nova York* infringe pesados danos a ricos e pobres, independentemente de qualquer nacionalidade. Mais conhecida como a *Grande Depressão* de 1929, essa crise mobiliza rapidamente todas as nações a desenvolverem programas, planos, projetos, métodos, destinados à recuperação da economia que havia interrompido os avanços antes cantados e decantados, sem qualquer contradição, pelos brasileiros. Nesse momento de miséria e desemprego, como diz Hobsbawm (1917-...), os governos, em suas políticas de Estado, obrigam-se a dar prioridade às questões sociais (1995, p. 99) e, dentre elas, a educação, ou a oferta dela, sob formas novas, é revigorada metodologicamente. Mas, no Estado Nacional, a educação se transmuta em “**pedagogia oficial**”!

O **fato é que a filosofia, colada ao devir social**, antes **doadora de ideais humanistas**, passa a ser vista como “metafísica”. Passa a ser condenada **como a ciência do ser em geral que foge às preocupações mais imediatas relativas ao fazer** indispensável à sociedade que pleiteia, com maior insistência, **avanços industriais e/ou técnicos**. O saber, pois, antes posto em ação, recebe, ao longo do tempo, da intelectualidade a **pecha acadêmica de transcendental**, por propor, ao conjunto maior de indivíduos, aquilo que não conviria a todos!

¹³ Engajados abertamente nessa reforma, encontram-se os intelectuais Paulo MARANHÃO, Fernando de AZEVEDO, LOURENÇO FILHO, todos integrantes do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, considerando a educação como um problema a ser resolvido pela Nação, abrem um mercado editorial extremamente bem-sucedido, porquanto divulgador dos conhecimentos considerados válidos pelo Estado e para o Estado.

¹⁴ Binet e Lourenço Filho, como os demais editados pela *Biblioteca da Educação*, são transformados em ícones, tal como, na atualidade pedagógica, Delors, Morin e Perrenoud.

O **empirismo** passa a ser o único saber admitido como **ciência**, facilitando, assim, a **incapacidade** (que vai se generalizando) **de se mostrar na história a justificativa do próprio saber em tempos distintos**. Parodiando Bachelard (1884-1962), poder-se-ia dizer que os (novos) **intelectuais passam a sustentar a ideia de que o conhecimento está saindo das trevas!** (1983, p. 114). De forma muito simplista, remexendo baús e gavetas, é possível fazer a seguinte relação: o pensamento mais próximo de **Hegel** (1770-1831), que **questionava o real como processo**, é trocado por proposições mais próximas de **Schelling** (1775-1854), que se encanta com a **pluralidade dos seres finitos** e com a natural **liberdade dos homens**.

Mas a pluralidade, em tempos de revolução industrial, ou em tempos de Durkheim, é apreendida de forma diversa e otimista. Os **indivíduos, em sua diversidade**, seriam **impulsionados a se superarem** pela própria sociedade que, em simbiose, ofereceria os recursos para tal. O **Sistema Nacional de Educação**, nessa hora, sente-se no papel de **preparador da socialização da criança**, ou da **cidadania**, que inclui disciplina interna, hábitos e atitudes propulsoras da coesão nacional e da contribuição social assegurada pela atividade ou trabalho do sujeito, mediado pelo grupo ao qual possa pertencer. O Sistema Nacional de Educação, ao declarar que só existe **para servir à vida comum, e ao afirmar que o trabalho é um dever social**, tem sua filosofia pragmática melhor exposta em uma frase de Getúlio Vargas:

No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade. (Apud Lourenço Filho, 1940, p. 49) (Grifos nossos)

Sob limites definidos, espera-se dos mestres, apenas, que, em matéria de conhecimento, saibam precisar **as diferenças individuais**, aprendam a **observar os interesses dos alunos em sua diversidade** e encontrem **meios para explorar as aptidões individuais de modo positivo para que as mesmas sejam devolvidas ao coletivo como contribuições sociais**. A estimulação para que os indivíduos façam parte de grupos com interesses similares, sejam reconhecidos por atividades úteis, exercitem a solidariedade, interajam, enfim, mediados por **hábitos afetivos**, têm prioridade sobre qualquer outro objetivo educativo.

O homem é considerado, sim, um agente de mudanças, desde que integrado à sociedade pelo trabalho, com o qual acredita manter uma relação positiva em função de reconhecê-lo como imprescindível para a vida coletiva e particular. O crédito, pois, no poder de transformação do homem, ainda é mantido, só que, nesse período, é regulado pela ciência do particular à qual os indivíduos estariam vinculados por sua especialização, ou por grupo de atividade. Na verdade, **as condições iniciais de incentivo à industrialização** ainda não levavam o sujeito, em sua maioria, a se sentir um estranho frente àquilo que produz. A sua degradação ou desumanização no trabalho capitalista ainda não lhe oferecia dados suficientes para uma reflexão sobre sua desumanização. Os operários também acreditavam na “etapa” dessa sociedade em desenvolvimento.

A industrialização tardia e incipiente, acompanhada da luta pela organização do Estado Nação, ainda não lhes oferecia suporte suficiente para maiores contestações do processo. Ainda que o Partido Comunista já tivesse existência e o conhecimento dos anarquistas pudesse auxiliar na busca de entendimento sobre exploração humana, o fato é que a burguesia não dominava totalmente o cenário político, a classe média ainda se instituí e o operariado contestador ainda tinha, como diria Engels¹⁵, uma respeitosa deferência para com os socialistas ou para com os políticos defensores de mudanças na área social. Além disso, fazia-se presente, apenas

¹⁵ Vide ENGELS, *Materialismo Histórico Dialético*, 1975, p. 149-176.

a concepção de homem nos limites da teoria de Durkheim, como sujeito que agindo na sociedade sofria modificações por ela determinadas.

As reflexões sobre o **trabalho** ainda são ufanistas. As ponderações teóricas, valorizadas, reduzem-se a dar **vitalidade aos métodos**, os quais devem ser estudados em seus princípios, aplicados por seus conceitos científicos e mensurados em seus resultados. O conhecimento, portanto, é valorizado, em termos de rigor e de disciplina, quanto aos procedimentos de busca. O método se enriquece, a busca de exatidão dos resultados se torna dominante. Em paralelo, enfraquece-se não só a possibilidade de generalizações, como se constata a perda de fins sociais mais amplos nas investigações.

Ora, o **rigor e a disciplina** exigidos pelo trabalho em qualquer área, ou nível, não se limita aos métodos que buscam maior eficiência ou eficácia. Os **procedimentos, os hábitos, as atitudes** também devem **expressar deveres, o que faz emergir um quadro de respeito aos direitos**. Os indivíduos devem pautar seu comportamento por **normas aceitas pela maioria como obrigatórias**. Os deveres, a moral, reconhecida como um valor da sociedade para a sociedade, **não fica confinada nem à escola, nem a uma disciplina**. Traduzida como **normatização para bem viver** em comunidade, ela **endossa, de forma significativa, a consciência sobre a responsabilidade de cada um na vida**.

Enfim, sintetizando o movimento próprio à organização da produção industrial e o da concretização do Estado Nação, pode-se dizer que a palavra **vida**, já ressignificada, traduz o presente vivido e/ou o que está sendo realizado (visto como conquista ou sucesso), o que permite, portanto, levantar a bandeira que explode nas escolas da **"experiência que pode ser reconstruída"**, defendida por Dewey e assegurada no Brasil por Lourenço Filho. Slogan que sofrerá profunda transformação na fase do Nacional Desenvolvimentismo.

3. O conhecimento, na fase de retomada do Estado Nação ou da "libertação" da subserviência, expondo-se como individuação libertadora

O ciclo de fé na industrialização brasileira, assim como a certeza do Estado como harmonizador de conflitos por implementação de políticas sociais diversificadas durou muitas décadas, e foi retomado, de forma vigorosa, a partir do final da Segunda Guerra, tendo, no Brasil, no economista Celso Furtado (1920-2004), uma peça chave. Dizia ele:

O problema que se coloca de imediato, portanto, é o seguinte: por que essa industrialização não conduziu ao que convencionalmente se tem chamado de desenvolvimento auto-sustentado? Como explicar que essa integração do sistema industrial haja desembocado na estagnação?
(...)

As circunstâncias indicadas em conjunção com outros fatores, entre os quais cabe destacar a própria orientação do progresso tecnológico, imprimiram um caráter oligopolístico ao sistema industrial. (...) Importa, entretanto, que saibamos tirar as consequências dessa realidade. (1969, p. 30)

Essa angustiosa pergunta é desenvolvida em sua *Teoria do Subdesenvolvimento* quando **confere responsabilidade aos brasileiros pelo desenvolvimento pouco dinâmico, sem diversificação**, que, por não criar demandas internas, específicas, do país para o país, fica subjugado às exigências externas. Em sua tese, tomando consciência da numerosa e crescente massa trabalhadora, dá, a ela, um lugar mais respeitoso, contrariando a evolução e/ou o destaque consagrado às tecnologias poupadoras de mão-de-obra que não criam o mercado consumidor em função do consequente e sistemático desemprego, ou do achatamento salarial.

Mesmo com um movimento de esquerda formando-se com maior densidade, o pensamento dominante desse período se mantém fiel às mudanças que não alterem as raízes da produção existente. As **mudanças pretendidas ficam na linha da tomada de decisões** por quem administra o processo, quer público, quer privado. O **gosto por decisões autônomas, independentes do modelo até então adotado**, deve ser estimulado, acelerado e incrementado. O Estado é, então, chamado para corrigir a antiga prática econômica estrutural, garantindo maior envolvimento do operariado na produção e menor força às tecnologias poupadoras de mão-de-obra. Está dada a materialidade que faz de Paulo Freire (1921-1997) um parceiro de Celso Furtado.

Nesse quadro, **multiplicam-se considerações sobre a subserviência da pátria**, permitindo que os novos teóricos da educação brasileira centralizem seus discursos a partir de **duas vertentes**: a opressão dos que detêm a riqueza (ou, o saber interesseiro,) e o estado de expropriação das classes populares, **simplificando ao máximo as relações de produção** existentes. Mas, independentemente desse movimento de aviltamento da compreensão mais radical da dinâmica do capitalismo, **Paulo Freire** coloca em prática seu método **contra o analfabetismo** que redunda no maior sucesso, mais tarde, divulgado e operado em países reconhecidos como subdesenvolvidos. Surge um **novo ícone**: Paulo Freire, propondo **uma nova forma de ensinar, ou melhor, de aprender** e, com farta produção na área, assume o lugar até então ocupado por Lourenço Filho.

Com finalidades antagônicas, Lourenço Filho - a favor da divisão de trabalho existente - e Paulo Freire - negando essa forma de trabalho subserviente e alienado - são apresentados como antíteses inconciliáveis, o que determina seja o último apreendido, muita vezes, como marxista, e o anterior, como liberal. No entanto, os dois partem de um substrato comum: do sujeito como ponto de partida; do sujeito *"fonte por natureza" para o conhecimento*; do indivíduo *"auto-liberto" para a transformação da sociedade*. O **conhecimento**, para um, é apresentado como produto de uma necessidade interior do indivíduo e, para o outro, é defendido como produto de uma conscientização interior.

Na verdade, é no quadro das condições históricas que se podem entender os caminhos, quer da educação, quer da economia. Na fase do Nacional Desenvolvimentismo, a intimidade de uma com outra se expõe, de modo mais imediato, pela negação principalizada da dependência, ou pela negação da relação de submissão aos *"cânones estrangeiros"*. Dentro dessa rebeldia, pode-se examinar a dimensão que toma o repúdio radical ao fenômeno do **elitismo** e do **autoritarismo** nas escolas. As escolas, percebidas como ambientes de valorização e de confirmação da *"ciência dos americanos"* e das técnicas ministradas mecanicamente, são condenadas. Ficam asseguradas, no Brasil, as **primeiras razões para se renegar a escola**: o saber por elas inculcado e o método por elas utilizado não contribuiriam para o desenvolvimento humano.

Nesse momento, a opção ou *"avanço pedagógico"* que toma corpo tem como objetivo uma *"sociedade descolonizada"* que, segundo Paulo Freire, deveria se realizar por intermédio de

um homem que se recusasse a ser subserviente. Como diz o autor em *Educação para a prática da liberdade*:

Uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em (...) [renunciar] cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, as a ele apresentada por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. (1977, p. 43) (Grifos nossos)

Conforme Paulo Freire, na ausência de circunstâncias criadas para que o indivíduo possa aprender a deixar de ser objeto da manipulação dos outros, o autor mobiliza a docência (contraditoriamente) para a negação daquilo que se poderia chamar de “agentes externos”. Insiste, ele, em um dado pedagógico novo: **o de se ouvir, de modo radical, aqueles a quem se destinariam as modificações**, ou “calar-se” frente àqueles merecedores de outras condições de vida. **Reformula-se, assim, a concepção de educação, de ensino e de sujeito do conhecimento**, presa, anteriormente, à biologia, às aptidões naturais, ao conhecimento objetivo, especializado, ao método pragmático.

Nesse tempo de “renascimento do **Estado Nação**”, **criticado por não ter sido “criativo”**, o indivíduo (em geral) é estimulado a se reconhecer e a agir, **exercitando sua “libertação”**. Pleiteia, assim, sua liberação da pecha de aprendiz e **não mais quer ser tratado como mero receptor do saber já existente**. Assume o **desejo de ser reconhecido, de ser ouvido** e respeitado, para não se transformar em mero instrumento da produção. Nessa realidade, consagra-se uma nova proposta de ensino que, não mais admitindo indivíduos calados, promete formar **sujeitos aptos a impedir qualquer tipo de dominação ou controle**. O velho *laissez-faire*, transfigurado, bate à porta das escolas!

A **mudança social**, pois, é vista, pela área educacional, como produto de **superação da estrutura** considerada, fundamentalmente, **hierárquica e coercitiva**. A coerção, o poder autoritário, sempre lembrados como inerentes ao passado ou como intrínsecos ao “outro”, são assumidos como elementos que **merecem constante combate na esfera “cognitiva, espiritual e administrativa”**! Estão dadas as bases para a futura descentralização e desregulamentação e autonomia!

Tal combate ao “outro”, entendido genericamente como opressor, reveste-se de uma permanente mobilização **contra tudo que estivesse pronto, contra tudo que tivesse conotação de verdade, contra tudo que não fosse originário do “eu” consciente, do “eu liberto”**. Combate pessoal, particular, que teria **seu começo na “ad-miração”** (e/ou na reação) do sujeito no instante de seu enfrentamento com o mundo exterior humilhante.

Ora, quando se nega a verdade, ou quando se nega qualquer informação por entendê-la como simulacro produzido por fonte externa, quando se nega qualquer saber por não ter lavra subjetiva, **o que está em jogo não é o outro, mas a forma como o sujeito conhece e o que pode conhecer**. *Empirismo e materialismo saem do foco*; entra no espaço educacional, no espaço acadêmico, a **fenomenologia que parte da certeza sensível do sujeito para se elevar a conhecimentos mais perfeitos**. A fenomenologia passa a sustentar, assim, o pensamento

político interessado em “mudanças estruturais” a partir do desenvolvimento da **consciência individual** que, por potencialidade intrínseca, **transforma-se em consciência social**.

Paulo Freire, de fato, associa **conhecimento à consciência; consciência à liberdade; e liberdade a um distanciamento obrigatório do mundo**. Tal **distanciamento obrigatório - condição para tornar-se sujeito** – leva, conseqüentemente, à **rejeição não só dos conhecimentos já produzidos como à rejeição de qualquer tipo de direcionamento, intrínseco aos relacionamentos sociais**. Qualquer tipo de orientação, de encaminhamento, de sugestão ao outro, cairia na “malha fina” das **ações consideradas autoritárias**, ou daquelas rotuladas como paternalistas. **Conhecimento e opressão começam a caminhar juntos e a ser confundidos!** A **compreensão** desses termos, ou **conceitos**, torna-se mais imprecisa. A falta de rigor na explicitação de fenômenos distintos permite que os mesmos **se mesquem!**

Com esse suporte teórico, **relacionando conhecimento e opressão e/ou subserviência**, redefine-se não só o **novo papel da escola como a nova função do professor**. A reverência à **liberdade do educando transforma-se em um dogma** que retira, sem maiores delongas, o antigo “dever” do educador de agir, ou de ensinar, inclusive, de mobilizar os cidadãos para **direitos e deveres do ser humano para com o ser humano**. **Retira-se, de fato, do educador, sua necessidade, sua importância na relação** específica, sua capacidade profissional, seu mérito político. Ele passa a ser um **coadjuvante**, um “extra”, como Paulo Freire explica:

(...) o educador não pode furtar-se, em determinados momentos, de informar. E não pode, na medida mesma em que conhecer não é adivinhar. O fundamental, porém, é que a informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação. (*Ação Cultural para a liberdade*, 1978, p 54). (Grifos nossos)

O **exercício educativo** assumido disciplinadamente como “**prática da liberdade**”, por seus fundamentos, **não viabiliza** a estimulação dos alunos por **abstrações, já disponíveis historicamente**. Conseqüentemente, o conhecimento da prática social já analisada e que se expressaria, por exemplo, **como capital, trabalho e mercadoria**, desde que sob a guarida do pressuposto pedagógico da liberdade do sujeito, não receberia validação, assim como qualquer outra corrente de pensamento. Sem discriminar quais conhecimentos ou abstrações podem colaborar na reprodução, ou na negação, **do poder já instituído**, a “**prática da liberdade**” alarga, no sistema educacional, a estrada para a **didática do “ninguém ensina ninguém” ou do “aprender a aprender”**, que faz da escola uma instituição falida, ou “sem função”, nos períodos subseqüentes.

Ao ser negado ao indivíduo (para que não se torne um subserviente feliz) qualquer tipo de conhecimento prévio (por ser considerado prejudicial ao movimento interno, libertador do sujeito), produz-se danos não estimados por tal processo educativo. O primeiro dano seria social, porquanto **uma geração de individualistas não é genética**, nem espontânea, mas produzida pela prática que engrandece **sistematicamente a desconsideração pelo outro**. O segundo (inerente ao primeiro) seria mais de caráter privado, na esfera e/ou na constituição do próprio indivíduo, e expressa uma contradição da própria teoria. O dito crescimento da pessoa, quando analisado fora das contradições materiais de produção da vida, **quando analisado apenas por uma provável evolução do próprio sujeito**, leva a um endeusamento da personalidade que se acredita evoluída. Ou seja, **o sujeito pensante que se pensa emancipado por si mesmo, dá a si mesmo um poder que a realidade não lhe confere, fazendo com que sofra, mais tarde, da alucinação do mundo virtual que se seguirá**.

Nessa pedagogia do oprimido, a ideia central é a de fazer com que o indivíduo que tem o seu **cérebro “limpado”** por outros **passa a ter a ideia** de si mesmo como a de uma **inteligência “auto-limpada” ou “auto-limpante”, em coerência com a teoria do subdesenvolvimento que exige do brasileiro o expurgo do “capitalista estrangeiro” que nele se incorporou.** Levando às ultimas consequências, pode-se dizer que tal teoria, defendida como o lado avesso do pensamento dominante, tem parceria com ele. Isso porque propostas **aparentemente antagônicas lutam por garantir ao sujeito uma autonomia absoluta** capaz de permitir ao indivíduo plena possibilidade para ser “bem” ou “mal” formado, para ser bem ou mal-sucedido na vida.

Nesse contexto, fica aberta a sociedade para, em anos subsequentes, incorporar os pensadores **franceses que identificam o pensamento das sociedades exclusivamente por seus malefícios**, por seus procedimentos de controle ou de manipulação; **ou pelos pós-modernos que afirmam a impossibilidade de o homem conhecer e de agir, restando-lhes somente a “esperança”** bem comportada! Fica aberto, à moda brasileira, **o período de caça aos intelectuais, principalmente aos marxistas**, e, nesse ambiente, **propõe-se a aos professores apenas o exercício do debate** sob um critério básico: ouvir o outro **sob pena de ser condenado** como “tradicionalista”, “ultrapassado”, “autoritário”, “conteudista”, ou, ainda, como marxista, que ainda não se deu conta da própria morte...

Mesmo com a **Ditadura Militar (1964-1985)**, que exila Celso Furtado e Paulo Freire e controla o Sistema Nacional de Educação por mais de 20 anos, o país não se liberta da **exigência internacional (silenciosa) de pensar o homem e o conhecimento sob forma diversa àquela ajustada aos tempos que antecedem a Segunda Guerra Mundial.** Nas bordas, pois, das contradições definidas, quer pelo período do Nacional Desenvolvimentismo, quer pelo regime de exceção, **outras posições teóricas, das mais variadas tendências, chocam-se**, emergindo de forma mais organizada, revelando, em sua maioria, crédito no futuro ou em projetos progressistas.

Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Lefebvre, Trotski, entre outros **materialistas dialéticos**, começam a fazer parte da leitura dos educadores, leitura, no campo educativo, sempre reforçada por personalidades brasileiras, como por Saviani. Passam a integrar a **biblioteca de docentes** que militam no sistema público de educação, autores como Vazques, Manacorda, Suchodolski e Vieira Pinto. Em paralelo, **o mercado editorial lança**, para manutenção e criação de público diverso, pensadores com outra percepção sobre o homem e o seu conhecimento. São divulgadas obras de **fenomenólogos ortodoxos¹⁶, existencialistas, filósofos cristãos e neopositivistas, como Russel (1872-1970)**, de grande repercussão à época, **conhecido por rejeitar a teoria materialista do conhecimento.** Sem esquecer nesse calidoscópio, a propagação do emergente entendimento relativo ao **desprestígio da escola**, já divulgado por muitos filósofos, sociólogos e antropólogos estrangeiros, que pode ser sintetizado por uma frase de **Margaret Mead (1901-1978): “Minha avó queria que eu me educasse, por isso jamais me deixou ir à escola”** (Apud Reimer, 1975, p.III)! Cresce a desvalorização, o desrespeito pela escola, no seio de opiniões ainda existentes e favoráveis ao ensino público!

Ainda que a manifestação dos educadores favoráveis à teoria do conhecimento materialista tenha adentrado no âmbito do sistema educacional por tempo significativo, para além, inclusive, de uma dezena de anos em que a participação de docentes se fez presente nos poderes constituídos a partir de 1984, a teoria do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico dialético não sobreviveu na rede de ensino. Apesar dos trabalhos

¹⁶ Muito estimuladas por Joel Martins, docente dos Cursos de Pós-graduação da PUC/SP, nas décadas de 1970/80.

coordenados por Saviani na HISTEDBR¹⁷ e pelos encaminhados, mais tarde, por Duarte, com seu 2º grupo de pesquisa *Estudos Marxistas em Educação*, apoiados em Vigotski, **a concepção hegemônica de homem e de conhecimento** é aquela que ainda coloca no indivíduo (ou no aprendiz) o próprio saber. Concepção hegemônica que, hoje, não só tripudia em cima do conhecimento entendido como produto da prática social (de origem marxista) como esbagaça a lógica formal que deu sustentação aos avanços tecnológicos, capazes, hoje, potencialmente, de garantir liberdade real à força de trabalho.

O dado é que **“o que foi até então pensado sobre o conhecimento e sobre o seu valor” permanece em processo metódico de destruição**. Ideário que teria despontado há mais de 50 anos, quando a crise do capital do pós-guerra fez com que o trabalho humano tomasse outra direção para maior lucratividade. **A tecnologia inteligente** buscada, capaz de **colocar nos instrumentos de trabalho as soluções para eventuais problemas**, passa a dispensar até mesmo os conhecimentos básicos, mais rudimentares da grande massa apta a se tornar mão-de-obra. **Nasce robusta a economia flexível, morre o operário como agente de mudanças e cria-se o consumidor!**

Em tempos de **sublimar destruição da consciência do homem como ser ativo**, como ser capaz de mudanças, o que obrigatoriamente implica em conhecimento prévio para não repetir a si próprio, ou poder dominar o que lhe molesta, **a pedagogia faz seu papel. Vai legitimando**, em nome do ensino não autoritário, democrático, a ideia romântica de **o sujeito construir-se a si mesmo, construir seu próprio conhecimento, fazendo-se feliz à medida que dispensa a si e aos outros de qualquer tipo de trabalho**. Cai no vazio qualquer trabalho objetivo, concreto, qualquer atividade, inclusive, aquela que implica, no cotidiano, em estudar, ensinar e aprender!

Recuperando o pensamento de autores que deixaram e deixam marcas profundas nessa trajetória de desvalorização política do trabalho, quer do professor, quer do aluno, segue-se uma série de citações. Assim, em 1970, Pierre Furter (1931-...), em seu livro *Educação e Reflexão*, explicita o papel do professor:

O próprio educador não é mais um possuidor de bagagem a ser vendida, sob certas condições, ou transmitida, ou dada, mas um companheiro que está, também, num processo de maturação. A sua função é a de estar presente e de acompanhar o aluno, de maneira que ambos vivam a comunicação educacional como uma intersubjetividade, com várias histórias possíveis, mas paralelas. (1970, p. 73) (Grifos nossos)

Em 1973, Piaget (1896-1980), em *Para onde vai a educação*, declara que “a realidade social em geral, e particularmente a realidade internacional atual, estão entre as coisas que menos compreendemos”. Sendo assim, aconselha que todos devam partir da premissa de que o mundo atual não é passível de conhecimento (pp. 83/84).

Em 1977, Michel Lobrot (1924-...), em *A favor ou conta a autoridade*, depois de convocar o homem para trabalhar por sua libertação, afirma que “[a] humanidade tomou consciência,

¹⁷ A HISTEDBR se constitui como um Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil, fundado e coordenado por Saviani, desde 1986, com o objetivo de examinar a realidade educacional brasileira sob o paradigma do materialismo histórico.

lenta e obscuramente, de que a autoridade era o obstáculo essencial para a sua liberação e de que era necessário destruí-la" (p. 179) (Grifos nossos).

Em 1977, também, Maud Manoni, em seu livro *Educação Impossível*, propõe a eliminação de álibis que apontam as deficiências das crianças como vinculadas ao capital e, da mesma maneira, sinaliza para a ideologia que retira o direito da criança não só de fracassar como o de orientar-se a si mesma (p.308). (Grifos nossos)

Enfim, a década de 1970 se estende às seguintes com outros autores, como por Gadotti que, em 1984, em uma palestra aos alunos de Educação Física, na USP, expressa o pensamento, já generalizado, mas em fase de consolidação. Diz ele: [A **escola**] "deve desempenhar um papel eminentemente democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências" (Grifos nossos).

Esse processo, que não definha e, no final do século XX, vai se fortalecer, ganha o amparo das medidas aprovadas para o desmonte do Estado Nação e pela contribuição significativa da UNESCO, com a identificação de novos ícones que devem ser adotados internacionalmente. São entronizados no mundo dos "negócios da educação", principalmente, Delors, Perrenoud e Morin. Os substitutos de Paulo Freire, agora no pódio, convocam a todos os indivíduos, independentemente dos lugares e mares por atravessar, independentemente de sua "categoria profissional", a respeitarem os direitos dos alunos, dentre os **quais o de não manter promessas e o de não cooperar para seu próprio processo**¹⁸! **A escola, nesse momento, perde seu último estandarte: sua função social.**

Ao término, aquela miserável e insubstituível pergunta de Lênin: **O que fazer?** Considerando a escola no patamar destrutivo do conhecimento e na exacerbação do individualismo no qual se encontra, considerando a fase da eterna e linear propaganda a favor do que se está fazendo, uma reação contrária ao que está se concretizando na escola somente seria possível caso voltássemos a acreditar no conhecimento e no homem como agente de transformações.

BIBLIOGRAFIA

A VOZ DO TRABALHADOR. Orgam da Confederação Operária Brasileira. Coleção fac-similar 1908-1915. Prefácio de Paulo Sérgio Pinheiro. Imprensa Oficial de Estado da Cultura Centro de Memória Sindical. São Paulo, 1985.

BACON em *Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. São Paulo: Nova Cultural, 1977. [Os Pensadores].

BACHELARD, G. *Epistemologia*. Trechos escolhidos. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BARBOSA, R. *Oração aos Moços*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, [s.d.]

CARNEIRO LEÃO. *A educação popular*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1917.

COHN, G. Problemas da industrialização no século XX. IN: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva*, 7 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, [1968]. pp 283-316.

¹⁸ Vide PERRENOUD, *Dez novas competências para ensinar*, 2000, p.73

000083

DEWEY, J. *Vida e educação*. John Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1980. [Os Pensadores]

DURKHEIM, É. *Durkheim: sociologia*. Organizador da coletânea: José Albertino Rodrigues. 3 ed. São Paul: Ática, 1984. [Grandes Cientistas sociais]

DURKHEIM, E. O ensino da moral na escola primária. Apresentação e tradução de Raquel Weiss. *Novos Estudos CEBRAP*. n. 78, São Paulo: Julho, 2007. IN: Scielo Print. Version ISSN 0101-3300

ENGELS, F. Materialismo Histórico. In: MARX, K; ENGELS, F. *Lwdwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

ERASMO. *De Pueris*. São Paulo: Casa verde, (s.d.).

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Celso. *Um projeto para o Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

FURTER, P. *Educação e Reflexão*. Rio de janeiro: Editora Vozes, 1970.

GADOTTI, M. O ser, educação: duas teses. *II Congresso Brasileiro de Dança Educação Física*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

GADOTTI, M. *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

HOBBSAWM, E. *Era dos Extremos. O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar; Ed. Universidade de São Paulo, 1980.

LA TAILLE, Y. de, et all. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa* [on line]. São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan/abr, 2004.

LOURENÇO FILHO. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos/ Biblioteca de Educação, v. 29, 1940.

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MONARCHA, Carlos (org.) *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

MORAES FILHO, E. Seleção e Introdução de. *O Socialismo Brasileiro*. Brasília: Câmara dos Deputados: Editora Universidade de Brasília, 1961.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. IN: *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III. O Brasil Republicano 2 vol. Sociedade e Instituições (1889- 1930). 2 ed. Coletânea organizada sob a direção de Bóris Fausto Rio de Janeiro/ São Paulo: DIFEL,1978. pp.259-291.

PAIM, Antonio. *Evolução histórica do liberalismo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987 [Biblioteca de Cultura Humanista, v. 1]

PAIVA, C. A. *A emergência da ordem capitalista nacional e os limites da industrialização cafeeira: uma leitura de Furtado a partir de Kalecki*. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2010 [Textos para Discussão].

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. (p. 73).

PICO DELLA MIRANDOLA, G. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Lisboa: Edições 70, 1989.

PINTO SERVA, M. *A Educação Nacional*. Pelotas: Echenique; Livraria Universal, 1924.

REIMER, E. *A escola está morta: alternativas em educação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

RUSSEL, B. *Educação e ordem social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. [Memória da Educação]

SETOGUTI, R. I. *Reflexões históricas sobre a psicologia diferencial*. UNICAMP: Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 1991.

TOBIAS, J. A. *História das idéias no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987. (p. 158).

VERÍSSIMO, J. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Evento: VIII Jornada de Educação do Mato Grosso do Sul

Tema: Conhecimento em Debate: desafios para o trabalho docente

Local: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Mesa: A vulgarização dos conteúdos e do conhecimento necessário à escola contemporânea

PARTICIPANTES DA MESA: Gilberto Luiz Alves, Aparecida Arguelho de Souza e Lizia Helena Nagel

Data 15-18 de setembro de 2010.

Título do palestra: *Educação, escola e trajetória do conhecimento*

ELEMENTOS FORMATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS ATUAIS

Uma preocupação vem marcando de forma significativa os profissionais da educação em eventos relacionados com a formação dos professores: *qual o papel ou a função da escola hoje?* Pergunta que ainda não encontra resposta em textos ou livros, porque emerge, sorrateiramente, desequilibrando a resposta tradicional e oficial de que a escola serve para ensinar.

Ora, os dados apresentados pelas avaliações nacionais, ou internacionais, sobre o desempenho dos brasileiros em qualquer nível de ensino não mais permitem afiançar que a escola ensina. No ranking dos países, a colocação do Brasil, em qualquer área (língua, ciências, matemática), concentra-se nos últimos lugares. A dificuldade em ler, escrever e interpretar não pode, no entanto, ser considerada como uma complicação pertinente às séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela arrasta-se e atravessa todos os cursos das instituições universitárias do país.

Considerando que a “Progressão Continuada” ou, melhor, a “Aprovação Automática”, legalizada pelo Sistema Nacional de Educação, já reduz, em média, na prática, quatro anos de formação dos alunos por lhes exigir menor desempenho nesse tempo já fixado, questiona-se: Cabe, de fato, à escola ensinar sob o comando do “alvará de soltura” dos que não aprenderam os conteúdos mínimos previstos na programação curricular?

Poderá ela ensinar se não mais lhe será permitido cobrar dos alunos o que eles deveriam aprender em um determinado tempo de escolarização? Ora, por ter sido retirado das escolas o direito de avaliar os discentes por seu aprendizado integral e, em nome dos Conselhos de Classe, aprová-los por considerações estranhas ao saber adquirido, a pergunta sobre qual o papel da escola já se apresenta muito tardiamente¹.

Em paralelo aos dados sobre o desempenho dos alunos, a escola passa a ser manchete de jornal como espaço de violência. Estudos sobre *bullying* e *cyberbullying* vêm aumentando e comprovando que a prática da cidadania vem desaparecendo das instituições educativas. Ora, se a transmissão do **saber** e a **formação política** estão em desuso, já chega com atraso a pergunta sobre a função da escola.

O problema torna-se mais relevante, porque, ao se retomar a história da educação do país, não se encontra, em períodos anteriores, questionamentos sobre

¹ Vide, entre outros textos sobre a matéria, a pesquisa de NORONHA, M. I. A, **Progressão Continuada ou Aprovação Automática**, na *Revista de Educação* n.º. 13 – Apeoesp, São Paulo, abril de 2001.

qual seria a função da escola. As mudanças encaminhadas nos conteúdos, nos métodos, nas técnicas, na didática revelavam perfeitamente para o que servia a escola. Tanto na Primeira República como durante a fase de consolidação do Estado Nacional, a escola tinha como metas **garantir o saber** das novas gerações e **formar cidadãos** para uma comunidade definida. Procede, portanto, mais do que nunca, a pergunta sobre o papel da escola hoje.

Nesse momento, algumas questões são necessárias para encaminhar reflexões sobre o tema: **Em primeiro lugar**, o que mudou na sociedade que nos empurra para investigações sobre o papel da escola? O que a sociedade está fazendo hoje? Quais suas práticas, quais seus comportamentos? Sob quais formas as pessoas reagem diante de determinadas situações, até mesmo corriqueiras, como, por exemplo, com o **trânsito assustador**, com a **violência destrutiva**, com a **saúde**, frente ao crescimento da drogadição, da **obesidade**, com os dados sobre o **estresse dos professores** com medo das salas de aula?

Como o público vem se posicionando com respeito a episódios, postos em manchetes, sobre o desrespeito com colegas e superiores, como o caso, por exemplo, de Neymar, apresentado ao vivo na TV, e a sua não-punição sob a desculpa de ele ser um bom desportista ainda adolescente? Como as pessoas reagem diante da escolha de candidatos para representar a população, pelos mais diversos partidos, **como Joaquim Roriz, Tiririca, Mulher Pêra, Juca Chaves, e o posterior número de votos que recebem?** Qual a resposta da sociedade frente aos espetáculos televisionados e promovidos pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que se tornam ridículos não só pelo “palavrório indigente”, recheado de “palavras ociosas”², como revelam mais interesses narcísicos, estrelismo, do que comprometimento com a coisa pública? Onde encontrar indignação efetiva, fora de alguns discursos, contra os desmandos das Câmaras de Vereadores, dos Deputados, do Senado Federal que jamais precisaram fazer greve para aumentar o próprio salário?

A pergunta e a resposta de como está funcionando o Legislativo, o Executivo e o Judiciário procedem, porque a **escola, como qualquer outra instituição**, não está fora dessa sociedade. Deputados, senadores, juízes, executivos, pais, professores e alunos não são diferentes dos seus contemporâneos, dos seus pares, dos indivíduos de sua época, comportam-se de forma similar. A escola, como qualquer outro organismo, foi, e sempre será, a **expressão do seu tempo e da vida na forma como ela vem sendo vivida. Urge, pois, investigar mais sobre quem somos e o que**

² Incorporamos aqui os “atributos” dados às falas dos Juízes do STF, apresentados por Claudio Weber Abramo, na **Folha de São Paulo**, no Caderno Especial, p. 9, de 25 de setembro de 2010, intitulado Macunaíma veste a toga.

fazemos nesta sociedade para depois falarmos da escola e/ou de Projetos Formativos para ela. **Urge, pois, reconhecer a relação entre o discurso dos descontentes com essas instituições e as ações executadas e/ou sugeridas para a superação dos erros ou vícios apontados.**

Em segundo lugar, temos que perguntar **por que** e **para que** a sociedade pleiteia educação? O **que a sociedade pensa ser a educação?** Educar significa legitimar o já instituído? Educar significa aceitar os comportamentos em vigência sem qualquer reação? **Educação, por acaso, é sinônimo de escola?** Encerrar-se-ia a responsabilidade da educação no **magistério**, na docência?

A educação pode ser pensada como autoimune às ações e/ou aos comportamentos dos indivíduos em sociedade? O projeto de educar pode ser confinado aos muros das escolas? Se a educação é pensada nos limites da escolarização obrigatória, não se estaria a defender ou a legitimar a terceirização da educação? Ou, ainda, quando se **joga para o sistema escolar toda a culpa pela insatisfação quanto ao comportamento dos egressos da escola, não se estaria a defender a “terceirização da educação”?**

Ainda refletindo sobre **a terceirização, até quanto essa delegação de responsabilidade educativa é efetiva** uma vez que não se permite - por medidas coercitivas externas, de caráter político, jurídico, ou mesmo de cunho subjetivo - a reprovação de alunos? Não se pode esquecer que, dos profissionais formados para exercer o magistério, foram retiradas diversas funções, antes obrigatórias. Por exemplo, o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, diz, na alínea III, que se constitui em um direito dos alunos o de **contestarem os critérios de avaliação utilizados pela escola, pelo professor e/ou por uma disciplina, caso não concordem com os mesmos. Amplia-se, pois, a interferência nos procedimentos de ensino x aprendizagem**, oferecendo aos mestres a certeza de não serem reconhecidos como conhecedores de seu ofício.

Nesse quadro, até quanto essa terceirização concede à escola o direito de orientar os alunos sem interferência direta de políticos, advogados, dos técnicos do Sistema Educacional que mudam de parâmetros pedagógicos a cada novo governo? Ou, até quanto essa terceirização impede que os professores se tornem reféns nas mãos de qualquer sujeito que se assume como grande crítico da sala de aula em que seu filho estuda?

Aprofundemos um pouco mais essa terceirização **que entrega ao professor a tesoura para cortar as unhas dos filhos ou o uniforme para vestir o aluno que se recusa a obedecer em casa e, ao mesmo tempo, retira o direito do professor de ensinar e de avaliar de acordo com os seus conhecimentos específicos. É uma**

autêntica terceirização ou apenas se está transformando o professor em babá, em serviçal? O que dizer dessa terceirização que confere direito à mãe de ficar em sala de aula, falando, inclusive, ao celular com suas amigas, sob a justificativa de acompanhar o inseguro filho às aulas? O que dizer dessa terceirização quando o pai adentra em sala de aula para bater em um aluno que brigou com seu estimado filho no dia anterior? Por acaso, mães e pais já definiram, para os hospitais, quais regras servem melhor aos pacientes?

Além disso, antes, pois, de se discutir a “construção da escola”, o “papel da escola”, ou a “função da escola”, deve-se partir da reflexão sobre **qual concepção de educação está se realizando e qual se pretende realizar**. A concepção de educação, por outro lado, está embutida na **concepção de mundo que se deseja e de homem que se pretende**. Quais atividades humanas mostram o desejo de construir um mundo melhor, um homem com outras características que não as apresentadas cotidianamente nas manchetes dos jornais?

Quais práticas ou sugestões estão sendo propostas para superar os comportamentos sociais aversivos? Quais e onde se encontram os indicadores de rejeição aos comportamentos já instituídos? Onde se encontram os elementos que assinalam uma contestação a essa **vida pública, já registrada tão desrespeitosa quanto pouco culta**? O silêncio sobre essa matéria não expressaria **a educação** como um **compromisso com a convivência**³?

Assumindo-se que a educação está mais próxima da **convivência** do que da **interferência**, qual o **papel reservado ao professor**? O que vem sendo divulgado por jornais, revistas, pela mídia ou pela literatura pedagógica sobre o professor? **Com qual tipo de consideração ele vem sendo tratado?** Devemos lembrar que os **cursos de formação**, para serem considerados de ponta, **repetem à exaustão** que o **professor não pode mais ser admirado como um detentor de conhecimentos**. Quais razões justificam a concessão do título de “**bom professor**”, de “**professor competente**” somente ao mestre **capaz de exercer tolerância** em sala de aula? **Por que, neste momento histórico, só a tolerância confere legitimidade ao profissional e não mais o seu saber?** Por que o obrigatório silêncio do professor como garantia da autonomia irrestrita do aluno passou a ser o receituário da pedagogia pós-moderna?

Afinal, nessas novas funções do professor, nesse novo papel que tem de desempenhar, **qual a concepção de educação que sustenta os novos “valores”**,

³ Também na **Folha de São Paulo**, no Caderno Cotidiano, p. 1, do dia 25.09.2010, encontra-se a seguinte informação: 680 mil universitários estão em cursos mal avaliados, mesmo já tendo sido reduzido o número deles que, em 2008, era de 735 mil estudantes.

ou os novos “deveres” do profissional? Qual a base teórica, política, econômica que dá direito aos intelectuais de condenarem, *a priori*, os professores como **conteúdistas**? Quais as explicações ligadas ao desenvolvimento econômico que podem justificar o **dever de aprovar automaticamente** os alunos? Sob qual filosofia se ancora a **proclamação do ato pedagógico como demarcado pelos interesses individuais do aluno, quando a sociedade vive o esplendor do consumo**? Sob qual parâmetro se sustenta a proposta educativa de estimulação sistemática da autonomia dos indivíduos quando o mercado de trabalho encolhe, as máquinas inteligentes substituem o cérebro humano e, em diversos, países, a escravidão branca, de miseráveis, aumenta?

Diante disso tudo, convém lembrar que Marx, em nenhum momento, faz, da tolerância, medida para a transformação social. Tampouco faz concessões à ignorância de qualquer classe social, posto admitir a **indispensabilidade do saber já produzido** para que a história não se degrade ou não recomece sempre do ponto zero. Ao contrário, faz **do conhecimento condição básica para qualquer atividade humana** e faz da **ciência** um conhecimento que, ao exigir cansaço em sua conquista, **não permite ao homem manter-se na periferia dos problemas, nas aparências fenomênicas, nas questões imediatas.** Ao pensar o homem, em sua obra, não se encontra nenhuma apologia à **diversidade** ou à **pluralidade**, estimulação para com direitos específicos, mas, sim, preocupações com direitos universais, com a condição de humanidade para todos.

Partindo, pois, do entendimento de que existem **duas concepções de educação – hegemônica e contra-hegemônica** - torna-se **indispensável** que os profissionais da área **reconheçam as características** de cada uma delas, assim como as **diferenças radicais** entre as mesmas. Infelizmente, o problema maior da atualidade reside no **desaparecimento**, de modo acelerado, do **conhecimento** sobre a existência de **concepções antagônicas sobre educação, sobre expectativas opostas, contrárias às existentes, sobre a função do professor, do aluno, dos conteúdos, dos métodos etc.** Isso porque, como todo e qualquer participante da sociedade neoliberal, os professores **fazem parte da pós-modernidade que não admite a identificação das diferenças.**

Admitir diferenças na pós-modernidade é ser socialmente condenado, é ser identificado, a priori, como “politicamente incorreto”. Os professores fazem parte de uma geração treinada para se sentir **virtuosa exatamente por não distinguir uma coisa de outra**, um fenômeno de outro, um processo de outro, **uma teoria de outra.** A ordem que se impõe é a de perceber **tudo e todos como semelhantes na sociedade de contrastes, de miséria e de riqueza.**

Como diz Marcondes (2003), **cai em desuso identificar referências; a teoria** é considerada **perda de tempo** e a **degradação teórica** toma conta do campo educacional. **Desvaloriza-se o poder do conhecimento** e a **morte dos paradigmas** passa a ser uma “tarefa saneadora” para a configuração da nova era, **cabendo à academia esse programa de ação!** Nem a maioria dos antigos marxistas de “fé inabalável” conseguiu sobreviver a essa **avalanche de contestação da razão** e da **obrigação de defender a igualdade no reino da desigualdade**.

A **demagogia da igualdade política** penetrou, portanto, profundamente, no mundo do conhecimento, **destruindo**, assim, tanto a) **a capacidade de considerar as diferenças enquanto arte de bem pensar para superação de impasses**, como b) a **habilidade de comparar coisas que não são iguais**. Tornou-se natural, portanto, associar **Vigotski** a **Piaget**, em uma síntese que nem os próprios autores teriam coragem de realizar. Ou se dizer **marxista** e defender, ao mesmo tempo, **Foucault**. Ou, se dizer **marxista** e repetir **Paulo Freire**. Ou, ainda, apropriar-se de **Delors**, **Perrenoud** e **Edgard Morin**, como se esses intelectuais do Banco Mundial e/ou da UNESCO não fossem defensores da sociedade capitalista em sua forma mais avançada!

A **demagogia da igualdade**, que a tudo confere um ar de semelhança, nada mais expressa do que a **adesão ao pensamento dominante**. Prolifera tanto por oportunismo, como por ignorância teórica, assim como por desconhecimento de como se processam as relações sociais. **A igualdade dos homens**, defendida ou proporcionada **por decretos, regulamentos, métodos ou técnicas**, causadora de tanta emoção ao grande público e de largo crédito por parte de profissionais especializados **apenas manifesta a incapacidade de entender as relações sociais** e confirma, de forma contundente, a reprodução pura e simples dos princípios liberais.

Convém lembrar que **os princípios liberais recrudesceram a partir da década de 1990** no Brasil e no mundo. Espalhou-se a **cruzada em prol da autonomia do indivíduo** que excede a simples reivindicação de liberdade da velha filosofia liberal. **A autonomia** para se **ter, ser, e fazer ao gosto de cada um** saiu do colo do neoliberalismo e sentou praça **nos discursos do Sistema Nacional de Educação**, entrincheirando-se, até mesmo, nos discursos dos professores que se pensam críticos ou reflexivos!

Nada melhor, nesse momento, do que lembrar uma situação inusitada: o **caso Geyse Arruda** não pode ser esquecido⁴. Uma mulher que se comporta como o

⁴ Geyse - aluna do curso de Turismo da Uniban que, segundo a imprensa, “poderia ser comparada a Maria Madalena por ter sido apedrejada verbalmente por alunos preconceituosos que a xingaram por usar um vestido muito curto” - logo após o episódio, passa a receber da mídia o espaço promocional que

mercado da moda institui, ou melhor, que se **comporta como legítima mercadoria**, tem o apoio incontestado da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) do Ministério de Educação e Cultura (MEC), do Partido Socialista de Trabalhadores Unificados (PSTU) entre outros organismos que se colocam como “baluartes da democracia”! Ora, tal **aprovação nacional é um desconforto para quem pleiteia a formação de um homem de qualidade mais socializada, mais humana e, portanto, menos espetacular**. Sem qualquer reflexão sobre aquilo em que os homens já se transformaram, **a educação perde toda a possibilidade de lutar por outro projeto de sociedade, por outro modelo de homem**.

Com tais comportamentos gerais e generalizados na sociedade, a **educação corre perigo** maior do que em anos anteriores, pois enaltece sobremaneira a reprodução de atitudes individualistas que confirmam o estágio em que se encontra a sociedade atual. Reprodução consentida e incentivada por meio de discursos enfáticos e de prática “libertária” contumaz. Em todos os setores, **proclama-se a ampla liberdade de escolha que elimina, naturalmente, a imputação de responsabilidade social**. Consagra-se o discurso mais radical sobre a **liberdade do indivíduo, que não contempla nenhuma contradição, eliminando qualquer objetividade limitadora dos desejos subjetivos, a priori, acatados**. Escolhas pessoais não mais podem ser condenadas por parâmetros externos ao próprio sujeito das demandas, em nome de uma **democracia esquizofrênica**.

Ora, a defesa da **liberdade** e da **ausência de sanção** sempre reverbera na exigência constante por **desregulamentação**. Por outro lado, a defesa da desregulamentação leva à crença de que **toda a iniciativa particular, todo interesse privado deve ser percebido como carente de apoio**. Outorga-se, assim, soberania às decisões pessoais. Admitida a soberania dos atos pessoais, **a tolerância passa a ser entendida como condição fundamental para o desenvolvimento privado e como princípio ativo para a vida pública**. A escola, nesse momento, **recebe a sua principal incumbência: a de, metodologicamente, ensinar os indivíduos a defenderem os direitos privados decodificados como direitos exclusivos outorgados pela autonomia de cada um!**

Jamais trabalhando com a contradição, jamais percebendo o homem como um ser social, o homem no século XXI não só reduz a sociedade à ideia de coerção, mas

já pleiteava anteriormente dentro da instituição escolar. No caso, duas questões são interessantes: a) a defesa contra a humilhação de Geyse é total e exclusivamente baseada no direito de ela vestir-se como quiser em qualquer situação, em qualquer local; b) tal tipo de defesa (considerada politicamente correta) perde a possibilidade de analisar as contradições desse conflito, assim como buscar explicações para os diversos tipos de comportamento que se objetivaram nesse episódio. Episódio expressivo que, nesse momento, revela o que a maioria entende por educação, ensino e escola.

se pensa a si mesmo **como não-produzido por essa mesma sociedade**. Obcecado pela forma abstrata da autonomia, **não se vê como um ser criado pelo trabalho, tanto positiva como negativamente**. Marx, afirmando que o trabalho humano produz tanto palácios como choupanas, tanto beleza como fealdade, no seu Manuscrito, *Trabalho Alienado*, peremptoriamente, diz que: “Ele produz **inteligência, porém também estupidez e cretinice para os trabalhadores**” (1979, p. 92).

A realidade não parece, a este homem pós-moderno, como trabalho, conseqüentemente, nessa fase do desenvolvimento capitalista, vê a tudo e a todos simplesmente por seus próprios olhos: **olhos de um mero consumidor! O produto do trabalho** humano, posto em prateleiras para a venda, é, simploriamente, **percebido como objeto a ser adquirido de acordo com desejos particulares**. O sujeito relaciona-se com tudo o que lhe cerca como um **comprador livre, autônomo, que pensa escolher** por interesse, ou gosto pessoal, **as mercadorias** já postas na praça, **sequer imaginando que já virou, também, ou possivelmente, mercadoria desejável para outrem**.

Com a **subjetividade em alta**, acelerada pela estratégia do mercado, pela propaganda, e alimentada pela **pedagogia estimuladora dos interesses privados, da autonomia, o homem passa a se reconhecer por suas opções de compra**. Os pares escolhidos, os amigos, os que podem privar de sua vida passam a ser aqueles que apresentam as mesmas opções ou possibilidades de aquisição de determinados bens. **Todos se veem e se tratam como mercadorias**. Recrudesce a alienação humana. A cada dia se torna mais distante a compreensão do homem pelas relações de trabalho e, nessa trajetória, o conhecimento científico, o saber profissional, o conhecimento especializado, os problemas sociais, a miséria, a fome, a complexidade **dos atos ligados à sobrevivência, as dificuldades comuns da humanidade deixam de ser importantes, deixam de ser os móveis que reúnem ou integram as pessoas dentro e fora da escola**.

Nesse contexto, a escola perde sua antiga função face ao avanço do ser social como um **consumidor à la carte**. O que antes lhe era conferido pela Modernidade, pelo Iluminismo, pelas preocupações industrializantes desaparecem do horizonte educativo. A **filosofia, a economia, a história, as relações sociais, os conhecimentos técnicos e científicos encolhem ou desaparecem do conteúdo escolar**. Somente **os dogmas**⁵ da filosofia pós-moderna, da economia neoliberal, ou os relativos à produção enxuta da nova era, **crescem em força, assumindo a centralidade em qualquer questão. Dogmas que não são criticados como**

⁵ Assume-se como dogma qualquer afirmação que se sinta livre de maiores explicações, recurso muito comum na concepção natural, a-histórica, de homem.

imposições coercitivas, porque envoltos magicamente na ideia de *tolerância obrigatória que confere o direito a cada indivíduo de manter suas opiniões e ações em qualquer momento, em qualquer circunstância, em qualquer assunto!*

O neoliberalismo, assim, se faz ouvir por premissas irretocáveis no sistema educacional, nas escolas, nos currículos, enfim nos parâmetros ou nas diretrizes curriculares. Traduz-se, então, pedagogicamente, o economista **Friedman (1912-2006)** que sugere **nada existir além do próprio indivíduo, nem pátria nem qualquer outra ideia** e, por isso mesmo, **a cooperação** entre os homens só pode ser admitida **quando voluntária**⁶. Ao mesmo tempo, reforça Friedman que **qualquer intervenção** deve ser considerada **como negativa, como indevida ou imprópria, e a educação oferecida pelo Estado deve limitar-se aos padrões mínimos.**

Mas os desdobramentos desses dogmas nas novas pedagogias não têm base apenas em Friedman. Outros são apontados pela economista neoliberal **Hayeck (1889-1992)** que afirma **ser o progresso o resultado da política da liberdade**, a qual obriga o indivíduo a **respeitar os objetivos visados pelo outro, uma vez que eles expressariam as necessidades do indivíduo livre por natureza.** Hayeck em nada se distingue da pedagogia atual que leva o aluno a acreditar no **poder que cada sujeito tem de gerir seu próprio destino não podendo ser coagido a comportar-se conforme as formas costumeiras às quais esteve preso até então.**

Não apenas economistas **estimulam e/ou exacerbam a liberdade de iniciativa, a autonomia** plena dos cidadãos. Muitos filósofos comparecem nessa empreitada, como Deleuze, Derrida, Guatarri, entre outros. O neopragmatista **Rorty (1931-2007)**, embora não seja muito citado pelos educadores, apresenta afirmações representativas da era atual, afirmações que se dividem em muitas outras na área educacional. Por exemplo, Rorty afirma que **probabilidade e pluralismo são os substitutos da necessidade e das leis e que não importa o ponto de chegada**, posto ser mais correta a **substituição da certeza pela esperança. Segundo ele, a imaginação** deve ser estimulada (e não mais a razão) o que não só favoreceria a substituição das ridículas certezas do passado, ou sobre o passado, como proporcionaria processos destinados à **autoconfiança.**

Assim, **a afirmação da liberdade** – o pilar básico do liberalismo – **assume coloração mais forte no neoliberalismo quando esse discurso toma a forma de liberdade absoluta para o sujeito, independentemente das circunstâncias, contradições ou coletividade.** Na glorificação genérica desse pilar atualizado, os

⁶ Interessante lembrar Perrenoud que, em sua obra “**Novas competências para ensinar**” sugere que o aluno tem o direito de não cooperar, até mesmo para seu próprio sucesso.

pedagogos escrevem seus livros, sem oferecer explicações, porque o fazem nesse escopo, justificando apenas suas opções como superação obrigatória dos limites e erros dos intelectuais do passado! Dentre eles, como já se disse, os mais divulgados e/ou mais conhecidos, internacionalmente respeitados: **Perrenoud, Morin e Jacques Delors**.

Sem fugir do dogma principal do neoliberalismo – **liberdade sem limites para o indivíduo** - esses divulgadores da nova pedagogia para a educação do homem do século XXI salientam que os professores devem estimular a autonomia, a subjetividade e imaginação dos alunos, **desacreditando na razão e nas verdades, nas regras, nas leis até então assumidas e/ou “impostas” aos educandos**. Afirmando a imprevisibilidade do futuro, **consideram indispensável para o homem viver a vida com paixão e entusiasmo!** Retirando da realidade o trabalho, a prática social, a luta de classes, eles orientam, didática e/ou pedagogicamente, como reproduzir, de modo mais aprimorado, a sociedade vigente!

Tentando responder a pergunta feita sobre **quais seriam os elementos formativos para a construção da escola e da educação** em tempos atuais, manter-se-ia o questionamento já feito: **qual educação, de fato, se pretende?** A de **convivência** com os pressupostos neoliberais, da sociedade vigente ou a de contestação desses dogmas que foram sendo internalizados por todos nós? Na opção por outro tipo de escola, de educação e de sociedade, retoma-se Marx quando diz que os educadores devem ser educados. Valorizando, portanto, **a educação contra-hegemônica**, torna-se fundamentalmente importante **(re)ver as diferenças teóricas e práticas entre concepções que fazem do sujeito o princípio e o fim de tudo e que fazem das relações humanas o objeto de todas as aspirações e atividades**.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HAYECK, F. **O caminho da servidão**. 2 ed. São Paulo: Globo, 1977.

MARX, K. Primeiro Manuscrito. Trabalho Alienado. In: FROM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979 (p. 89-102).

MISES Von, Ludwig. **Liberalismo**. Rio de Janeiro: José Olympio: Instituto Liberal, 1987.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2006.

NORONHA, M. I. A. **Progressão Continuada ou “aprovação automática” ?** São Paulo: Apeoesp. [HTTP://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT02.PDF](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT02.PDF).

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar. Convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

RIFIKIN, J. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

RORTY, R. **¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

RORTY, R. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEBER ABRAMO, C. Macunaíma veste a toga. In: **Folha de São Paulo**, Caderno Especial, p. 09, de 25 de setembro de 2010. São Paulo, 2010.

UNIOESTE- FRANCISCO BELTRÃO
III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
XIV SEMANA DDA PEDAGOGIA.
DATA: 27.09.2010

Palestra de abertura do evento: *Elementos formativos para a construção da escola e da educação em tempos atuais*

Lizia Helena Nagel

lh.nagel@uol.com.br

O *Bullying*, finalmente, adentrou nas preocupações da escola brasileira movido, de certa forma, pela força da mídia que passou a oferecer à população fatos que se tornaram corriqueiros (antes velados) nas instituições educativas. A lentidão para avançar nessa temática – uma vez que os países considerados culturalmente desenvolvidos já dele tratavam desde o último terço do século XX - deve-se a inúmeros fatores. Dentre as possíveis causas para o atraso no tratamento da matéria, destacam-se, inicialmente, duas: o sistema público precisava mostrar que o seu projeto pedagógico não contemplava falhas, e o sistema privado, da mesma forma, sob a iluminação do *marketing* no interior do processo concorrencial, tinha como meta acentuar apenas as qualidades positivas de cada estabelecimento particular.

Os dois fatores citados, no entanto, não são díspares, como, aparentemente, possam parecer. Eles estão determinados por uma preocupação universalizada e crescente, extremamente forte à época da globalização: **o marketing de si mesmo** que não confere ao discurso (sempre feito em favor de quem fala, ou age) qualquer elemento que possa colocar em dúvida as “virtudes”, a “eficiência” e a “eficácia” do que está sendo promovido.

Marcuse, filósofo e sociólogo alemão, já em 1964, em seu livro *A ideologia da Sociedade Industrial*, refletia sobre esse tipo de discurso. Dizia ele que essa modalidade informacional – **a propaganda** -, continuamente repetida, faz com que desapareça do homem sua capacidade crítica, ou seja, sua capacidade de perceber os limites, as contradições ou os problemas intrínsecos ao produto vendido ou comprado.

Sob esse prisma, o sujeito da sociedade de consumo é, assim, magicamente, **enfeitado pelas “qualidades positivas” apresentadas sem contradições, e passa a discursar sob clichês desse gênero, não só como se fossem reais, mas como se fizessem parte de si mesmo**. O consumidor apropria-se de uma forma de discurso que se torna, com o tempo, absolutamente natural, até mesmo para a própria autodescrição. Lentamente, desaparecem os parâmetros para julgamentos com base na ética ou na responsabilidade civil.

O fato é que a crescente violência em todas as áreas da sociedade rompeu com o silêncio das escolas de qualquer regime ou grau de ensino. O pequeno número de pais, antes reclamantes das agressividades sofridas por seus filhos e que recebiam informações de que as atitudes indesejadas eram pontuais, ou faziam parte das fases do crescimento natural dos indivíduos

(!), foram se tornando mais incisivos. A mídia, em função da frequência de fatos aversivos, alertou a sociedade de que o *bullying* existia e precisava ser controlado.

Livros, artigos, encontros, seminários, palestras sobre a violência escolar multiplicaram-se e multiplicam-se. O conhecimento sobre a matéria passa a ser encarado como informação pedagógica obrigatória para professores e pais, principalmente por aqueles que já teriam enfrentado, de uma forma ou de outra, agressões físicas nesse espaço “considerado educativo”.

Se, **na esfera do reconhecimento da existência do *bullying***, houve um considerável avanço nos últimos três anos, esse avanço não pode ser aceito como um patamar de conquista desejável. Isso porque, o que vem à tona como violência escolar fica nos limites das agressões físicas expostas por ações como depredação do patrimônio, pancadaria, espancamentos, assassinatos, quer de professores quer de alunos. Mas o *bullying* não se delimita por tentativas frequentes apenas contra a integridade material.

Antes de o comportamento atingir o estágio de destruição física de outro ser humano ou de objetos, **a violência tem uma história de desenvolvimento que ainda não foi esmiuçada suficientemente pelos interessados em evitar o exercício do *bullying***. A escala que leva à violência física passa por outros comportamentos que lhe antecedem e que não são considerados “candentes de educabilidade imediata”. Ofender o outro com palavras, colocar apelidos depreciativos, rir dos limites das pessoas, criticar, humilhar, discriminar pelos mais estranhos e esdrúxulos motivos, excluir do convívio, intimidar ou ameaçar são atitudes que precedem os casos reconhecidos como sendo típicos da “violência dura”.

Infelizmente, esses **comportamentos, que dão sustentação à violência dura, já existem** nos lares, nas creches e nas instituições de primeiro grau, **sob os olhares indulgentes de pais e professores**. Em vista de o agressor ser uma “criança”, um “adolescente”, um ser que “ainda não sabe o que faz”, todas as desculpas possíveis são encontradas para eliminar qualquer responsabilidade de quem atua, frequentemente, com hostilidade, com o pai, com a mãe, com o irmão, com a babá, com a tia, com a avó, com o vizinho etc.

Ora, são frases ou ações inoportunas de filhos e/ou de alunos que, quando admitidas sem reações disciplinares por pais e professores, garantem a segurança necessária para as crianças e jovens continuarem, na sequência, a ofender os outros com “espontaneidade”. São os **comportamentos intempestivos** que, na falta de análise e crítica construtiva de pais e professores, **deixam de ser assumidos como possibilidade de estimulação da autoconsciência e, conseqüentemente, da consciência social**.

Nessa esteira, são construídos os homens violentos. Nessa trajetória, portanto, são formados os agressores que se reproduzem facilmente pelos “ganhos” (materiais ou psicológicos) logrados nos espaços que lhes foram concedidos sem qualquer limite. Na verdade, nunca se falou tanto em cidadania, assim como nunca se falou tão pouco em consciência social! A cidadania passa a ser operada, singular e simploriamente, como o “direitode reivindicar direitos privados”, ou individuais!

Em paralelo, um discurso edulcorado e explorado nos projetos pedagógicos sobre a importância da cidadania convive, lado a lado, com o crescimento concreto do desrespeito pelo outro, dentro ou fora da escola. Os filhos aprendem, no momento em que são levados para a escola, quando os pais, por exemplo, ignoram os sinais de trânsito. Os alunos, por outro lado, aprendem, quando os professores tratam com maior deferência os estudantes com situação econômica superior em detrimento dos demais alunos da classe.

A banalização da morte e a reprodução de preconceitos sociais consolidam-se historicamente, consolidam-se com e por atitudes básicas, anteriores, repetitivas. Na verdade, somos todos responsáveis pelo crescimento da violência em uma era em que a educação ou, melhor, o interesse em mudar comportamentos é visto, de modo generalizado, principalmente pelos teóricos mais divulgados da pedagogia e da psicologia, como autoritarismo ou como coerção indevida. A liberdade atualmente reivindicada como ponto de partida da educação faz de cada sujeito uma ilha!

O direito de cada um ser, ter, fazer e/ ou decidir como melhor lhe aprouver – garantido e divulgado pelo liberalismo, que considera como ingerência indevida qualquer ato regulador de comportamentos (uma vez que concebe a liberdade de cada um apenas pelo prisma do privado e nunca do público) – já deixou de ser uma bandeira de empresários para a não interferência do Estado em seus negócios particulares. Tal proposta, ou campanha, passou a integrar a pedagogia contemporânea que tece loas à subjetividade, ao direito de cada aluno aprender o que achar melhor, ou, apenas, aquilo que tiver sentido para si mesmo!¹

Incrementando a autonomia, a subjetividade, justificando tudo por incertezas ou pela relatividade, desmerecendo todos os feitos sociais ou culturais anteriores, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História e a Pedagogia unem-se para aconselhar, direta ou indiretamente, pais e professores a não ensinarem com base em princípios, valores, parâmetros, diretrizes prefixadas, porque essa forma de educar pertenceria apenas ao período da Modernidade, enfim, ao século XIX, já esgotado!

¹ Vide obras de autores como E. Morin, P. Perrenoud e J. Delors, entre outros autores mais citados pela bibliografia pedagógica da atualidade.

A política cultural vigente, própria da pós-modernidade, mais ampla do que a política educacional, é aquela que, **ao destruir a noção de verdade com caráter social**, ou ao desvalorizar atitudes humanas mais universalizadas (mais civilizadas), **estimula e incrementa, em todos os aspectos, a contínua mutabilidade nos indivíduos. Atitudes e comportamentos, portanto, não são mais encorajados sob a expectativa de que seja comum a todos, o que antes era aclamado como fomento à civilidade.** Ao contrário, atitudes e comportamentos - sob um parâmetro da moda conhecido por "**customização**" - são incitados a revelarem-se como inéditos, enquanto definidos, exclusivamente, pelo gosto ou pelas necessidades de cada indivíduo. Estamos, pois, na era da "**customização dos comportamentos**", ou seja, na era do **endeusamento do ajuste das atitudes apenas pelo gosto do interessado!**

Ora, com tal base cultural, muito difícil obstar, reprimir, sistematicamente, ações que se escondem em frases como essas: a) Eu odeio minha avó; b) Não gosto de careca; c) O professor de educação física é "viado"; d) O diretor é "biba"; e) Sai de perto dele, porque, senão, você fica preto e pobre; f) Leila é feia como a entrada do inferno; g) A roupa de Jane foi comprada em circo²; h) Vou dar um coice no cachorro; i) Aquele cara que me aguarde para ver com quantos dentes fica; j) Sai da frente, você só atrapalha; k) Não vou fazer minhas tarefas; l) etc...

Frases de nossos filhos e alunos, consideradas espontâneas, aceitas com naturalidade, e que sofrem de absoluta invisibilidade nas famílias e nas escolas, quando essas instituições não têm, como valor, o respeito pelo outro, a educação para cidadania. Frases que precisam ser detectadas por pais e professores no cotidiano, com acuidade, caso se tenha em mente um efetivo desejo de inviabilizar o *bullying*.

Educação antibullying exige, pois, uma aprendizagem deveras difícil e exigente dos (futuros) educadores. Isso porque nem a humildade necessária para perceber, ou apreender, o sofrimento dos outros, nem a clareza para buscar condições favoráveis à superação da violência verbal, psicológica ou física estão dadas em época de **customização!** Modos de proceder **antibullying** precisam ser identificados, apropriados por meio de observações, estudos, pesquisas, experiências, com a participação de pais, alunos e professores. Projetos **antibullying** exigem muito trabalho e dedicação, porquanto se vive em uma sociedade estimuladora do sujeito como espetáculo, do "sujeito que se constrói sozinho por autêntica **customização**"!

² Frase da mãe de uma aluna de escola pública, com extrema dificuldade econômica, em uma reunião sobre o *bullying*: - Professora, o que faço? Minha filha é feia, preta e pobre. Não veste roupa da moda, não tem celular e nem sabe o que é McDonald's, as colegas não querem ficar perto dela. Ela não quer ir mais para a escola...

Referências

000100

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 92-121.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo; Cortez, Brasília DF, UNESCO, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

STEWART JR, FD. **O que é o liberalismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1988.

Publicado na Revista **Maringá Ensina**, da Secretaria Municipal de Educação de Maringá, Maringá, Ano 5- No. 18, fev/mar/abril de 2011, p. 36-39. ISSN 1809-6085
vide Portal: portaldaeducacaomaringa.pr.gov.br, em fevereiro de 2011.

A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS (OU FILHOS) DA PÓS-MODERNIDADE

Lizia Helena Nagel
 Centro Universitária de Maringá (CESUMAR)

RESUMO: O texto, analisando as características da pós-modernidade que marcam o homem contemporâneo, leva, em princípio, a dividir a escola como a instituição que perde, nessa fase, sua função fundamental: a de ensinar. Na verdade, a cultura atual, estimulando a subjetividade, a autonomia, a liberdade sem parâmetros, o prazer imediato, o descompromisso com o outro, objetivando, por excelência, a falta de motivação para o trabalho, oferece condições suficientes para a apatia e para a banalização do existente. Nesse espectro, a função de educar, ou de ensinar, que se regula pela mudança intencional de comportamentos, perde o sentido histórico de existência. Não somente professores, mas também os pais se defrontam com essa realidade, que o discurso apologético das instituições escolares, dos órgãos governamentais, ou, mesmo, das famílias costuma esconder.

Palavras-chave: características homem pós-moderno - educação- função da escola

POST-MODERN STUDENTS' (OR CHILDREN'S) EDUCATION

ABSTRACT. Research analyzes post-modern traits which characterize contemporary people and forward the idea that the school is shedding off its chief function of teaching during this stage. Since contemporary culture stimulates subjectivity, autonomy, limitless freedom, immediate pleasure, non-commitment with the other, lack of any stimulus for work, it offers sufficient ground for apathy and the trivialization of existence. From such a perspective, the educating or teaching role that informs intentional behavior changes loses the historical sense of existence. Teachers and parents face a situation that the apologetic discourse of the schooling institutions, government departments and families tends to cover up.

Key words: characteristics; post-modern man; education; school's role.

Indispensável, em um trabalho, estabelecer e definir com quais termos ele será encaminhado. As palavras chaves que norteiam a proposta desse tema são, pois, pela limitação do próprio título, **Pós-modernidade e Educação**, que incluem, para melhor entendimento, **Cultura e Ensino**.

Sem querer aprofundar o significado, lembramos que **Cultura** é o resultado das múltiplas ações, atividades, trabalhos, práticas dos indivíduos. No conjunto dessas inúmeras ações interligadas, produz-se uma forma de ser de sociedade, constrói-se a cultura de uma época, molda-se o homem desse tempo. **Cultura é um conjunto de características de uma sociedade, geradas no inter-relacionamento humano, preservadas, aprimoradas e reproduzidas ao longo do tempo, em princípio, sem maiores críticas. Ao se produzir cultura, portanto, produz-se educação.**

Com relação à cultura, convivemos, com muita naturalidade, sem maiores reflexões, com nossas características, como se tivéssemos nascido com elas. Não costumamos pensar que essas características, essas formas de ser dos homens, foram **produzidas** no seio das relações por eles estabelecidas ao longo do tempo. Quando muito, lembramos que, no passado, não nos comportávamos como se comportam hoje nossos filhos, ou, tampouco, nossos avós se comportavam como nossos pais. **Mas o questionamento sobre as "causas" que fizeram com que os filhos se comportassem de forma diversa da de seus pais passa a ser não só uma exigência de poucos como revela uma preocupação educativa de maior grandeza. Quando isso acontece, os comportamentos, no interior de um tipo de cultura sob análise, passam a ser objeto do que chamamos, de modo amplo, de reflexão sobre a educação.**

Na verdade, o desejo de entender por que nossos filhos procedem, hoje, diferentemente dos filhos de ontem, só surge quando determinados comportamentos, de modo extensivo, começam a perturbar os pais ou a sociedade em geral. **Enquanto esses comportamentos** (hoje considerados problemáticos) **estavam sendo produzidos**, ainda em fase de desenvolvimento, eles provocavam muito entusiasmo e pouca, ou nenhuma, preocupação nos defensores das novas formas sociais.

Durante o processo de gênese do novo, por assim dizer, o **interesse** de grande número de pessoas concentra-se, na verdade, em **acompanhar aquele movimento que se institui** como uma **moda**. O questionamento sobre a validade das mudanças, sendo menor, termina por não oferecer argumentos suficientes para colocar o novo, que está a se estabelecer, em xeque.

Por exemplo, perguntar à criança o que ela queria vestir, em um determinado momento do século XX, transformava os pais, no imaginário paterno, em homens modernos que se auto-avaliavam positivamente, como livres dos "ranços" do autoritarismo, ou como homens atualizados no campo da psicologia ou da educação. Nesse estágio, a família não só via seus **atos modernos como libertadores de opressões** como **sequer pensavam nos possíveis resultados da exacerbação de suas atitudes**, integradas às de todos os outros pais em um futuro não tão remoto.

Com suas raízes na lógica da sociedade vigente, o **direito apregoado de cada um se decidir, ou de agir de acordo com a sua própria determinação**, foi bandeira que, mesmo pressionada por intervenções políticas, por golpes militares, cunhou as gerações pós-60. Tendo penetrado na forma de ser da sociedade, alargando-se no tempo de modo sistemático, começa, nos últimos anos, a ser **objeto de questionamento indireto, quando o conjunto de indivíduos passa** a enfrentar, em qualidade e quantidade crescentes, **conflitos domésticos, insucessos na escola, violência urbana**.

A multiplicação de atitudes socialmente inusitadas, inconvenientes, nesses três níveis, leva a **jornais, revistas, documentários e filmes a colocarem na berlinda apenas a família e a escola**. Absolvidas outras instituições ou outras figuras da sociedade com seus papéis definidos, como médicos, psicólogos, advogados, entre outras, apenas os pais e professores começam a se sentir impelidos (mas sem força) a **educar sob novos parâmetros**. Paralela a essa conscientização, vai **aumentando a procura por psicólogos** (independentemente de sua maior ou menor compreensão sobre cultura & educação) com o objetivo de dirimir ou diminuir os conflitos presentes no dia-a-dia. É o momento em que cresce o **poder editorial** de uma **Tânia Zagury**, de um **Içami Tiba**. É a hora em que o **processo educativo pode ser pensado de forma mais crítica sob uma perspectiva corretiva, embora pleno de contradições**.

A perspectiva superadora da situação indesejada, viabilizada pela pergunta **o que fazer**, invade os lares quando os meios de comunicação apontam para fenômenos como: a) o **consumo de drogas** aumentando na classe média; b) o **consumismo** marcando as crianças já em tenra idade; c) a **maternidade** crescendo em jovens com 13 anos; d) as **mortes no trânsito** ocasionadas, com maior frequência, por condutores de veículos entre 18-25 anos; e) a **venda de trabalhos, na Internet**, aos acadêmicos, como prática freqüente; f) o **assassinato de pais** elevando estatísticas na área de criminalidade; g) estudantes brasileiros **não sabendo ler, escrever e interpretar...**

Diante desses fatos, os sujeitos produtores dessa cultura passam a apresentar dúvidas sobre os comportamentos vigentes, enquanto geradores de ansiedade ou insatisfação. **Os comportamentos atuais, abrigados na defesa incontestada da liberdade para agir sem limites**, sem normas, tornam-se objeto de **reflexão de muitos cidadãos**. Nesse contexto, **os comportamentos indesejados** começam a ser **descritos**, com maior **clareza e profundidade, como típicos de uma época**.

A literatura pode, então, apontar as características da cultura atual, do homem contemporâneo. Os aspectos mais acentuados, que vêm dando tipicidade a esse indivíduo são: a) a busca do **prazer imediato**, b) o **descompromisso com o outro**, c) a **falta de motivação** para qualquer tipo de **trabalho**, d) a ausência de perspectiva para si mesmo, ou a **apatia** diante de seu futuro, e) a **banalização da morte**, f) a **indisponibilidade para qualquer reflexão**.

Esses indicadores, que expressam a **cultura** instituída, são, de fato, os que integram ou especificam as atitudes perceptíveis na “**pós-modernidade**”. Detalhando mais esses indicadores, tem-se um indivíduo, em geral, que se caracteriza pela **busca incessante do prazer**, essencialmente, voltado para seus próprios desejos, **para suas necessidades emocionais mais primárias**. A satisfação imediata é o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada. A geração da pós-modernidade passa a viver sob forças internas direcionadoras ao gozo pessoal. As **exigências relativas à individualidade tornam-se uma obsessão**. A **subjetividade torna-se radical**. No discurso e na prática dos sujeitos atuais, constata-se que o “**tempo é dele**”, o “**espaço é dele**”, a “**escolha é dele**”...

Produziu-se uma **geração voltada para si mesma**, desenraizada. Os vínculos que explicariam socialmente o homem, que o determinariam, desaparecem no horizonte da consciência. A complexidade das inter-relações desfaz-se no ar. No limite da convivência real, **os indivíduos não se reconhecem**. Os atos em sociedade deixam de ser percebidos como mediações que dão forma e conteúdo aos homens. A coletividade, transformando-se em **mero somatório de indivíduos, deixa de ser referência para análises comportamentais**. A **consciência do homem como ser social desaparece**.

Da **noção de igualdade de direitos - inerente à consciência do outro, à consciência de ser social, e/ou da coletividade - passa-se à defesa do direito individual**. Os **códigos de boas maneiras** – um tipo de regulação dos relacionamentos – **saem, inclusive, do repertório acadêmico**. Os apaixonados por um estilo próprio – delimitados pela vontade de não participarem dos propósitos da maioria - aumentam. Na **soberania do eu**, reina, acintosamente, a busca da diferenciação inédita, a busca da satisfação particular, do prazer efêmero regulado por impulsos.

Em **busca do prazer efêmero**, o indivíduo expressa-se, de modo significativo, nas horas em que totaliza, preferencialmente, seu tempo, permanecendo frente à **TV, à Internet, aos Games**, etc. O **imagético é objeto de fascínio**. Cola-se à mídia que vive da estimulação de suas **emoções, através de cenas virtuais**, fantásticas, violentas, de forte apelo à **sexualidade**. Transforma-se, assim, em um **legítimo espectador da realidade**. Seus sentimentos são exacerbados pelos **meios de comunicação que têm no escândalo sua forma competitiva de existência**. Acostuma-se, portanto, a conviver com os fatos reais como **espetáculo**, vivendo os **acontecimentos sociais** oferecidos através da mídia apenas **enquanto duram**, no tempo de **suas imagens**.

A **temporalidade real** não é resgatada pelos homens dessa época. A essência da imagética é a **falta de profundidade**, é, na verdade, a **ausência de relações entre os elementos constitutivos do real**. A sociedade, em geral, educa, portanto, oportunizando emoções gerenciadas por fragmentos ou parcelas. Conseqüentemente, sob a força da comunicação midiática, os consumidores desse meio passam a **interpretar a realidade como um simulacro**, podendo, os jovens, nesse espectro, defender com maior energia seus **espaços de privacidade**, suas **experiências privatizadas**, sua **autonomia**.

Ora, quando a realidade passa a ser percebida como um simulacro, é natural que a **percepção do homem universal**, a percepção do homem enquanto **raça**, enquanto **espécie**, enquanto **ser político ou social**, perca o significado. O **mundo externo, não servindo para informar**, ao nada dizer, **transforma-se em uma ficção**. **Conceitos perdem seu conteúdo**, pois palavras como **humanidade e sociedade só têm significado quando se dá aos constituintes** dessas categorias proximidade íntima, ou seja, a **mesma natureza**. Sem consciência sobre a unidade da espécie, sem consciência relativa à igualdade dentro de uma mesma espécie, o interesse pelo conjunto desaparece, é apagado, e as aspirações não ultrapassam o particular, concebido isoladamente. Na **falta da compreensão das relações que possibilitam ao homem manter-se vivo** como homem, ganha espaço a **falsificação do conceito tradicional de indivíduo**. Nesse espaço, as **autobiografias**, as **memórias** invadem as editoras e a **indústria cultural saúda a exibição do privado** como a forma ideal de literatura.

O **descompromisso com o outro**, a **falta de percepção do outro** concretiza-se, de fato, quando o sujeito não se identifica com ninguém. A **falta de identificação com quem quer que seja**, ou a **incapacidade de se ver fora de si mesmo**, faz com que **desapareçam** as condições para o reconhecimento, em qualquer figura humana, de qualidades, potencialidades, desejos, necessidades,

similares às suas. **A ninguém é outorgada a possibilidade de igualdade**, de paridade, de **semelhança**, quer de emoções, de experiências, de conhecimentos ou, melhor, de vida.

O sujeito, sem identificação com seus pares, **torna-se incapaz de dimensionar e/ou perceber alguém que não seja ele próprio**. Não conta com um sistema decodificador, ou receptor, a não ser dos próprios interesses, por isso **não estabelece laços de reciprocidade**. Conseqüentemente, **não estabelece vínculos**. As amizades são fugidias, extemporâneas. Suas **comunicações são do tipo on-line**. Um gesto de carinho, geralmente, é um momento pontual, presencial. **Não há longo prazo em suas perspectivas por isso não estabelece com antecipação prováveis conseqüências sociais**. **Sem pares e sem perspectivas**, nele **não brota**, conseqüentemente, o sentimento de **responsabilidade**. Sem sentir-se responsável, ou com compromissos, **potencializa sua infância**, preservando, em idade avançada, os **privilégios de criança**.

Mas a prática da **liberdade sem princípios reguladores**, o crescimento do **individualismo de caráter narcisista, a autonomia sem responsabilidade**, tudo isso caminha junto com um sujeito que desenvolve consecutivas **depressões**, estados de **pânico**, **irritabilidade**, **déficit de atenção**, **apatia**, **ausência de motivação** para qualquer trabalho, além de total **indisponibilidade para a reflexão**. **Fenômenos** com os quais a Escola, do Ensino Fundamental ao Ensino de Pós-graduação, está **convivendo** dentro de uma situação de **grande opacidade**.

Os professores, no interior de uma situação de opacidade, de indefinições, de discursos e de práticas sociais contraditórias, vivenciam essa realidade cotidianamente em sala de aula. **Homem de sua época, e também sem um saber** totalizante que dê conta desse universo histórico, social e/ou psicológico, o **professor enfrenta**, sozinho, as acusações de **que seu ensino não corresponde às necessidades individuais dos seus alunos**. Lê na **imprensa** que sua forma de educar é autoritária, antiquada, o que favoreceria o descontentamento dos alunos apegados aos mais modernos meios de comunicação. Escuta as reclamações dos **pais** que, independentemente do nível da escola a qual se dirigem, **responsabilizam o corpo docente e/ou técnico** pelos **"problemas dos filhos"**. Problemas que, segundo a ótica paterna, só existem, ou se transformam em problemas, pela **falta de conhecimento, de compreensão, administração e/ou de atendimento às particularidades de cada um de seus rebentos** (ainda que eles tenham muito mais do que 20 anos)! É a **pós-modernidade falando**, agora, objetivada na figura do pai **que não se compromete**, não estabelece vínculos, **não admite frustrações e tampouco se dispõe a refletir** sobre a prática social, da qual ele faz parte **ativa e que transforma seu filho em eterno irresponsável por seus próprios atos**.

Retornando à **escola** - que teria, até meados do século XX, a bem definida **função de educar, de alterar comportamentos, de formar gerações competentes** para as mais diversas profissões - **dentro da pós-modernidade**, ela perde, em grande parte, a possibilidade de realizar tais encargos com sucesso. Submersa nessa cultura do individualismo exacerbado, com todas as suas variantes e/ou derivações, a escola **pouco dispõe de armas** para redirecionar ou **redimensionar os processos educativos**. Isso porque mudar o homem implicaria em contestar e/ou alterar **características culturais**. **Como alterar essas características que**, ao invés de responder por uma humanização, estariam a destruir o indivíduo quando permitem a ele mesmo pensar-se como **único, absoluto, soberano de si mesmo**? **Como superar essa cultura quando sua premissa está exatamente na defesa do direito individual?**

Como pensar, pois, uma **relação educativa entre homens**, ou para homens, **desprovidos do sentimento de polis, de comunidade**? Como pensar o **respeito por quem ensina** quando já houve uma **renúncia do reconhecimento, do valor do outro**? Como pensar o **ato de ensinar** quando **o de aprender com o outro não faz sentido** para aquele que se orienta apenas por sua própria interioridade? Como **repassar saberes** próprios de cada profissão, saberes objetivos, **quando as demandas** discentes são para a satisfação imediata de **suas exigências subjetivas**? Como sensibilizar filhos e/ou alunos para **construir uma existência fora dele mesmo, comum, pelo trabalho**?

A própria escola não sabe como fazer isso. Com maior ou menor senso crítico, a maioria dos professores (tal como os pais) acaba incorporando valores que, no discurso, costumam condenar. Como

exemplo, cita-se um **texto, retirado de uma coletânea recomendada pelo MEC para o Ensino Fundamental** que confirma o que se disse até agora sobre o direito sacralizado de cada um fazer o que a vontade determina em busca de satisfação imediata.

O Acampamento

Todo o mundo pensou maravilhas quando o professor de Educação Física falou sobre o acampamento. Imaginamos o que bagunçaríamos, com dois dias inteirinhos só pra nós...

Está certo que brincamos bastante, mas o que ninguém sabia era a lista de tarefas...

O Sílvio, coitado, varreu toda a quadra duas vezes. O Zito, por mais de uma hora, pegou lenha pra fogueira, enquanto o Túlio colhia frutas no pomar. Eu... pensa que fiquei na boa? Tive que limpar o quarto e lavar a louça.

Acampamento comigo, nunca mais. .

(ALP, 1999: 168)

A **proposta ideal da escola de encaminhar a participação eficiente de todos na construção da sociedade** "morre na praia", no limite das contradições dos próprios conteúdos curriculares, dos docentes. Os **homens "pós-modernos"** são induzidos a **desvalorizar o trabalho produtivo** até mesmo em **textos pedagógicos** direcionados às crianças. Uma provável explicação nos lança ao atual estágio da **produção de mercadorias** que, em larga escala, **demand**a, por excelência, um **consumidor inveterado**. O **papel do consumidor**, bastante distante do produtor, **não exige conhecimentos específicos, formação especial, esforços definidos**. A figura do consumidor, sendo passiva, **tal como a do espectador, corresponde mais ao desejo de prazer, subjetivo, do que ao esforço produtivo, objetivo**. A **produção de bens**, cada vez mais rápida e menos dependente de indivíduos, e sim de tecnologia, **carece de compradores em número cada vez maior**. A necessidade de formação do trabalhador pela escola já não é mais significativa para a sobrevivência da economia. A **escola**, como uma **caixa de ressonância**, convive, por não estabelecer relações mais complexas, com o desinteresse por atividades produtivas.

Nesse horizonte, o trabalho organiza-se e é pensado, cada vez mais, pela ótica do **menor dispêndio de energia**. O **respeito pela atividade produtiva**, pelo **papel definido de profissionais**, a **valorização das carreiras**, tudo isso **sai da pauta** dos valores econômico-sociais defensáveis. Desfaz-se, também, o velho refrão de que o trabalho enriquece e enobrece. Desaparece a **crença no desenvolvimento do indivíduo dentro das empresas por seu legítimo empenho na profissão**. Inversamente, criam-se novas **certezas sobre o crescente e universal desemprego**. O trabalho **deixa de ser visto como o mediador político da transformação social e/ou da ascensão dentro das classes** e, como tal, custa a ser valorizado positivamente no interior das práticas escolares. O **"jeitinho" para aliviar o trabalho acadêmico** vai **tomando conta**, inclusive, **da didática**!

Contraditoriamente, a escola - como espaço destinado para a produção de conhecimentos, não conseguindo resgatar a importância do trabalho na construção da sociedade, na concretização do homem enquanto ser social - **perde as bases para a execução de sua função educativa**. Da mesma forma, **a escola perde sua possibilidade educativa quando** - ao tentar reagir contra a perda de significado do contrato social, do efetivo sentido das trocas, do significado da equivalência, da compreensão de que os direitos são imbricados em deveres - **enfrenta uma população que, por seus valores e sua prática, não a justifica, embora a mantenha ideologicamente**.

A **escola** está inserida em uma **época** na qual não existe **nenhuma garantia de êxito social através do trabalho**. Ora, não havendo garantias de êxito em qualquer seara humana, **a apatia ronda** até os mais comprometidos socialmente. A **indeterminação da realidade**, fundamental para o sentimento de indiferença, oferece condições para a **perda de interesses cívicos**. O **tédio convive**

com a falta de perspectiva clara sobre o futuro e os riscos parecem não compensar os prisioneiros da efemeridade agradável. **A desesperança alia-se à apatia que inviabiliza afetos** e, ambas, dão sustentação à **banalização da violência**, mais uma faceta do homem pós-moderno.

Mas a banalização da violência não se expressa apenas em relação aos seres vivos. Os **conteúdos escolares**, itens dos antigos programas de ensino, itens antes ensinados nas disciplinas, **também passam a ser banalizados**. Os **conhecimentos** existentes do repertório social passam a ser **relativizados**. **Assumir a incerteza transforma-se em uma qualidade, em um ato de inteligência**. Estimula-se a **descrença na razão, na ciência**. **Negam-se as teorias que tornam os fatos ou acontecimentos inteligíveis**. Diz-se **não à teoria**. Acusa-se a escola de **academicismo**. Desvaloriza-se o **aprofundamento** próprio das especializações e **estimula-se o saber descartável, temporário, sem poder explicativo**. Encoraja-se a **tolerância** com todos os pontos de vista, **com todas as justificativas dadas**. O **conhecimento** é pensado apenas como um produto individual, fora das relações sociais, **sem exigência**, portanto, de qualquer **parâmetro para seu próprio julgamento**, para crítica ou, mesmo, para a autocrítica. Mais do que em qualquer outra área, **a escola perde a sua função** específica, precisamente, a de ensinar às gerações novas o saber acumulado pelas gerações que lhes antecederam.

Por ter, desde a época do iluminismo, de modo ideal, afirmado ser o saber o instrumento de êxito individual, ou ser condição de vida em nível superior, a escola, hoje, carrega um grande ônus. **Sua dívida** para com os homens parece ter **aumentado, em contrapartida suas possibilidades de sucesso parecem diminuir**. No entanto, nesse **espaço contraditório, quando ela se reconhece pequena diante das forças culturais**, ela ainda tenta, sem contar com qualquer hegemonia, **ensinar**.

Sabendo ser **impossível compreender o mundo, o próprio homem**, quando se está **sob o estigma assanhado das características da pós - modernidade** aqui apontadas, alguns docentes reconhecem a redução de seus poderes. Da mesma forma, por outros motivos não tão intelectualizados, alguns pais também reconhecem que as forças paternas direcionadas a educação de seus filhos encolheram de forma significativa.

Defrontando-se com a literatura pós-moderna, ou mesmo, com os órgãos governamentais prenhes dessa mesma literatura, enfrentando discursos religiosos que acreditam apenas no poder da escola ou da família, quando bem estruturada, para educar os filhos sob a perspectiva de maior responsabilidade social, professores e pais, em minoria, ainda lutam, no quadro das contradições dessa mesma cultura, pela transformação dos indivíduos autocentrados em legítimos aprendizes. Ainda lutam pela preservação e divulgação do saber construído, histórico e socialmente, como fonte de riqueza para a humanidade que não se iguala ao saber produzido por interesses individuais, interesseiros ou pragmáticos. Enfim, ainda lutam por uma educação que leve os homens a se reconhecerem em seus limites ou possibilidades de humanização.

BIBLIOGRAFIA

- SAHLINS, M. **Esperando Foucault, ainda**. São Paulo: Cosac Naify, 2004
 LIPOVETSKY, G., CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
 BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996
 HORKHEIMER, M, Adorno, T. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1985.
 SENNET, R. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
 BRUCKNER, P. **A tentação da inocência**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
 MORAES, M. C. M. de (org). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro,: DP&A, 2003



000107

Ofício nº. 22/2016
GAB

Marialva, 02/02/2016

Ilmo. Senhores:

Benedito Santo Moreira - Diretor Exec.do Depto. de Contabilidade
Ligia Aparecida Fernandes – Assessor Jurídico

Nesta

Preliminarmente, a autorização solicitada, expedida pelo (s) solicitante (s) em 28 de janeiro de 2016, deverá tramitar pelos setores competentes com vistas:

- 1 – à indicação de recursos de ordem orçamentária para fazer face às despesas; (indicação fornecida pelo setor contábil)
- 2 – à elaboração de parecer jurídico sobre a presente dispensa de procedimento licitatório, em cumprimento às formalidades legais. (parecer a ser elaborado pelo setor jurídico)

Cordialmente,

Edgar Silvestre
Prefeito Municipal

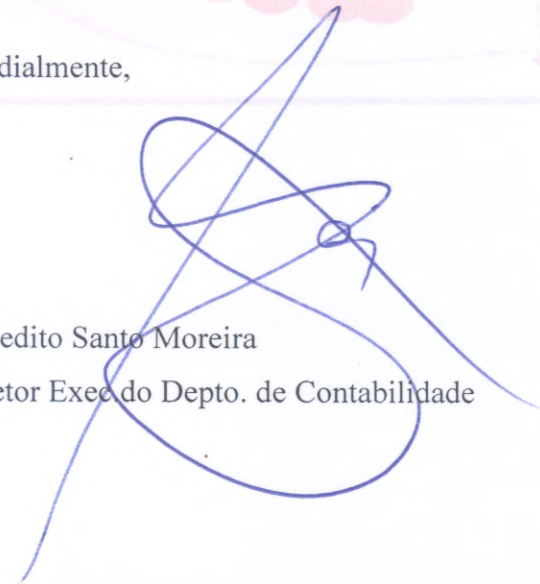
Ofício nº. 22/2016
DC/bsm

Marialva, 02/02/2016

DD. Senhor.
Edgar Silvestre
Prefeito Municipal
Desta

Em atenção ao ofício nº. 22/2016, expedido por Vossa Senhoria em 02/02/2016, informamos a existência de previsão de recursos orçamentárias para assegurar o pagamento das obrigações decorrentes da aquisição solicitada de 28/01/2016, sendo que o pagamento será efetuado através a Dotação Orçamentária nº. 09.002.12.361.0010.2.098.3.3.90.36.00.00. - 1104 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS - PESSOA FÍSICA, 09.002.12.361.0010.2.099.3.3.90.36.00.00. - 1104 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS - PESSOA FÍSICA, 09.002.12.361.0010.2.100.3.3.90.36.00.00. - 1104 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS - PESSOA FÍSICA;

Cordialmente,



Benedito Santo Moreira
Diretor Exec do Depto. de Contabilidade

Parecer nº. 22/2016

Marialva, 02/02/2016

DD. Senhor.
Edgar Silvestre
Prefeito Municipal
Desta

À apreciação deste Setor Jurídico processo administrativo referente a realização de 02 palestras com os temas “Do que a Educação não fala”, dia 04/02/2016 no Teatro Sonia Maria Silvestre e “Ensinando e aprendendo com a Arte: Pressupostos Teórico – Metodológicos para Educação Infantil”, dia 05/02/2016 na Câmara Municipal de Marialva.

O presente processo foi devidamente observado no que pertine às exigências constantes no art. 14 da Lei nº. 8.666 de 21 de junho de 1993, conforme informação prestada pelo senhor Benedito Santo Moreira (responsável pelo setor contábil) quanto à existência de previsão de recursos de ordem orçamentária para fazer face às obrigações decorrentes da contratação, esclarecendo que o pagamento será efetuado através da Dotação Orçamentária nº. 09.002.12.361.0010.2.098.3.3.90.36.00.00. - 1104 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS - PESSOA FÍSICA, 09.002.12.361.0010.2.099.3.3.90.36.00.00. - 1104 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS - PESSOA FÍSICA, 09.002.12.361.0010.2.100.3.3.90.36.00.00. - 1104 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS - PESSOA FÍSICA;

De acordo com a informação contida na solicitação de despesa de 28/01/2016, o preço da prestação de serviço importa em R\$-4.600,00 (quatro mil e seiscentos reais).

Tendo em vista a hipótese sub examinem subsumir-se ao previsto no art. 25, inciso II, e art. 13, inciso VI, da Lei 8.666/93, nosso parecer é pela possibilidade da inexigibilidade da licitação, visto a declaração da Secretaria Municipal de Educação acerca da notória especialização do palestrante, em entendendo o gestor pela suficiência da demonstração. No entanto, caso verifique-se a insuficiência da especialização do profissional, recomenda-se a contratação por Tomada de preços, em qualquer dos casos, responsabilizando-se o solicitante da despesa pela demonstração do interesse público e pela justificativa de preço apresentadas.

É o parecer



Ligia Aparecida Fernandes
Assessora Jurídica

000100

CAIXA PIS/PASEP
CAIXA ECONÔMICA FEDERAL
PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

Número de Identificação do Trabalhador: **100 . 41591 . 08 - 6** Data Cadastramento: **01 / 01 / 1971**

Nome do Trabalhador: **LIZIA HELENA NAGEL**

Nome da Mãe: **HILDA CABEDA NAGEL**

Data de Nascimento: **20 / 09 / 1940** Carteira de Trabalho Número: **0088522** Data: **00277** Agência:

Empregador: **GOVERNO ESTADO R G SUL**
87934675/0001-96

VALIDA EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL

REGISTRO GERAL: **1.671.742-8** DATA DE EXPEDIÇÃO: **10/08/2010**

NOME: **LIZIA HELENA NAGEL**

FILIAÇÃO: **FERNANDO ARMANDO NAGEL**
HILDA CABEDA NAGEL

NATURALIDADE: **SÃO GABRIEL/RS** DATA DE NASCIMENTO: **20/08/1940**
Maiores de 65 Anos

DOC. ORIGEM: **COMARCA=SÃO GABRIEL/RS, DA SEDE**
C.CAS=4145, LIVRO=24B, FOLHA=128V

CURITIBA/PR

ASSINATURA DO DIRETOR
LEI Nº 7.116 DE 29/08/83

É PROIBIDO PLASTIFICAR

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DAS CIDADES
DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRANSITO
CARTEIRA NACIONAL DE HABILITAÇÃO

NOME: **LIZIA HELENA NAGEL**

DOC. IDENTIDADE / ORIG. EMISSOR / UF: **1671742-8 SESP PR**

CPF: **014.356.980-53** DATA NASCIMENTO: **20/09/1940**

FILIAÇÃO: **FERNANDO ARMANDO NAGEL**
HILDA CABEDA NAGEL

PERMISSÃO: **B** ACC: **B** CAT. HAB: **B**

Nº REGISTRO: **00824467606** VALIDADE: **30/01/2013** 1ª HABILITAÇÃO: **26/07/1978**

OBSERVAÇÕES:

ASSINATURA DO TITULAR: *Lizia Nagel*

LOCAL: **MARINGÁ, PR** DATA EMISSÃO: **01/02/2010**

ASSINATURA DO EMISSOR: **DAVID RANCOTTI** 10858746448
PR901267298

DETRAN/PR (PARANÁ)

PROIBIDO PLASTIFICAR **239005856**

VALIDA EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL **239005856**

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA
INSTITUTO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARANÁ

RG: **1.671.742-8**

POLEGAR DIREITO

ASSINATURA DO TITULAR: *Lizia Nagel*

CARTEIRA DE IDENTIDADE

(CEDULA DE IDENTIDADE)



POLEGAR DIREITO

ASSINATURA DO PORTADOR

(VALIDA EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL)

(REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL)

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA

INSTITUTO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARANÁ

REGISTRO GERAL 1.671.742

NOME LIZIA HELENA NAGEL

PAI Fernando Armando Nagel

MÃE Hilda Cabeda Nagel

São Gabriel-RS 20-Set-1940

NATURALIDADE

CURITIBA-PR 07-Out-1976

(VALIDA EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL)

LIANA CLAUDIA

AUTENTICAÇÃO

ESTA FOTOCOPIA É REPRODUÇÃO FIEL DO ORIGINAL

OFÍCIO 01-06-2004 MARINGÁ-PR

Em test. da verdade

☐ LIANA CLAUDIA VARGAS PINTO - TABELIA AUXILIARES JURAMENTADAS

☐ KUBIANA VARGAS PINTO CAMPINHA ☐ TERESA FOGARI DE SOUZA

☐ DULCINEIA OTOFNE TEIXEIRA ☐ SILVIA HELENA CAMPAGNUCCI

☐ DAJANE PEREIRA CARTANO

13.228 de 18/07/2001

FUNARPEN

SELO DE AUTENTICIDADE

TABELIONATO DE NOTAS

ATU47289

MINISTÉRIO DA FAZENDA

SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL

COORDENAÇÃO DO SISTEMA DE INFORMAÇÕES ECONÔMICO-FISCAIS

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO CONTRIBUINTE

DOCUMENTO COMPROBATÓRIO DE INSCRIÇÃO NO CADASTRO DE PESSOAS FÍSICAS

VALIDO EM TODO TERRITÓRIO NACIONAL

ASSINATURA DO CONTRIBUINTE

NASCIMENTO 20.09.40

INSCRIÇÃO NO CPF 014 356 980-53

CONTRIBUINTE LIZIA HELENA NAGEL

SECRETÁRIO DA RECEITA FEDERAL

LIANA CLAUDIA

AUTENTICAÇÃO

ESTA FOTOCOPIA É REPRODUÇÃO FIEL DO ORIGINAL

OFÍCIO 01-06-2004 MARINGÁ-PR

Em test. da verdade

☐ LIANA CLAUDIA VARGAS PINTO - TABELIA AUXILIARES JURAMENTADAS

☐ KUBIANA VARGAS PINTO CAMPINHA ☐ TERESA FOGARI DE SOUZA

☐ DULCINEIA OTOFNE TEIXEIRA ☐ SILVIA HELENA CAMPAGNUCCI

☐ DAJANE PEREIRA CARTANO

13.228 de 18/07/2001

FUNARPEN

SELO DE AUTENTICIDADE

TABELIONATO DE NOTAS

ATU47290



COPEL

Copel Distribuição S.A.
Rua José Izidoro Biazatto, 158
81200-240 Curitiba - PR
CNPJ 04.368.898/0001-06
IE 90.233.073-99 IM 423.992-4



0800 51 00 116
www.copel.com

Unidade Consumidora

LIZIA HELENA NAGEL

TR SABAUDIA, 69 - 09

CEP: 87060650

MARINGA - PR

CPF: 0143669063

7680791

Vencimento

15/02/2016

Valor a Pagar

R\$ 410,23

Responsável pela manutenção da iluminação Pública: Município 156

Reaviso de Vencimento

Informações Técnicas

No. Medidor: 0605240100 - TRIFÁSICO				Mes Referência: 01/2016		
Leitura Anterior	Leitura Atual	Medido	Constante de	Total	Consumo	Data
23/12/2015	22/01/2016	30 dias	Multiplicação	Faturado	Médio/Dia	Apresentação
28109	28563	454 kWh	1,00	454 kWh	15,13 kWh	22/01/2016
Próxima Leitura Prevista: 23/02/2016				RESIDE/RESIDENCIAL		

Indicadores de Qualidade

Conjunto HORIZONTE				Mes Referência: 01/2016		Unidade Gerada:
Realizado Mensal:	DIC	FIC	DMIC	EUSD (R\$)		127 / 220 volts
Limite Mensal:	0,00 h	0,00	0,00 h	92,04		Limite faixa adequada de Tensão:
Limite Trimestral:	4,36 h	2,98	2,36 h			117 - 133 / 202 - 231 volts
Limite Anual:	8,71 h	5,97				
	17,43 h	11,96				

Historico de Consumo e Pagamento

Mes	Cons. (kWh)	Data Págo.	Mes	Cons. (kWh)	Data Págo.
DEZ/16	467	16/01/2016	OUT/16	440	16/11/2016
NOV/16	440	16/12/2016	Media 3 ultimos consumos: 449 kWh		

Valores Faturados

NOTA FISCAL CONTA DE ENERGIA ELÉTRICA Nº: 221035 5416 2

Emitida em 22/01/2016

Produto	Descrição	Un.	Consumo	Valor Unitário	Valor Total	Base de Cálculo	Aliq. ICMS
01	ENERGIA ELÉTRICA CONSUMO	kWh	454	0,777907	353,17	353,17	29,00%
02	ENERGIA CONS. B. VERMELHA	kWh			32,28	32,28	29,00%
03	CONT. ILUMIN. PÚBLICA MUNICIPI				24,78		
Base de Cálculo do ICMS:		386,45	Valor ICMS:	111,78	Valor Total da Nota Fiscal:	410,23	
Composição dos Valores		Reservado ao Fisco					
Energia		148,96					
Distribuição		67,31					
Transmissão		6,90					
Tributos		141,62					
Encargos		26,76					
TOTAL		386,45					

29C1.0CED.9D89.A4BA.755B.38AE.3602.491B

INCLUSO NA FATURA PIS R\$ 5,31 E COFINS R\$ 24,43 CONFORME RES. ANEEL 130/2005.
FATURA DO MES 12/2016 ARRECADADA POR DEBITO AUTOMATICO
A qualquer tempo pode ser solicitado o cancelamento de valores não relacionados
a prestação do serviço de energia elétrica, como convenios e doações.
A PARTIR DE 01/01/2016 - PIS/PASEP 1,41% e COFINS 6,49%.
Períodos Band. Tarif.: Vermelha: 24/12-22/01

Vencimento: 15/02/2016

Valor a pagar: R\$ 410,23

Controle	Numero de identificação	Mes	FS [1 7.60.2]
01-20162992903216-10	7680791	01/2016	

NAO RECEBER - DEBITO AUTOMATICO - BANCO - 341 - AGENCIA - 3928
CASO NAO OCORRA O DEBITO, UTILIZE O CODIGO ABAIXO PARA PAGAMENTO
83670000004 2 10230111000 7 00101020162 0 99290321610 7

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA
INSTITUTO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARANÁ

PODESGAR DINETTO

Vinicius Stein

ASSINATURA DO TITULAR

CARTEIRA DE IDENTIDADE

VALIDA EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL

REGISTRO GERAL 9.842.425 3 DATA DE EXPEDIÇÃO 20/05/2003

NOME VINICIUS STEIN

FILIAÇÃO DIRCEU STEIN
MARIA TEREZINHA DA COSTA STEIN

NATURALIDADE S. IZABEL DESTE/PR DATA DE NASCIMENTO 13/02/1991

DOC ORIGEM COMARCA=REALEZA/PR, STA I DESTE
C.NASC 8750, LIVRO=A15, FOLHA=156

CPF

CURITIBA-PR

ASSINATURA DO DIRETOR

LEI Nº 7 116 DE 29/08/83

LUIS FERNANDO V. ARTIGAS
DIRETOR - RFA

000104



MINISTÉRIO DA FAZENDA
Secretaria da Receita Federal

CPF

Cadastro de Pessoas Físicas

Número de inscrição

077.079.499-86

Nome

VINICIUS STEIN

Nascimento

13/02/1991



000105

PIS ATIVO 20932173863

TRABALHADOR

Esta é a sua Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS, documento obrigatório para o exercício de qualquer emprego ou atividade profissional.

Nela deverão ser registrados todos os dados do Contrato de Trabalho, elementos básicos para o reconhecimento dos seus direitos perante a Justiça do Trabalho, bem como para a obtenção da aposentadoria e demais benefícios Previdenciários, garantindo, ainda, sua habilitação ao seguro-desemprego e ao fundo de Garantia do tempo de serviço - FGTS.

O conjunto de anotações contido neste documento, e o seu estado de conservação, espelham a conduta e a qualificação as atividades profissionais do seu portador.

Pela sua importância, e seu dever protegê-la e Cuidá-la, pois além de conter o registro de sua vida Profissional e a garantia da preservação e validade de seus direitos como trabalhador e cidadão, contribui para assegurar o seu futuro e o de seus dependentes, tendo validade também, como documento de identificação.

MINISTÉRIO DO

CONFECCIONADA COM RECURSOS DO
PAT - FUNDO DE APOIO AO TRABALHADOR

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO

SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREGO



CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL

PIS/PASEP
131.55733.51-8

NÚMERO
4347825

SÉRIE
002-0

UF
PR

Vinicius Stein

ASSINATURA DO TITULAR
POLEGAR DIREITO



Filigrada

ALTERAÇÃO DE IDENTIDADE	
UNÇÃO	MINISTÉRIO
DATA DE NASC. DE	PARA
DOCUMENTO	
NOME	
DOCUMENTO	
NOME	
DOCUMENTO	
NOME	
DOCUMENTO	
NOME	
DOCUMENTO	
L E G E N D A	
A - CASAMENTO C - DIVÓRCIO E - RECONHECIMENTO DE INTERENDE G - DATA DE NASCIMENTO	
B - SUP. REG. IN. D - IDAÇÃO F - MUDANÇA VOLUNTÁRIA	

02 QUALIFICAÇÃO CIVIL

BRASILEIRO

NOME: VINICIUS STEIN

LOC. DE NASC.: SANTA IZABEL DO OESTE - PR

FILIAÇÃO: DIRCEU STEIN

MARIA TEREZINHA DA COSTA STEIN

DOC. APRESENTADO: RG 98424253 SE SP PR

ESTADO CIVIL: SOLTEIRO

LEI Nº 049, DE 16 DE MAIO DE 1996

RG: 98424253

T. ELEITOR: 096170510647

SEÇÃO: 89

ZONA: 130

CPF: 077.079.499-86

LOCAL DA EMISSÃO: PREF. MUN. SANTA IZABEL DO OESTE

EMISSÃO: 02/04/2008

ASSINATURA DO EMISSOR

CONTRATO DE TRABALHO

06

EMPREGADOR: *P. Simon, Ca. Ltda.*
 CECI CNPJ: *02.973.514/0001-90*
 ENDEREÇO: *Rua Lus Getúlio Vargas*
1741
 MUNICÍPIO: *Guarapuava* UF: *PR*
 ESP. DO ESTAB.: *Ensino Fundamental*
 CARGO: *Professor*

DATA DE ADMISSÃO: *01* DE *Setembro* DE *2010*
 REGISTRO N.º: *cad. 20* TS: FICHA: *20*
 REMUNERAÇÃO ESPECÍFICA: *R\$ 12.00 p/aula*
mais DSR

DATA DE SAÍDA: *13* DE *dezembro* DE *2011*

COM. DISPENSA CD N.º
 FGTS Nº DA CONTRA

CONTRATO DE TRABALHO

07

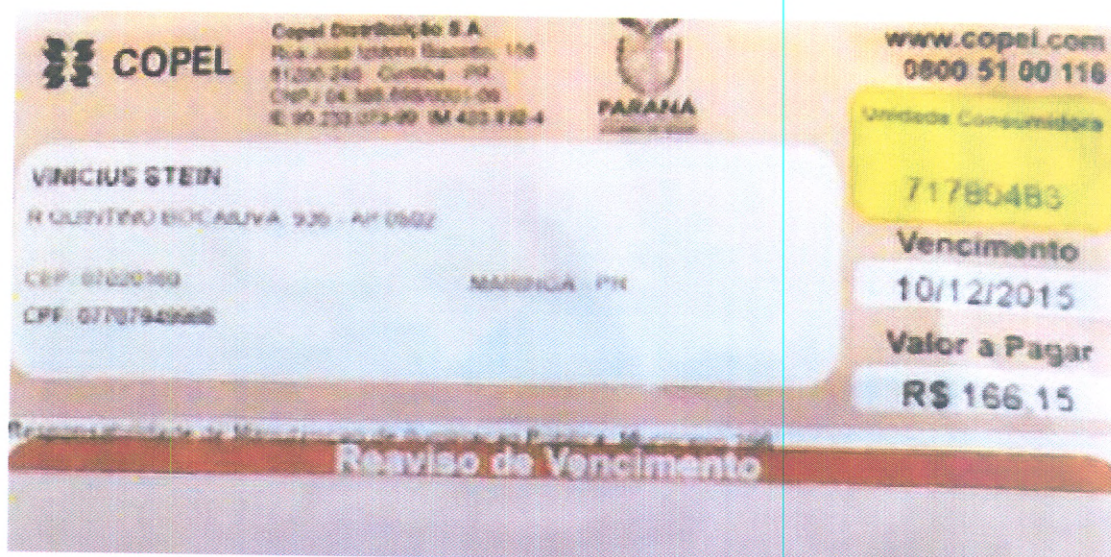
EMPREGADOR: *000.797.287/0001-51*
 CECI CNPJ: *000.797.287/0001-51*
 ENDEREÇO: *EDUCACIONAL SCABORA*
LTDA - EPP
 RUA: *RUA BASÍLIO SALTCHUK, 387 - ZONA 01*
 MUNICÍPIO: *SOBRELOJA - CEP 87013-190* UF: *PR*
 ESP. DO ESTAB.: *MARINGÁ*
 CARGO: *PROFESSOR*

DATA DE ADMISSÃO: *01* DE *FEVEREIRO* DE *2010*
 REGISTRO N.º: *16.35* TS: FICHA: *002/074*
 REMUNERAÇÃO ESPECÍFICA: *R\$ 16.35 p/hora*
mais DSR

DATA DE SAÍDA: *15* DE *dezembro* DE *2012*

COM. DISPENSA CD N.º
 FGTS Nº DA CONTRA

000109



Vinícius Stein

Rua Quintino Bocaiúva, 935. Ap. 502

CEP 87020-160

Maringá Paraná



000100

RATIFICAÇÃO DO ATO DE INEXIGIBILIDADE

Ratifico a pretendida inexigibilidade, com fundamento no art. 25, inciso II, da Lei 8.666/93, a favor do **SRA. LIZIA HELENA NAGEL**, pessoa física inscrito no CPF 014.356.980-53 e RG 1.671.742-8, para realizar a palestra com o tema: "Do que a Educação não fala", dia 04/02/2016 no Teatro Sonia Maria Silvestre, com valor total de R\$-2.300,00 (dois mil e trezentos reais) e o **SR. VINICIUS STEIN**, pessoa física inscrito no CPF 077.079.499-86 e RG 9.842.425-3, para realizar a palestra com o tema: "Ensinando e aprendendo com a Arte: Pressupostos Teórico - Metodológicos para Educação Infantil", dia 05/02/2016 na Câmara Municipal de Marialva, com valor total de R\$-2.300,00 (dois mil e trezentos reais), face ao disposto no art. 26 da Lei nº. 8.666/93, vez que o processo se encontra devidamente instruído.

Publique.

Edifício da Prefeitura Municipal de Marialva, em 02 de fevereiro de 2016.

Edgar Silvestre
Prefeito Municipal





EXTRATO DO 1º TERMO ADITIVO DO CONTRATO Nº 28/2015

CONTRATANTE: MUNICÍPIO DE MARIALVA (CNPJ/MF: 76.282.580/0001-45)
 CONTRATADA: S. M. CORREA (CNPJ/MF: 12.450.556/0001-40)
 OBJETO: Prorrogação do prazo de vigência do Contrato originalmente firmado por mais 12 (doze) meses.
 LICITAÇÃO: Pregão Presencial nº 08/2015
 CONDIÇÕES: Permanecem inalteradas o em pleno vigor as demais cláusulas contratuais.
 DATA: 02 de fevereiro de 2016.

EDGAR SILVESTRE
 Prefeito Municipal



RATIFICAÇÃO DO ATO DE INEXIGIBILIDADE

Ratifico a pretendida inexigibilidade, com fundamento no art. 25, caput, da Lei 8.666/93, a favor do lado e empresa ANTUNES DE OLIVEIRA & OLIVEIRA LTDA, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ 05.595.706/0001-87, situada na Av Brasil, 4493, na cidade de Maringá-PR, para prestação de serviços como plantonista diurno e noturno, conforme a necessidade e conveniência da Secretaria Municipal da Saúde. O valor total importa em R\$ 50.000,00 (sessenta mil reais), face ao disposto no art. 26 da Lei nº. 8.666/93, vez que o processo se encontra devidamente instruído.

Publique.

Edifício da Prefeitura Municipal de Marialva, em 02 de fevereiro de 2016.

Edgar Silvestre
 Prefeito Municipal



EXTRATO DE CONTRATO

CONTRATO Nº 03/2016
 INEXIGIBILIDADE Nº 08/2015
 CONTRATANTE: PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA (CNPJ/MF: 76.282.580/0001-45)
 CONTRATADO: ANTUNES DE OLIVEIRA & OLIVEIRA LTDA (CNPJ: 05.595.706/0001-87)
 OBJETO: Contratação de Profissional da Área Médica, para prestação de serviços como plantonista diurno e noturno, conforme a necessidade e conveniência da Secretaria Municipal de Saúde.
 REAJUSTE: O valor do presente Contrato não sofrerá reajuste.
 VIGÊNCIA: Prazo de 12 (doze) meses.
 REGIME DE EXECUÇÃO: A execução será conforme a demanda.
 VALOR: O valor total importa em R\$ 50.000,00 (sessenta mil reais).
 LEGISLAÇÃO: O presente Contrato reger-se-á de acordo com a legislação vigente.
 DATA: 02/02/2016

EDGAR SILVESTRE
 Prefeito Municipal



RATIFICAÇÃO DO ATO DE INEXIGIBILIDADE

Ratifico a pretendida inexigibilidade, com fundamento no art. 25, inciso II, da Lei 8.666/93, a favor do SRA. LIZIA HELENA NAGEL, pessoa física inscrita no CPF 014.356.980-53 e RG 1.671.742-8, para realizar a palestra com o tema: "Do que a Educação não fala", dia 04/02/2016 no Teatro Sonia Maria Silvestre, com valor total de R\$ 2.300,00 (dois mil e trezentos reais) e o SR. VINICIUS STEIN, pessoa física inscrita no CPF 077.079.499-86 e RG 9.842.425-3, para realizar a palestra com o tema: "Ensinando e aprendendo com a Arte: Pressupostos Teóricos - Metodológicos para Educação Infantil", dia 05/02/2016 na Câmara Municipal de Marialva, com valor total de R\$ 2.300,00 (dois mil e trezentos reais), face ao disposto no art. 26 da Lei nº. 8.666/93, vez que o processo se encontra devidamente instruído.

Publique.

Edifício da Prefeitura Municipal de Marialva, em 02 de fevereiro de 2016.

Edgar Silvestre
 Prefeito Municipal



EXTRATO DO 2º TERMO ADITIVO DO CONTRATO Nº 18/2015

CONTRATANTE: MUNICÍPIO DE MARIALVA (CNPJ/MF: 76.282.580/0001-45)
 CONTRATADO: ALONSO & SANTANA COMERCIO DE FRIOS LTDA (CNPJ/MF: 06.988.907/0001-97)
 OBJETO: Prorrogação do prazo de vigência do contrato originalmente firmado por mais 12 (doze) meses.
 LICITAÇÃO: Pregão Nº 05/2015
 DATA: 01/02/2016

Edgar Silvestre
 Contratante

RA MUNICIPAL DE IGUAZU

GC/MF Nº 75.772.525/0001-44
 N/JO PEDRO DA SILVA, 284 FONE (043) 3246-1222
 50-000- IGUAZU- ESTADO DO PARANÁ

LE LICITAÇÃO Nº 004/2016-PMI

VO Nº 020/2016 PMI

E HOMOLOGAÇÃO

do ramo para prestação de serviços de digitalização e indexação de documentos, a licitação em Digitalização e Organização de Documentos Ltda Me, inscrita no CNPJ 001-48.

de 2016.

Sebastião Aurélio da Silva
 Prefeito Municipal

Prefeitura do Município de Doutor Camargo

Nº: 76.282.714/0001-40 - www.doutorcarnargo.pr.gov.br - email: pm@doutorcarnargo.pr.gov.br
 Rua Xavier da Silva, 1000 - Fone/Fax (44) 3238-1222 - CEP: 87.155-000 - Doutor Camargo - PR

AVISO DE LICITAÇÕES

AL DE PREGÃO PRESENCIAL Nº 04/2016 - PROCESSO Nº 05/2016

pio de Doutor Camargo, Estado do Paraná, torna público que fará realizar-se às de fevereiro de 2016, em sua sede à Rua Xavier da Silva, 1000, na sala de Sessão do a licitação na modalidade Pregão Presencial, para a seleção da proposta mais contratação de mão de obra de serviços de funilaria, pintura, auto-elétrica, e pessoas e mecânica de máquinas pesadas, para manutenção de frota oficial incorporados à frota do Município de Doutor Camargo, com o valor máximo e o e descrições contidas no anexo III do edital.

Nº 04/2016 com detalhes do PREGÃO PRESENCIAL tipo MENOR PREÇO POR LOTE, dos interessados a partir do dia 03 de fevereiro de 2016, na Divisão de Licitação do Camargo.

Camargo/PR, 02 de fevereiro de 2016.

Sérgio Borges dos Reis
 Prefeito Municipal

Prefeitura do Município de Doutor Camargo

Nº: 76.282.714/0001-40 - www.doutorcarnargo.pr.gov.br - email: pm@doutorcarnargo.pr.gov.br
 Rua Xavier da Silva, 1000 - Fone/Fax (44) 3238-1222 - CEP: 87.155-000 - Doutor Camargo - PR

AVISO DE LICITAÇÕES

AL DE PREGÃO PRESENCIAL Nº 03/2016 - PROCESSO Nº 04/2016

pio de Doutor Camargo, Estado do Paraná, torna público que fará realizar-se às de fevereiro de 2016, em sua sede à Rua Xavier da Silva, 1000, na sala de Sessão do a licitação na modalidade Pregão Presencial, para a seleção da proposta mais aquisição de peças e/ou acessórios em geral, novos e originais e/ou de 1ª linha, que manutenção preventiva e corretiva dos veículos, máquinas e equipamentos da linha ol, bicombustível, pertencentes à frota oficial do que venham a ser incorporados à de Doutor Camargo, com o valor máximo e estimativa de consumo e descrições do edital.

Nº 03/2016 com detalhes do PREGÃO PRESENCIAL tipo MENOR PREÇO POR LOTE LO MAIOR PERCENTUAL DE DESCONTO ÚNICO, estarão à disposição dos do dia 03 de fevereiro de 2016, na Divisão de Licitação do Município de Doutor

Camargo/PR, 02 de fevereiro de 2016.

Sérgio Borges dos Reis
 Prefeito Municipal

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAMBÉ

Estado do Paraná
 Praça Rui Barbosa, 34 - Fone/Fax (44) 3231-1222
 e-mail: pm@itambe.pr.gov.br
 CNPJ 76.282.698/0001-47

CONVOCAÇÃO

O Prefeito do Município de Itambé, Estado do Paraná, no uso de suas atribuições legais,

CONVOCA