



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FRANCIMARA LOURDES DA SILVA LIMA

**ENTRE INSTRUIR E SOCIALIZAR:
O PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA**

Rio Branco

2022

FRANCIMARA LOURDES DA SILVA LIMA

**ENTRE INSTRUIR E SOCIALIZAR:
O PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA.**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – Mestrado em Educação para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

L732eLima, Francimara Lourdes da Silva, 1995 -

Entre instruir e socializar: o projeto civilizador da escola moderna / Francimara Lourdes da Silva Lima; Orientador: Dr. João Francisco Lopes de Lima. -2022.
64 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Rio Branco, 2022.
Inclui referências bibliográficas.

1. Educação moderna. 2. Formação humana. 3. Emancipação. I. Lima, João Francisco Lopes de. (Orientador). II. Título.

CDD:

370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

Francimara Lourdes da Silva Lima

**ENTRE INSTRUIR E SOCIALIZAR:
O PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 31 de janeiro de 2022,
por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
Orientador – Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof^a Dra. Giane Lucélia Grotti
Examinadora Interna – Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof. Dra. Denise Wildner Theves
Examinadora Externa – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Rio Branco

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pela minha vida e por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho e ultrapassar todos os obstáculos, que não foram poucos, ao longo da realização deste estudo.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, que sempre me incentivou a estudar, foi meu suporte financeiro e emocional durante minha caminhada acadêmica e nunca mediu esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar.

Agradeço e dedico este trabalho ao meu orientador, prof. João Francisco Lopes de Lima, que conduziu o processo com paciência e dedicação, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento. O prof. João Francisco, para mim, foi mais que um orientador, foi um amigo, um pai, e por ele eu nutro uma enorme gratidão.

Ao longo da minha vida, vários professores fizeram a diferença em meu percurso, em especial a professora Maria Ariadna, de Ensino de História, na graduação. Ela me ajudou a conceber minha realidade acadêmica, ajudou a me reencontrar e transferir meu curso do bacharelado para licenciatura. Disso, nasceu em mim a vontade de fazer mestrado e, desde então, me dediquei à realização desse sonho. Agradeço também à prof^a Ednacelí Abreu Damasceno, minha professora durante o mestrado em Educação, por saber acolher seus alunos.

Agradeço aos professores que compuseram a minha banca examinadora, tanto na qualificação como na defesa, pela disponibilidade e contribuições ao meu trabalho: prof. Evandro Ghedin (UFAM); prof^a Giane Lucélia Grotti (UFAC) e prof^a Denise Wildner Theves (UFRGS).

Agradeço ao Israel, meu maior incentivador, a quem devo minha benevolência, minha resiliência.

Aos meus colegas de mestrado, em especial a Denise, Fábio e Walisson, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, agradeço pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como mestranda.

Durante o mestrado, aprendi uma grande lição que levarei para a vida: sonhos são projetados para serem realizados, no entanto, será que temos maturidade cognitiva suficiente para realizamos nossos sonhos? Eu sonhei com meu ingresso no Mestrado em Educação desde que ingressei no 3º período do curso de História, na época, com 19 anos. Desde o dia em que

eu decidi que faria um mestrado, me esforcei, corri atrás de realizar meu sonho e o realizei, não sem dificuldades. Aos 27 anos estou encerrando esse ciclo que para mim foi o mais importante de toda a minha vida, não só pelo conhecimento científico, mas também pelo conhecimento de vida e de mim mesma que adquiri. Ao sonharmos e projetarmos um sonho, aprendi que precisamos refletir se estamos realmente preparados para viver e realizar esse sonho.

Finalizo os agradecimentos sinalizando o meu florescer, a acadêmica que ingressou no mestrado e vivenciou todas as suas fases em meio a uma pandemia e em meio a muitas dificuldades pessoais, nunca mais será a mesma, e toda essa evolução eu devo a essa pesquisa.

RESUMO

O estudo intitulado *Entre instruir e socializar: o projeto civilizador da escola moderna* tem como objetivo analisar as possibilidades do projeto educativo moderno para a educação escolar no contexto atual da educação, em especial no contexto da educação pública. O trabalho move-se na direção de apresentar a fundamentação filosófica e pedagógica do projeto formativo moderno e considera como se deu a sua implantação na educação escolar do Brasil republicano. Por fim, considera a sua viabilidade atual numa perspectiva transformadora das funções da formação oferecida pela escola, em especial na educação pública. O estudo desenvolvido é de natureza bibliográfica e se apoia especialmente nos autores: Boto (2010, 2014, 2017), Freire (1995, 2004, 2005, 2007) e Teixeira (1977, 2000), além de outras referências atinentes ao tema. O projeto formativo para a escola moderna implica uma escola institucionalizada, gratuita, de responsabilidade do Estado e direito dos indivíduos. Tem-se na educação escolar um instrumento para a consolidação de uma nova ordem política, uma nova ordem cívica, na qual a instrução em massa é vista como uma importante estratégia. Nisso também se inclui promover uma condição da população de se integrar aos avanços econômicos trazidos pelo progressivo crescimento urbano-industrial, que requer trabalhadores com um mínimo de instrução. Parte-se do pressuposto de que a escola é uma instituição responsável pela produção de um bem ou de um serviço imprescindível à sociedade, por isso é necessário entender o sentido da escola e de ser humano que ela quer formar. Desse processo formativo resulta o sujeito educado, dotado de competência técnica, comprometimento social, com conhecimento dos pressupostos científicos, enfim, dotado de condições de intervir e mudar sua realidade e exercer sua cidadania. Conclui-se pela defesa da viabilidade do projeto formativo moderno de instruir, socializar e civilizar na perspectiva de uma educação transformadora com vistas à emancipação humana, em especial para a educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Educação moderna. Formação humana. Emancipação.

ABSTRACT

The study entitled 'Between instructing and socializing: the civilizing project of the modern school' aims to analyze the possibilities of the modern educational project for school education in the current context of education, especially in the context of public education. The work moves in the direction of presenting the philosophical and pedagogical foundation of the modern formative project and considers how it was implemented in the school education of republican Brazil. Finally, it considers its current viability in a transforming perspective of the functions of the training offered by the school, especially in public education. The study developed has a bibliographic nature and relies especially on the authors: Boto (2010, 2014, 2017), Freire (1995, 2004, 2005, 2007) and Teixeira (1977, 2000), in addition to other references related to the topic. The training project for the modern school implies an institutionalized, free school, under the responsibility of the State and the rights of individuals. School education is an instrument for the consolidation of a new political order, a new civic order, in which mass instruction is seen as an important strategy. This also includes promoting a condition for the population to integrate with the economic advances brought about by the progressive urban-industrial growth, which requires workers with a minimum of education level. It is assumed that the school is an institution responsible for the production of a good or an essential service to society, so it is necessary to understand the meaning of the school and of the human being that it wants to form. This formative process results in the educated subject, endowed with technical competence, social commitment, with knowledge of scientific assumptions, in short, endowed with conditions to intervene and change their reality and exercise their citizenship. It concludes by defending the viability of the modern formative project of instructing, socializing and civilizing in the perspective of a transforming education with a view to human emancipation, especially for public education.

KEYWORDS: Modern education. Human formation. Emancipation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA: APONTAMENTOS A PARTIR DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO	16
1.1 O SENTIDO E O SIGNIFICADO DE CIVILIZAR.....	16
1.2 OS PRESSUPOSTOS DO PROJETO CIVILIZADOR: EM CENA A ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA ILUMINISTA	22
1.3 A CRÍTICA DE ROUSSEAU AO “MODUS OPERANDI” DO PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA.....	27
2 A ESCOLA INSTITUCIONALIZADA NO BRASIL E O PROJETO CIVILIZADOR REPUBLICANO.....	31
2.1 O INÍCIO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	31
2.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL	32
2.3 A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO CIVILIZADOR NO BRASIL	35
3 UMA ESCOLA RENOVADA PARA UMA CIVILIZAÇÃO EM MUDANÇA	38
3.1 O PAPEL DE ANÍSIO TEIXEIRA NO PROCESSO DE RENOVAÇÃO DO PROJETO FORMATIVO MODERNO.....	38
3.2 A INFLUÊNCIA DE JOHN DEWEY NO PENSAMENTO RENOVADOR DE ANÍSIO TEIXEIRA	41
4 ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS: O PROJETO FORMATIVO DA ESCOLA MODERNA ATUALMENTE.....	44
4.1 ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS: A EFETIVIDADE DA ESCOLA	44
4.2 A ESCOLA, O PROJETO FORMATIVO MODERNO E AS SUAS POSSIBILIDADES ATUAIS	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	55

INTRODUÇÃO

A partir a Revolução Francesa, quando foi apresentada a possibilidade de uma educação pública e gratuita, destaca-se como objetivo construir o homem novo, e se delega à escola o papel do ensino da cultura e a formação moral, designando-lhe também a tarefa de forjar esse homem novo, detentor de uma moral cívica e não mais religiosa.

Os reflexos dos ideais da Revolução Francesa chegaram ao Brasil no Século XIX, desencadeando mudanças radicais na conjuntura social da época e impulsionando os ideais de independência. Assiste-se no Brasil ao desafio de reestruturação social, cultural, política e econômica.

Assim, no período de transição do império para a república brasileira, essa estruturação é encabeçada pela elite intelectual e alicerçada com os ideais liberais e positivistas, atribuindo à escola a tarefa heroica de promover a reconstrução da sociedade. A instituição passar a ser obrigação do Estado, que está preocupado em consolidar o regime republicano.

Torna-se necessário dar instrução à população, em sua maioria analfabeta e, por isso, não pode votar. Assim, cria-se o imaginário da civilidade e da instrução, um projeto formativo de caráter civilizador, capaz de atender aos anseios dos novos tempos.

Caberia à escola, uma instituição que foi construída historicamente e concebida para atender a demandas específicas do capitalismo e da sociedade erudita, o papel de instruir, socializar e civilizar. A educação se organiza por um conjunto de métodos ou técnicas que consolidam seu objetivo final, que é a instrução, a civilização e a socialização que, integradas, podemos chamar de projeto formativo moderno, herdeiro, portanto, do Iluminismo. Institui-se um local que se destina exclusivamente a essa tarefa, que é a escola, onde se oferece a educação formal e se efetiva o processo de transmissão sistematizada e oficializada dos conhecimentos das sociedades e das suas respectivas culturas.

O projeto formativo para a escola moderna implica uma escola institucionalizada, gratuita, de responsabilidade do Estado e direito dos indivíduos. Tem-se na instituição escolar um instrumento para a consolidação de uma nova ordem política, uma nova ordem cívica, na qual a instrução em massa é vista como uma importante estratégia. Nisso também se inclui promover uma condição para a população se integrar aos avanços econômicos trazidos pelo progressivo crescimento urbano-industrial, que requer trabalhadores com um mínimo de instrução.

Este estudo se insere na análise do projeto formativo moderno, pautado em um modelo de educação institucionalizado, a educação escolar, no contexto de consolidação do liberalismo econômico e político, de modo especial a partir do Século XIX, como elemento de fomento de um novo sistema político, pautado na democracia liberal, voltado para a ordem e o progresso da nação.

O estudo move-se na direção de apresentar a sua fundamentação filosófica e pedagógica e considera como se deu o alinhamento, no Brasil republicano, desse projeto moderno de formação humana de educação escolar. Por fim, considera a sua viabilidade atual numa perspectiva transformadora das funções da formação oferecida pela escola, em especial a educação pública.

Desse modo, o estudo se encaminha dirigido pela seguinte questão investigativa: De que modo o projeto educativo moderno para a educação escolar, com vistas à formação humana, baseado na ideia de instruir, socializar e civilizar como elementos necessários à emancipação humana, pode ser viável no contexto atual da educação, em especial para a educação pública?

Essa questão principal vincula-se com o objetivo geral deste estudo, que é: Analisar as possibilidades do projeto educativo moderno para a educação escolar, baseado na ideia de instruir, socializar e civilizar como elementos necessários à emancipação humana no contexto atual da educação, em especial no contexto da educação pública.

O desenvolvimento do trabalho organiza-se em quatro capítulos, orientados pelas seguintes questões de estudo e objetivos:

Capítulo 1 – Quais as características do projeto formativo moderno e quais os seus fundamentos filosóficos e pedagógicos? Esse capítulo tem como objetivo: Caracterizar o projeto formativo moderno em termos filosóficos e pedagógicos, destacando o caráter “civilizador” da sua abordagem centrada em instruir, civilizar e socializar.

Capítulo 2 - Como se desenvolve o projeto formativo moderno para a educação escolar no Brasil republicano (1889-1930) e que características se destacam? Essa questão se vincula com o seguinte objetivo: Caracterizar o desenvolvimento do projeto formativo para a educação escolar moderno no contexto republicano brasileiro (1889-1930).

Capítulo 3 – De que modo o movimento escolanovista traz elementos para a renovação pedagógica do projeto formativo moderno de educação escolar e qual o papel de Anísio Teixeira nesse contexto? O objetivo que orienta esse capítulo é: Caracterizar a influência do movimento escolanovista em relação ao projeto de formação humana da educação escolar, com destaque para a contribuição de Anísio Teixeira.

Capítulo 4 – Qual a viabilidade do projeto formativo moderno para a educação escolar numa perspectiva transformadora com vistas à emancipação humana e de que modo o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para essa formulação no contexto da educação atual, em especial para a educação pública? Esse último capítulo se organiza a partir do seguinte objetivo: Caracterizar as possibilidades de um projeto formativo moderno para a educação escolar no contexto da educação atual, em especial para a educação pública, considerando a tradição moderna de educar para a emancipação humana e tomando o apoio de Paulo Freire para essa definição.

Parte-se do pressuposto de que a escola é uma instituição responsável pela produção de um bem ou de um serviço imprescindível à sociedade, por isso é necessário entender o sentido da escola e de “qual cidadão ela deve formar”. O produto da escola ou o resultado do serviço é o sujeito educado, dotado de competência técnica, comprometimento social, com conhecimento dos pressupostos científicos, enfim, dotado de condições de intervir e mudar sua realidade e exercer sua cidadania. Dialogando com Boto (2010; 2017) e Elias (1994), não se deve esquecer de que quem oferece esse serviço é o Estado, dentro da concepção do projeto civilizador da escola moderna, o qual foi pensado no contexto do Iluminismo europeu.

O trabalho busca apresentar de que modo o projeto civilizador da escola moderna se desenvolveu no Brasil republicano e destaca suas características iniciais no contexto da República Velha (1889-1930), influenciado pelo Iluminismo e pelo Positivismo. Além disso, busca demonstrar o movimento de renovação pedagógica desse projeto formativo, a partir da década de 1920/30, com as ideias escolanovistas, com destaque para a atuação de Anísio Teixeira nesse processo.

O caminho de construção da presente pesquisa foi complexo e marcado por interferências e adaptações. Motivado pelo contexto de forte violência no Estado do Acre, o projeto inicial de pesquisa era voltado para o estudo da ressocialização de jovens e adolescentes acompanhados pelo atendimento socioeducativo promovido pelo Estado do Acre através do Instituto Socioeducativo (ISE).

Nesse primeiro momento, a pesquisa se constituía como um estudo de caso, lançando mão de uma série de metodologias próprias da pesquisa de campo, tal como a aplicação de entrevistas e a observação de aulas no ISE. Pretendia-se entender o porquê de a instituição escolar não atender às demandas de socialização de jovens e adolescentes no contexto local,

influenciando e/ou fortalecendo o processo de marginalização desses sujeitos, que acabavam associando-se a facções e à criminalidade.

Entretanto, a construção da pesquisa foi atravessada pela pandemia mundial causada pela covid-19, iniciada em 2020. Esse momento causou mudanças significativas no funcionamento da nossa sociedade em âmbito global, devido tanto às mortes causadas pela doença quanto às medidas de prevenção e segurança. Vários serviços foram interrompidos e as relações sociais mudaram, ao passo que foram aplicados os instrumentos de distanciamento social.

A educação também passou por esse processo: as atividades das instituições de ensino, inicialmente, foram paralisadas e, posteriormente, precisaram se adequar à situação, funcionando, de modo excepcional, através de ensino remoto emergencial. Este se constituiu como uma iniciativa que tomou por empréstimo algumas técnicas de ensino advindas da Educação a Distância, com a realização de aulas remotas síncronas e atividades assíncronas.

Assim, entendendo que a pesquisa científica deve-se adequar aos enfrentamentos e dificuldades de sua execução, foi necessário repensar e redefinir estratégias e técnicas de pesquisa. Nessa adaptação, impedidos pela dificuldade de acesso às instituições escolares de ressocialização, procuramos realizar uma pesquisa de identificação, exploratória, a qual Marconi e Lakatos (2019, p. 37) definem como “fase de reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo”, com buscas em bancos de dados, como a Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes e a Plataforma Scielo, dentre outras, pretendendo redefinir tanto o objeto de estudo quanto as metodologias a serem aplicadas. Desse modo, a pesquisa tomou a presente forma, mantendo a motivação ampla da ideia anterior, que dizia respeito à formação humana institucionalizada, buscando investigar o projeto formativo da escola moderna, com o enfoque em sua viabilidade no contexto atual, como já mencionado anteriormente.

A pesquisa optou, portanto, por realizar um estudo bibliográfico, o qual Marconi e Lakatos (2019, p. 33) entendem como “um tipo específico de produção científica” que faz uso de “textos, livros, artigos científicos”, dentre outros, já produzidos sobre determinada temática, buscando um novo enfoque ou novas abordagens. Ela possui a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com o resultado de estudos e pesquisas sobre determinado assunto, sejam artigos, livros, trabalhos em eventos, entre outros.

Ao realizar este estudo, obtivemos embasamento teórico sobre a temática e foi possível articular conceitos, ideias e autores sobre as categorias que orientam este trabalho investigativo. Portanto, de bibliográfica, também se é uma pesquisa teórica, a qual Demo (2000, p. 20) define

como aquela que é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”, e busca aprofundar o ponto de vista teórico em questão para que se possa responder ao problema pensado para a investigação.

É preciso esclarecer, ainda segundo Demo (2000), que a pesquisa teórica não implica, necessariamente, uma intervenção imediata na realidade, não fazendo uso de métodos como questionários e entrevistas, mas ainda assim é relevante por criar condições para que isso ocorra.

É nesse sentido, tal qual mencionado anteriormente, que o presente texto se propõe a pensar o projeto civilizador da escola moderna, entendendo o seu processo histórico e refletindo se tal projeto atende às necessidades atuais da educação escolar, em especial a educação pública. Para isso, se faz necessário considerar a evolução da educação escolar no Brasil, a partir do período republicano. Esse período histórico evidencia como a escola enquanto instituição se molda para atender às necessidades políticas, econômicas, culturais e sociais, e serão essas necessidades que determinarão o projeto formativo da escola moderna.

Para os fins deste trabalho, partimos da ideia de que a escola foi concebida como uma invenção histórica, construída para atender à conjuntura política, social, cultural e econômica de determinado período histórico. Buscamos, portanto, verificar se o projeto formativo que nossas escolas executam atualmente, na perspectiva moderna, forjado pelos republicanos com o objetivo de instruir o maior número de pessoas e preparar trabalhadores para o mercado, em certa medida, acaba por não prover a formação integral dos indivíduos, contribuindo para que crianças e adolescentes sejam levados a caminhos que exigem medidas de ressocialização.

Com o avanço da globalização, da tecnologia e do capitalismo, temos outras necessidades que não são supridas pelo processo escolar tradicional. Assim, o projeto formativo da escola teria que atender a novas necessidades. Nesse sentido, justificamos a pergunta sobre a viabilidade do projeto moderno de formação humana para a educação escolar.

Para Kant (2009), a formação humana deve priorizar a disciplina, necessária para que o indivíduo não se desvie dos bons propósitos, tendo em vista o aprimoramento moral. Para isso, deve adquirir a instrução, pois a cultura¹ possibilita ampliar o entendimento, sem o qual o

¹ Aqui a cultura parte do diálogo proposto em Kant (2009), sendo entendida como o resultado da atividade racional do homem, o que o separa do resto da natureza. Cultura enquanto criação e manifestação produzida pelo ser humano. O homem é, ao mesmo tempo, produtor e produzido pela cultura em que se encontra. Ainda assim, cada grupo social desenvolve diferentes (ou parecidas) formas de cultura, expressas em “apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural” (LARAIA, 2011, p. 68).

indivíduo não alcança a maioridade, ou seja, a capacidade de autonomia do uso da razão sem a direção de outros. Isso, portanto, levaria os seres à civilidade e a um conceito moral adequado para cada época, portanto, formaria sujeitos esclarecidos.

Bloch (2001) destaca que “o bom historiador parece com o ogro da lenda, onde fareja carne, sabe que ali está sua caça”. Tal premissa, advinda de minha formação profissional inicial (bacharela e licenciada em História), me motivou a compreender a complexidade existente na formação humana a partir do trabalho formativo desenvolvido nas instituições escolares. Assim surgiu a decisão de estudar esse processo formativo dos sujeitos, o qual tem a finalidade de colocá-los em contato com a cultura do grupo social vigente, em um processo de tornar o indivíduo autônomo (KANT, 2009), o que em nosso contexto moderno é de responsabilidade do Estado através da oferta pública de educação nas instituições escolares.

Minha indagação inicial foi direcionada, portanto, ao ideário de socialização, uma das atribuições dadas à escola moderna, o que me motivou a estudar também o processo histórico desse modelo formativo, especialmente a partir do período republicano brasileiro, quando se começa a se pautar um projeto educacional voltado para a população (FARIA FILHO, 2011), possibilitando pensar, também, a viabilidade e as características desse ideário no contexto atual.

Portanto, este estudo se justifica pelo anseio que sempre tive em usar meu ofício de educadora e historiadora para transformar socialmente a vida e o cotidiano de outros sujeitos que, por algum motivo, foram invisibilizados e deixados à margem da História no contexto social.

Diante do cenário que vivenciei profissionalmente, pude observar que, diariamente, muitos jovens facionados têm suas vidas ceifadas. Notando o descaso da sociedade, associada à ineficiência de políticas públicas voltadas à recuperação desses jovens, senti-me motivada a refletir sobre os efeitos sociais do processo formativo escolar, ao qual todos esses jovens, de um modo ou outro, estiveram vinculados.

O estudo se justifica tanto por motivação pessoal, quanto pela necessidade de compreender o papel da escola moderna na formação do cidadão instruído, dotado de responsabilidades sociais e pronto para o convívio social. O estudo teórico poderá, ainda, subsidiar reflexões nos espaços formativos de educação institucionalizada que atuam com crianças e jovens.

A análise está delimitada à escola institucionalizada, também chamada de escola moderna no Brasil, aquela cuja finalidade está alicerçada em um plano formativo. Esse plano

irá atender às necessidades ideológicas, políticas e sociais de uma determinada sociedade, em uma determinada época.

O projeto formativo moderno tem como característica que a racionalidade cultivada no interior da instituição escolar “seja uma racionalidade no campo dos saberes, seja uma dada acepção sistemática de compreensão do domínio da ética”. [...] a escola expõe seus conteúdos como se eles fossem unívocos, pois é marca da civilização a aparência de uniformidade” (BOTO, 2010, p. 58).

Essa ideia está associada exatamente ao fato de a civilização representar o contraponto à barbárie, uma vez que a razão é atributo daquele que é imbuído de uma civilidade uniformemente prescrita. Assim, encontramos diversos horizontes do termo “civilizar” na busca da compreensão do que seja o projeto formativo da escola moderna.

É sabido que, na atualidade, vivemos o que Laval (2004) chamou de neoliberalismo pedagógico, entendido como projeto de formação como mero interesse de atender à demanda de mão de obra treinada ao sistema capitalista. Essa perspectiva se faz presente na escola, no currículo e na formação. Essa perspectiva não prestigia a formação de pessoas críticas, apropriadas de valores cívicos e culturais que primam por elementos compartilhados socialmente. Nesse sentido, buscamos identificar elementos da viabilidade e importância do projeto formativo moderno para a educação escolar no contexto atual da educação.

1 O PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA: APONTAMENTOS A PARTIR DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, o exercício realizado consiste em tecer considerações que permitam compreender o projeto civilizador da escola moderna, pensado no contexto do Iluminismo europeu. A questão que nos move é justamente o que é e do que trata o projeto “civilizador” da escola moderna. Para respondê-la, recorreremos às contribuições de teóricos que dedicam seus estudos ao desenho da escola que objetivou socializar os indivíduos, colocando-os em condições de convivência em sociedade a partir do que, no Século XVIII, fora prescrito pelos iluministas, ou como destaca Boto (2017, p. 13), pelos “arautos da modernidade”.

1.1 O SENTIDO E O SIGNIFICADO DE CIVILIZAR

Em sua obra intitulada *Instrução Pública e Projeto Civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*, Boto (2017, p. 19) destaca a centralidade do Iluminismo enquanto “movimento intelectual que extrapolou fronteiras nacionais [e que] foi marcado pela figura pública do intelectual”, na concepção de escola moderna, que terá como papel esclarecer, instruir e socializar, ou seja, civilizar a humanidade.

Para a autora, ao partilhar de um amplo repertório que reunia “ideias de ciência, de história, de secularização do mundo, o Iluminismo divulga o cenário do conhecimento na figura de um de seus principais protagonistas: a educação letrada” (BOTO 2017, p. 23). A autora nos diz, ainda, que o homem letrado se constituiu, no Século XVIII, um verdadeiro e respeitado analista social, que tinha a incumbência de estudar a realidade social, política e econômica de seu país. Esses detentores do saber ficaram conhecidos como os iluministas, que eram, como pontua a autora, os porta-vozes das luzes, os intelectuais. Dado que

[...] eram pessoas dedicadas ao cultivo das ciências e das letras no século XVIII: escritores, filósofos, estudiosos dos vários campos do saber; enfim, todos os que se devotavam às “atividades do espírito” e se propuseram a redigir sobre os temas das ciências da natureza e das ciências humanas. Tinham relações com as esferas de poder, e muitas vezes com o Estado – embora não se pretendessem confundir com um ou outro (BOTO, 2017, p. 180).

A ascensão dos letrados ao posto de produtores de uma nova perspectiva de sociedade, desvincilhada da narrativa prioritariamente teológica, inaugurava uma nova forma de perceber o mundo, conferindo cientificidade à explicação dos fenômenos sociais. Depreende-se que a

atuação dos letrados que se dedicavam ao estudo da filosofia, da ciência e das artes produziu na Europa do Século XVIII uma nova sociabilidade. Ademais, inaugurou um ambiente cultural que se caracterizava como humanista, artístico e científico. A cultura letrada ia se desenvolvendo e chegando, cada vez mais, ao conhecimento dos europeus. Nesse sentido, Lima e Theves (2021, p. 203) afirmam que:

O Estado Moderno, influenciado pela filosofia do Iluminismo, pelo impacto político da Revolução Francesa e pela repercussão econômica da Revolução Industrial, deixa de ser um braço da Igreja. Com o fim dos regimes absolutistas, surgem os estados constitucionais. Tem-se o fim do estado confessional em favor de um estado secularizado, que se traduz, doravante, como um braço dos interesses da burguesia liberal. A oferta de instrução formal através de sistemas escolares públicos, com a oferta de ensino de massa dá-se nesse contexto.

O Iluminismo que surge logo no Século XVIII conduzia uma contundente crítica ao Estado absolutista, aos privilégios dos aristocratas e do clero, que detinham o poder supremo. Suas críticas foram direcionadas à organização estatal e política que, naquele contexto, se mostrava antiquada, por que não dizer, ultrapassada. Os iluministas, compreendendo o estado situacional decadente que estava posto, advogavam por uma “refundação de um pacto civil” (BOTO, 2017, p. 34).

O Iluminismo estabeleceu as formulações filosóficas mais importantes do que passamos a chamar de modernidade, marcando, sobremaneira, a superação de uma visão teológica do mundo por uma visão laica.

O primado da razão, a melhoria do entendimento e a construção da autonomia de pensamento a partir do acesso à cultura e à ciência e, principalmente, do uso desses recursos da formação humana para a constituição da moralidade do sujeito” (LIMA, 2019, p. 2).

Nessa perspectiva, Boto (2017) destaca o otimismo quanto ao progresso do gênero humano presente nesses ideais racionalistas, uma vez que:

Apostando no avanço do espírito humano, no avanço do conhecimento, no progresso dos povos e na caminhada do gênero humano rumo a um indefectível percurso de aprimoramento – a que chamava perfectibilidade – o Iluminismo foi também um movimento de fé; fé na razão, fé no futuro, fé na flecha de um tempo, fé no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação (BOTO, 2017, p. 34).

A crença na educação como propulsora do desenvolvimento das populações tornou, portanto, os iluministas daquele século a base da escola moderna que seria capaz de formar “um sujeito moralizado”, ou seja, “um sujeito capaz de fazer boas escolhas e de fazer o uso público da razão [...] capaz de tomar decisões que não fossem boas apenas para ele como indivíduo, mas consideradas válidas para todos os demais” (2019, p. 2).

A instrução pública toma centralidade como percurso pelo qual se realizaria o projeto ou o processo civilizador, que não se limitaria àquele contexto histórico, mas viria a repercutir nos séculos seguintes de forma a dar sentido e função à escola enquanto instituição civilizadora. Esse modelo de educação implica compreender a implementação de um processo de educação de massa através da oferta de educação formal institucionalizada, de oferta pública e caráter obrigatório, estabelecendo o que Boto (2017, p. 27) chamou de um verdadeiro “pacto civil” em favor da instrução pública.

O que efetivamente seria civilizar? Seria tornar as pessoas humanizadas e dignas de uma vida baseada na justiça social? Ou esse verbo designaria uma formação para um projeto societário determinado, seguindo uma lógica meramente adaptativa ao *modus operandi* em voga? Essas indagações nos despertam o interesse de ir à gênese do termo para entendermos seu significado.

Explorando esse conceito, Elias (1994, p. 23) destaca que “[...] o conceito de ‘civilização’ pode referir-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes”.

A vida cotidiana passa pelo crivo da civilização em seus diversos âmbitos. Seja na forma como as pessoas vivem e se relacionam, na aplicação da lei, seja no modo como são preparados os alimentos. Com isso, Elias (1994) depreende que, de uma maneira ou de outra, os fatos tendem a ser marcados como civilizados ou incivilizados a partir de um determinado contexto.

Diante da polissemia inerente ao conceito de civilização que caracteriza as atividades humanas, o autor destaca que esse conceito “expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo” (ELIAS, 1994, p. 23). Essa consciência, que para o autor pode ser dita nacional, está relacionada ao fato de as sociedades ocidentais se considerarem mais elevadas se comparadas às sociedades mais antigas:

[...] com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial, e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua*

cultura científica ou visão do mundo, e muito mais” (ELIAS, 1994, p. 23, grifos no original).

O autor explica ainda que a civilização como transformação do comportamento humano objetivava polir o homem desde a infância à vida adulta, seguindo prescritos e normativas que o tornassem civilizado. Esse polimento não se restringia apenas à forma de portar-se à mesa e à fala, também chegava à profundidade dos sentimentos e ao controle das pulsões humanas. O controle sobre as emoções era prescrito para que os indivíduos passassem a um convívio considerado civilizado.

Notadamente, o conceito de civilização foi amplamente explorado pelos iluministas do Século XVIII e referia-se à moralidade dos homens. Os costumes e formas de vida do homem, como mencionado por Elias (1994), eram modelados pelos civis. Naquele contexto, ser civilizado significava ser instruído, polido e educado para a sociabilidade coletiva que se inaugurava.

A ideia de civilização contrapunha-se a um estado de barbárie. Segundo Boto (2010), o advento da civilidade suavizou comportamentos e costumes, como se uma cartilha de bons modos estivesse sido prescrita para orientar a vida dos indivíduos. Com isso, se caminharia na contramão das atitudes bárbaras ou selvagens. Nessa perspectiva, caberia à escola a tarefa de civilizar a fim de evitar a barbárie, expressa em atitudes desconexas à civilidade prescrita.

Por que seria a educação escolarizada a responsável por forjar os cidadãos civilizados? Boto (2010, p. 36) nos esclarece que o conceito de civilização “considera não apenas o caráter inventivo da cultura escolar e das práticas que originalmente são produzidas no contexto da instituição, mas supõe também o caráter de projeto social pressuposto na tarefa de escolarizar”. Desse modo, a autora entende que “civilizar é indicar um caminho dirigido a um *telos*”. Ou seja, a escolarização destina-se a uma finalidade requerida. Nesse sentido, a autora conclui que “a escola é uma forma específica de civilizar” (BOTO, 2010, p. 36). Logo, esse processo baseia-se na racionalidade enquanto princípio da escola moderna (BOTO, 2010).

O projeto civilizador que a escola executa tem como objetivo a internalização dos valores vigentes em determinada sociedade. Boto (2010, p. 43) afirma que este “[...] por definição, abranda costumes, com vistas a interagir com hábitos sociais existentes e recomendados ou prescritos e desejados”. Os costumes eleitos como os válidos para o ensinamento são aqueles vividos pelas classes detentoras do poder.

O desencadear desse percurso civilizatório do indivíduo se dá logo na infância, quando esboçada a cultura da instrução, que delegou à escola o papel de apresentar para criança a representação do mundo com base no real. Nesse movimento, a escola pretende modular visões de mundo correlatas ao que, de certo modo, já está posto. Dito de outra forma, aplica-se a verdade convencionada por um grupo sobre a educação, seus processos e finalidades (BOTO, 2010).

No tocante a esse aspecto moralizador observado na ação da escola que oferta a educação enquanto promotora da civilização, compreendemos, a partir de Durkheim – sociólogo francês do Século XIX – que a educação sendo um fato social é marcada pela intencionalidade e tem um escopo direcionado (DE VARES, 2011). O autor, ao realizar uma análise do pensamento de Durkheim, destaca que cabe à educação socializar os indivíduos, apresentando o legado cultural produzido pela humanidade, de modo a prepará-los para a coletividade da vida social. Na ótica de Durkheim, esse processo socializador disciplina e orienta os indivíduos com base nas convenções sociais de determinada sociedade e tende a punir condutas transgressoras. No entanto, a busca pelo processo educativo se faz na certeza de que a coletividade exerce forte influência sobre o indivíduo (DE VARES, 2011).

Boto (2014, p. 102) pontua que “[...] o processo civilizador das sociedades ocidentais, basicamente a partir do século XVI, desenvolveu parâmetros de racionalização dos gestos e das condutas, com o fito de estabelecer redes, elos, cadeias sociais, voltados para civilizar comportamentos”. Assim, lança-se mão da civilidade como estratégia de coesão e persuasão social, como bem definiu Durkheim.

A civilidade – reportando-se, ainda que indiretamente às acepções de polidez, urbanidade e cortesia (e verifique-se que todas essas palavras têm um prefixo derivado de instâncias políticas do convívio coletivo: civis, polis, urbes e corte) – agrega valor à conhecimentos que ilustram parâmetros de conduta (BOTO, 2010, p. 42).

Vimos que o civilizar inicia-se ainda na infância. A criança ao deixar o convívio familiar e ir à escola, desloca-se de um contexto de afeição entre os entes e passa a conviver em um território que é marcado pela racionalidade científica, sendo esta última característica basilar do processo civilizador. Boto (2010, p. 38) esclarece que “a escola lida com normas impessoais. Regras públicas que orientam a vida da sala de aula estabelecem pactos de convivência dos alunos entre si, e deles com os professores”. Nesse contexto, a criança passa a internalizar as normativas prescritas que se voltam tanto à obediência quanto à convivência, concentração, atenção e autocontrole, como bem destacado pela autora.

Ademais, Boto (2010, p. 38) sublinha que “os saberes da escola primária possuem claramente intenção de civilizar [...] o conceito de civilização traz implícito o suposto de superioridade de uma cultura sobre as outras”. Esse entendimento é embasado na ideia fixada de que determinada cultura é superior em detrimento de outras. A autora apresenta como exemplo os livros de leitura que se destinam às crianças do primário: “[...] claramente perfazem, em seu interior, estratégias de controle, instauração, preservação e perpetuação de valores, de tradições, de costumes existentes ou pretendidos por grupos em posição de poder na sociedade” (BOTO 2010, p. 38).

A autora segue dizendo que os grupos detentores do poder “fazem isso, porém, apresentando as normas e preceitos dos saberes escolares como se estes fossem consensuais ou universalmente reconhecidos. Valeriam em tese para qualquer tempo, em qualquer parte” (BOTO, 2010, p. 38). Nessa linha argumentativa, a autora infere que:

Os conteúdos escolares são apresentados como se significassem um corpo inamovível de conhecimentos, que coincidiria exatamente com o acervo cultural historicamente acumulado pela humanidade. A escola produz uma dada cultura, que por sua vez, valeu-se de estratégias de apropriação de outros significados culturais. O modo pelo qual a escola cria e recria seus significados culturais carrega as marcas de tal projeto civilizador (BOTO, 2010, p. 38).

Boto (2010, p. 3) pontua que a escola moderna outorga uma verdadeira captura das almas, que resulta “[...] no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências.”

Com isso, a autora considera que:

[...] de maneira astuciosa, os conteúdos do ensino são apresentados aos estudantes como se constituíssem a essência de uma tradição a ser perfilhada; a partir da qual, por meio do aprendizado, se estruturaria uma segunda natureza do sujeito. A escolarização assume, por essa lógica, a explícita finalidade de civilizar (BOTO, 2010, p. 39).

Para a autora, esse civilizar tem como característica que a racionalidade cultivada no interior da instituição escolar “seja uma racionalidade no campo dos saberes, seja uma dada aceção sistemática de compreensão do domínio da ética” (BOTO, 2010, p. 40). Isso está associado exatamente ao fato de a civilização representar o contraponto à barbárie, pois a razão é atributo daquele que é imbuído da civilidade.

A escola racionaliza. Ao mesmo tempo em que distribui as pessoas, faz também com que elas circulem, mediante uma encadeada estrutura ritual. Vale-se do pensamento conceitual; mas age também por ações cifradas pelo hábito e pela tradição. Ao engendrar sua própria racionalidade, a escola civiliza (BOTO, 2010, p. 42).

No espaço escolar se dá instrução, forma-se para a sociabilidade. Os conhecimentos que cabem à escola ensinar são interseccionados por valores e modos da vida social. Isso quer dizer que a escola moderna, enquanto civilizadora, busca conduzir os indivíduos por meio da racionalidade científica ao desenvolvimento de suas faculdades mentais sob a perspectiva da razão, para que eles evoluam em um processo que objetiva sempre cativar o futuro. Conforme Lima (2002), o processo educativo se tornou executor das promessas elaboradas na modernidade, que seria a formação dos indivíduos para o exercício da liberdade, tendo como pressuposto a razão autônoma. Destarte, o autor assinala que:

Em suma, a modernidade acredita que, a partir do aperfeiçoamento moral de cada indivíduo em particular seria possível o melhoramento da humanidade como um todo. O ideal de progresso contínuo presente na racionalização dos processos econômicos é apresentado como possível para a educação por meio da racionalização de seus procedimentos pedagógicos. A racionalidade científica semeia, no projeto pedagógico moderno, a crença de que é possível assegurar o destino da educação, pois esta atua sobre as estruturas estáveis do sujeito epistêmico (LIMA, 2002, p. 70).

O autor, ao tecer considerações sobre a educação moderna enquanto resultado dos constructos iluministas, destaca que na origem do projeto formativo moderno verifica-se uma profunda crença no papel transformador da educação escolarizada, marcando uma espécie de otimismo pedagógico. Relacionando o sujeito com a racionalidade que marca e sistematiza o modo de viver e educar, Lima (2002, p. 72) infere que

O sujeito pretendido pela modernidade é aquele que age conforme a razão e, por meio da educação, desenvolve a inteligência (poder racional reflexivo do sujeito epistêmico), racionaliza a vontade (sujeito moral) e se converte em cidadão por meio da inserção no mundo do trabalho (sujeito político).

Nessa perspectiva, o sujeito é moldado, moralizado e podado ao modo racional remanescente do Século XVIII. As representações do mundo que o cerca estão ilustradas e narradas pelo viés da racionalidade científica, que confere a legitimidade dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Na defesa da educação e da escola, Lima (2002, p. 77) pontua que:

A educação moderna, chancelada pela racionalidade científica como critério de verdade e validade, encontra assentamento em conteúdos éticos e emancipatórios da

razão iluminista. A tarefa educacional torna-se um mecanismo de libertação do indivíduo em relação à visão estreita que lhe impõem a família e suas paixões, e disponibiliza ao sujeito o conhecimento advindo da capacidade racional. A escola se torna o lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar o progresso, o veículo de transição entre a esfera privada da família e a esfera pública dada pela sociedade.

Retomando as perguntas que fizemos de início, no compreender do que seria civilizar, podemos assinalar inferências preliminares de que o projeto civilizador ou pacto civil atende ao sentido de pôr o indivíduo em um patamar mais elevado de desenvolvimento. No que se refere ao significado, vimos que civilizar significa adquirir qualidades morais e atributos civis para o exercício de uma sociabilidade pautada no respeito, no altruísmo, na própria ideia de civilidade enquanto contraponto de comportamentos devassos e incompatíveis com os valores éticos que inspiram sociedades justas e inteligentes. Esse civilizar notadamente toma como princípio a racionalidade oriunda da modernidade que secularizou o mundo, no avançar para um estágio mais evoluído de homem, ciência e cultura.

Doravante, adentraremos em um cenário mais focalizado das ideias iluministas. Observaremos na Ilustração Portuguesa os pressupostos que definiram a educação e a escola moderna brasileira. O objetivo consiste em destacar nossa especificidade, a partir das ideias e ações desenvolvidas em Portugal, pela ótica daqueles que representaram o Iluminismo naquele contexto. Obviamente, esse trato não se esquivava de recorrer a outros teóricos que vieram a contribuir de forma significativa para o desenho do projeto civilizador da escola moderna, mas pretendemos ampliar o espectro de compreensão sobre o tema do qual se disserta.

1.2 OS PRESSUPOSTOS DO PROJETO CIVILIZADOR: EM CENA A ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA ILUMINISTA

Buscamos neste trabalho considerar a experiência iluminista materializada em Portugal para com isso compreendermos de que forma a escola moderna chega e é implementada no Brasil desde o período em que o país era um domínio europeu.

Boto (2017) relata que os iluministas portugueses eram estrangeirados, ou seja, não residiam em Portugal, mas dedicavam-se à reflexão dos temas sociais e políticos do país ao qual pertenciam. A autora destaca que era como se o fato de os enciclopedistas estarem fora de seus contextos, possibilitasse que eles fizessem uma análise mais contundente da realidade de seu país. Para esboçar o estudo sobre a ilustração portuguesa do iluminismo, a autora confere

destaque às reformas empreendidas por Marquês de Pombal, as quais tiveram como base o pensamento dos iluministas Dom Luís da Cunha, António Nunes Ribeiro Sanches e Luís António Verney.

Em seu estudo, Boto (2017) trata o tema da educação entrecruzando as elaborações dos autores supracitados, que tomam materialidade em Portugal e em seus domínios por meio das ações pombalinas. Segundo a autora, “a ação de Pombal como ministro do reino português foi, em certa medida, embasada por reflexões teóricas acerca de Portugal e da crise do império português” (BOTO, 2017, p. 36).

As mudanças estruturais do sistema, como a expulsão dos jesuítas tanto do império como das colônias portuguesas, o que foi o Brasil até sua independência em meados do Século XIX, somada à idealização do modelo de aulas régias², bem como a reforma dos estudos da Universidade de Coimbra, retrata bem a filiação de Pombal para com o pensamento iluminista, como ressalta Boto (2017).

As mudanças trazidas pela reforma pombalina e que foram empreendidas naquele contexto histórico do Século XVIII notadamente seguiam uma perspectiva contrária ao método em voga sob o domínio da Igreja Católica. Desse modo:

Para os iluministas portugueses, regenerar Portugal e superar a decadência supunha investimento na formação letrada. A ciência precisaria ser desenvolvida e partilhada. O conhecimento, nesse sentido, deveria deixar de ser privilégio de ordens religiosas para afastar-se definitivamente da ordem do saber dogmático (BOTO, 2017 p. 37).

Neste cenário, destaca-se que a ação política e pedagógica adotada pelo Marques de Pombal, entre outros aspectos,

[...] assinalava como uma necessidade histórica o Estado tomar para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis. Não se tratava, portanto, de uma mera questão religiosa. Tampouco era assunto que se pudesse reduzir à dimensão pedagógica. Agir sobre a institucionalização de um sistema de ensino denotava projetar o futuro político da nacionalidade. Tratava-se, nesse sentido, de um ato de elevada prioridade do ponto de vista do Estado. Assumir o controle da escolarização significaria fortalecer e dignificar as fronteiras do reino português. Assim acreditou Pombal (BOTO, 2017, p. 37).

² O Sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, portanto, nas aulas de primeiras letras e nas aulas avulsas de humanidades, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias. É oportuno assinalar que no Desportismo Ilustrado a palavra régio tem caráter ambíguo, porque ao mesmo tempo em que remete à figura do monarca, reiterando uma tradição absolutista, que persiste período afora, representa também o avanço que o termo traz, pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja. Nesse caso, as Aulas Régias significavam as aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja (CARDOSO, 2007, p. 220).

A autora descreve que as ações de Pombal representaram a secularização da educação em Portugal. Entretanto, destaca que a especificidade do processo secularizador no reino português não foi marcado pelo rompimento literal para com os religiosos. Tanto que descreve que “uma das marcas do Iluminismo português foi sua dimensão religiosa, convivendo com a ideia de um Estado condutor dos assuntos temporais” (BOTO, 2017, p. 41). Na verdade, o que ocorreu foi o deslocamento da Igreja, que outrora tinha a centralidade, para um recurso auxiliar.

Todavia, tenhamos por certo que “o fenômeno da secularização é um dos alicerces do Iluminismo e da modernidade. Junto ao progressivo ordenamento de instituições de caráter público, vinham os emblemas da racionalização [...]” (BOTO, 2017, p. 42), uma vez que o racionalizar é um pressuposto da escola moderna.

Será justamente a secularização, um importante elemento que formula naquele contexto, além das ideias de universalidade, impessoalidade e igualdade jurídica que se tornaram próprias da cultura política na modernidade. Outro importante dado que nos explica a forma como se introduziram as práticas iluministas é o pioneirismo da estatização do ensino público, que ocorreu em 1759. Nesse caso, destaca-se o protagonismo de Marquês de Pombal em iniciar na Europa esse processo de transferência para o Estado da escolarização dos indivíduos, sendo influenciado pelos teóricos iluministas. Essa notória ação de Marquês de Pombal repercute na escola de hoje, que tem o Estado como provedor da educação da população. Todavia, voltando à discussão situada em Portugal do Século XVIII, percebemos que:

Os estrangeirados portugueses do século XVIII preocupavam-se com o atraso cultural do país. Consideravam que a situação do seu Portugal contemporâneo era de decadência: decadência perante os países mais avançados da Europa; decadência à luz dos rumos tomados pela colonização; decadência perante o poder que, um dia, o país acreditou possuir (BOTO, 2017, p. 45).

Para além disso, os enciclopedistas “desejavam reerguer o país à altura do que caracterizavam como pilares civilizados do globo” (BOTO, 2017, p. 45). As suas interpretações da realidade que se mostravam convincentes a Marquês de Pombal tornaram-se o norte para que o gestor do Estado português promovesse a modernização, desencadeando o processo civilizador. Neste sentido, a autora escreve que

[...] qualquer crítica que se possa fazer à política educativa dirigida por Portugal sob a direção do Marquês de Pombal não retira o mérito do estadista: com Pombal, pela primeira vez, foi o Estado nacional o

grande responsável pela jurisdição e pelo controle dos assuntos da educação (BOTO, 2017, p. 52).

Um detalhe importante apresentado por Boto (2017, p. 52) é que Marquês de Pombal é considerado pioneiro pela história da educação luso-brasileira, considerando os outros países do continente europeu ao tomar a iniciativa de expulsar os jesuítas (a Companhia de Jesus) de seu território. Para autora, essas atitudes fazem com que o poder da Igreja Católica passe a ser

[...] secularizado, passando para as mãos do Estado. A reforma do ensino abarcou os Estudos Menores e os Maiores. O Marquês de Pombal representava, naquele ano de 1759, a expressão do que se configurava como o despotismo esclarecido, ou as feições mais específicas da combinação entre Iluminismo e razão de Estado.

Conforme a autora, no contexto da Europa do Século XVIII não vingou apenas um tipo de Iluminismo. A autora considera que houve vários Iluminismos, ao apontar o Iluminismo da racionalidade e do progresso, aquele que significou a acentuação da decadência nacional e o temeroso do atraso. Ao analisar o Iluminismo português, ela o classifica como racionalizador, centralizador e secularizador, que não expressou ao todo a laicidade do que seria secularizar, ainda mantendo forte relação com a Igreja para manter o controle das liberdades individuais. Todavia ela destaca que:

Mesmo assim, a ação do Estado pombalino, em consonância com o pensamento iluminista português, foi além e trouxe medidas que não apenas favoreceram a laicidade – ao reforçar o poder do Estado na ação política e no controle público – como também promoveram uma via emancipatória que ficaria clara no liberalismo português do século XIX e nas lutas por libertação nacional que aconteceriam no Brasil daqueles tempos (BOTO, 2017, p. 176).

A autora ainda ressalta que “o pombalismo significou a construção do moderno Estado português” (BOTO, 2017, p. 177). Porém, adverte que “Pombal foi moderno, até onde era possível a Portugal daquele tempo ser moderno” (BOTO, 2017, p. 178). Seu discurso e suas atitudes demonstravam que o deixar de lado os mortos e seguir cuidando dos vivos era mais importante. De todo modo, podemos dizer que o pombalismo foi a mais acabada expressão do Iluminismo português.

Por meio desse percurso que fizemos até aqui, percebemos de que maneira a vida social passou a ser moldada no contexto do Iluminismo. A civilidade propalada naquele contexto histórico era o método esboçado pelos iluministas que viria a conduzir as populações ao desenvolvimento. Na ilustração portuguesa, observamos a peculiaridade do modo de civilizar

liderado por Marquês de Pombal, que via a instrução pública como o despertar de uma outra sociedade europeizada.

1.3 A CRÍTICA AO “MODUS OPERANDI” DO PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA

No desenrolar do Iluminismo ao longo do século XVIII, o francês Jean-Jacques Rousseau apresenta-se como uma inflexão ao que, na esteira do século das luzes, se convencionou chamar de projeto civilizador. De acordo com Streck (2008, p. 12), “Rousseau viveu numa época em que muitas crenças e instituições hoje assumidas como ‘naturais’ foram formadas ou consolidadas, desde a família, passando pela família, até a organização do Estado”. Sua crítica esteve voltada à legitimação das desigualdades pela sociedade francesa de seu tempo, na qual a vida era orientada pelas ideias convencionadas e os formalismos.

A teoria política de Rousseau é inseparável de sua pedagogia e de seu parecer sobre o problema da civilização. Essa assertiva permite a autora supracitada afirmar que “toda a obra rousseuniana ancora-se em uma veemente crítica ao processo civilizador moderno”. Mesmo assim, a esperança de regenerar a vida social e civil está contida em todo o seu pensamento e no autor iluminista:

Julga que a civilização, tal como ela caminhara, não aprimorou, mas corrompeu os costumes. Isso porque – dirá Rousseau – o estado civil que retirou o homem do mundo da natureza pautara-se exclusivamente na defesa do direito irrestrito de propriedade. Cumpria, portanto, estabelecer um novo contrato social, que viesse refundar a vida civil. O novo pacto asseguraria direitos e seria ancorado na ideia de virtude (BOTO, 2017, p. 185).

Rousseau irá questionar uma civilidade que provocou no homem a perda de seu estado natural, no qual está preservada a atividade sensitiva e pura de si. A emblemática *Emílio*, obra produzida por Jean-Jacques Rousseau, demonstra a forma como ele concebe a ideia de criança, observando como se deflagra seu processo de desenvolvimento, pautado na interiorização.

Rousseau destaca que, à medida que a civilização avançou, ela conferiu destaque à arte de agradar, provocando nos costumes uma uniformidade “desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde: incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio” (Rousseau, 1983b, 336). As pessoas recusam-se a parecer aquilo que são; e vivem em função da opinião dos outros. Agindo como rebanho – continua Rousseau – as pessoas são todas instadas a fazer as mesmas coisas (BOTO, 2017, p. 214-215).

Sobre a educação enquanto processo inato à vida humana, Rousseau acreditava que é por meio desta que o ser humano irá se tornar um agente livre, de modo que seja diferenciado dos animais. Na produção teórica de Rousseau, é possível observar uma forma diferente que fazer educação. Será propugnada uma educação que perceba a criança como centro, em um desenvolvimento de suas faculdades mentais a partir do contato com o meio natural, conferindo-se liberdade e autonomia ao sujeito (STRECK, 2008).

Boto (2017) afirma que Rousseau criticava a sociedade sofrível com que ele se deparava. Relatava que as pessoas cultivavam sentimentos ruins, como o ódio, a frieza e a traição, que se escondiam na cortina de fumaça que era a polidez e a uniformidade da vida citadina urbanizada. Destarte, a autora pontua que “a crítica à polidez é acompanhada pela absoluta recusa dos padrões educativos então vigentes, que valorizavam sobremaneira o aprendizado da civilidade como referência da boa educação” (BOTO, 2017, p. 216).

Nesse aspecto, Rousseau defendia a independência do homem natural em relação aos outros: “Por natureza, conforme Rousseau, o homem não é um ser social. A socialidade entra com a civilização e com a depravação do homem. A própria razão é uma faculdade do homem fraco, condenado a viver na sociedade onde nasce e morre entre grilhões” (STRECK, 2008, p. 25).

É justamente nesse ponto que observamos a crítica de Rousseau ao projeto civilizador da escola moderna, quando ele observa a padronização de corpos e mentes que desloca o homem de seu estado natural a um civil deturpado.

Rousseau irá olhar para o aspecto da desigualdade vigente na sociedade francesa de seu tempo, destacando dois tipos de desigualdade, uma de ordem natural, que se dá pela interioridade das coisas; e a desigualdade política, que é produzida pela cultura. Essa última é percebida nos privilégios que um grupo social tem em detrimento de outro. Notadamente, percebemos que esse não foi um ponto observado pelos iluministas portugueses, uma vez que se propugnava uma instrução direcionada à nobreza e outra aos súditos, em um permanecer de uma sociedade desigual.

Boto (2017) enfatiza que Rousseau advogava por uma educação pública, sendo a tarefa mais importante do Estado. Sobre isso, a autora descreve que, para Rousseau, “[...] a educação nacional será, pois, alicerce de uma existência coletiva bem fundada, disciplinada pela trama da lei. A lei, pela educação, ganhará lugar no coração dos homens. Homens virtuosos são frutos da formação que tiverem na infância e na juventude” (BOTO, 2017, p. 235).

Dito tudo isso, compreendemos que a escola moderna que tem seu nascedouro no Século XVIII, seja por meio daqueles que esboçaram o projeto civilizador que considerava a moralidade e a racionalidade, seja na ótica da crítica observada por Rousseau, ao desenvolver-se, trará consigo o que formularam os iluministas da época.

Os primeiros passos dados ainda no Século das Luzes, vieram repercutir no hoje, quando se observa o papel da escola: “Os sistemas escolares, em sentido amplo, e a escola, em sentido específico, assumem o papel político de instância executora de uma Pedagogia de Estado” (BOTO, 2017, p. 203).

Essa pedagogia se refere será justamente a forjar uma ideia de nação ao unificar o acesso ao estudo da língua nacional e criar um eixo de valores e ideias compartilhadas. Ademais:

[...] pretende gerar a instrução mínima necessária para que os indivíduos possam ter acesso à vida pública com algum preparo profissional. A ideia de um projeto de instrução da sociedade de caráter nacional, público, laico, de matrícula obrigatória, gratuita e universal, materializa-se em distintos países a partir do século XIX (BOTO, 2017, p. 203).

É importante destacar que a função pública da educação se justifica uma vez que:

[...] a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola (RODRIGUES, 2001, p. 235).

A escola é a instituição social para a qual convergem as muitas realidades. O projeto civilizador que se faz em uma sociedade eminentemente capitalista relativiza e reproduz desigualdades, sejam elas sociais ou econômicas. O capital tende a coisificar o homem e sua genuína totalidade, distanciando-se do que seria verdadeiramente civilizar/socializar para humanizar.

Sendo a escola o lugar onde a educação se faz e onde se realiza o projeto civilizador, é de fundamental importância que ela se apresente acessível. O direito à educação precisa ser assegurado, em diferentes modalidades e formas de acesso. No entanto, diante da negligência que se vê, um questionamento se abre: Se existem os entraves para o socializar, primariamente, quais dificuldades se apresentam ao ressocializar em uma sociedade que comprou o discurso de um projeto civilizador?

O Estado, tendo sob sua incumbência a educação para além das políticas de acesso, permanência e formação potencializada aos indivíduos, precisa mapear os pontos que explicam um certo desvio civilizatório que levou e leva adolescentes e jovens a práticas que se classificam na linha da barbárie. As políticas de ressocialização, por meio da educação, são fortalecidas no âmbito do Estado? Temos na ideia originária e desenvolvida de educação escolarizada a tarefa de apresentar as condições para que os indivíduos possam ser inseridos no convívio social de forma satisfatória, no aprendizado da conduta e da crença em si e nos outros. Isso precisa ser posto em prática de forma a atender quem hoje se encontra marginalizado socialmente. A educação necessariamente precisa ser civilizadora e libertadora. A crença na potencialidade do ato de educar e aprender em nosso tempo requer que ela seja reiterada por nossos governantes para todos.

2 A ESCOLA INSTITUCIONALIZADA NO BRASIL E O PROJETO CIVILIZADOR REPUBLICANO

No Brasil Colonial, quando os padres jesuítas assumiram a responsabilidade de catequizar e de instruir indígenas, têm-se os primeiros indícios de uma ação educativa em território nacional que faz parte de uma ação sistemática do Estado português, com uma função de evangelizar e dominar os nativos.

No entanto, esse tipo de educação não era formalizado, não havia uma forma escolar estruturada, existia apenas uma ação educativa. Ela foi se transformando no decorrer do tempo, até chegar a uma forma escolar. O objetivo específico deste capítulo é compreender como se consolidou a institucionalização da escola pública no Brasil juntamente com seu projeto civilizador.

Logo, podemos chamar de escola moderna aquela escola que é tida como institucionalizada, na qual a educação é ofertada pelo Estado com o intuito de instruir, civilizar e socializar.

2.1 O INÍCIO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Podemos conceber o nascimento da escola como sendo o marco do período colonial, mais precisamente com a expulsão dos jesuítas sob o comando do Marques de Pombal, que ocupava o cargo de primeiro-ministro de Portugal, em 1759. A partir desse acontecimento histórico, por ordem do Estado, os jesuítas tiveram seus livros e manuscritos destruídos pelos portugueses, e a religião foi deixada de lado nos currículos.

Influenciado pelos ideais iluministas, Marquês de Pombal tinha a convicção de que era necessário modificar a educação no Brasil, o que ocorreu em 1772, com a chamada reforma pombalina. Após essa reforma, podemos conceber as primeiras evidências de que o Brasil dá seus primeiros passos para a consolidação da institucionalização da escola, quando o professor passa a ser uma figura central no processo educacional, eliminando de vez o modelo religioso.

É importante lembrar, como já dito na seção anterior, que nesse período foram criadas as aulas régias, que eram aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, não havia conteúdo específico e eram ministradas por docentes concursados tidos como funcionários do Estado.

As aulas régias eram realizadas na casa dos próprios professores, não havendo uma organização da forma escolar. Não havia também uma sistematização de idade escolar, eram atendidas crianças de todas as idades, não havia um limite estabelecido para início e término das aulas e durante todo o período colonial a escola permaneceu sem uma “forma”. Todavia, é importante ressaltar que foi nesse período que foi plantada a semente da escola institucionalizada, a dita escola pública de responsabilidade do Estado.

Outro marco importante da educação no Brasil ocorreu com a chegada da família real ao Brasil, em 1808. A presença da coroa portuguesa impulsionou o investimento na área da educação, pois a colônia precisava estar à altura da coroa portuguesa. Começa-se a pensar em um projeto civilizador. A partir daí se obteve a criação das primeiras escolas de ensino superior. Esses locais tinham como foco preparar academicamente os filhos da nobreza portuguesa e da aristocracia brasileira. Nesse momento histórico, a educação tinha o objetivo de instruir; logo, era voltada para o ensino profissionalizante, pois se buscava capacitar cidadãos capazes de servir à corte portuguesa.

Em 1827, já no período do Brasil independente, foi sancionada a primeira lei brasileira que tratava exclusivamente da educação. Trata-se da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), que dispunha em seu parágrafo 1º que haveria escolas de primeiras letras para todos. Ainda não havia um método, nem uma duração de tempo definida para o ensino primário. No entanto, devemos olhá-la como o início de uma nova forma de organizar o ensino brasileiro.

2.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL

Para Oliveira (2004), é durante o período de transição entre Brasil Império e Brasil República que a elite intelectual toma para si os ideais do liberalismo burguês e que a educação passa a ser vista como essencial para a reconstrução da sociedade. Para Faria Filho (2011), a questão passa a ser também um ponto de governabilidade: para que o Estado brasileiro tivesse condições de existir, era necessário que as “classes inferiores” tivessem o mínimo de instrução. A preocupação, além da instituição de um Estado com normativas que direcionassem a vida da população, era “fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou mesmo exerciam funções de governo viessem a obedecer às determinações legais” (FARIA FILHO, 2011, p. 137).

Assim, de acordo com Oliveira (2004), a Constituição de 1891 foi a primeira da República brasileira, que, ao definir o sistema de governo como federativo, dá continuidade à

descentralização do ensino, já promovida no período imperial. Se antes a educação estava sob a responsabilidade das províncias, agora é aos Estados que compete “prover e legislar sobre a educação primária, além do ensino profissional, que compreendiam, na época, as escolas normais de nível médio para moças e as escolas técnicas para rapazes” (OLIVEIRA, 2004, p. 949). A continuidade se dá, também, pela dualidade das finalidades da educação nas classes sociais. Às classes dominantes era reservada a escola secundária acadêmica e superior, enquanto para o povo, se destinava a escola primária e profissional (OLIVEIRA, 2004).

Para compreender como a institucionalização escolar se alicerçou no período republicano, primeiramente buscaremos entender como estava organizada a sociedade, econômica, cultural e socialmente e, por fim, politicamente, no período republicano. Isso se faz necessário para que possamos compreender que essa institucionalização pode ser considerada um projeto político que tem como objetivo o ressurgimento de uma nova sociedade e a consolidação de um novo sistema político, atrelado às ideias positivistas de ordem e progresso.

No período republicano, a estrutura econômica se transformou, notadamente em decorrência da remodelação das relações de trabalho, que passaram do regime escravo para o trabalho livre e assalariado. Podemos deduzir que era necessário um trabalhador minimamente especializado, um cidadão capacitado para contribuir com o progresso econômico da nação.

Em termos culturais e sociais, houve uma grande quantidade de imigrantes no país, o que gerou o crescimento dos setores de prestação de serviços e da pequena indústria. Logo, como resultado dessa onda de imigração, deu-se início à urbanização, ocorrendo o crescimento das camadas médias e o aparecimento de um proletariado urbano formado pelos imigrantes que, ao chegarem ao país, abandonaram o trabalho na zona rural e foram para a cidade, o que gera uma remodelação social e cultural. Começa-se, assim, a incorporar o ideal do positivismo que pregava o cientificismo e a proposta de cultivo das ciências modernas, com base no progresso, bem como sua ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum.

O campo político foi marcado pelo fim da monarquia em decorrência da prevalência do ideário republicano, fim do monopólio mercantilista no Brasil e a centralização de poder econômico e político. O mundo inteiro estava mudando ideologicamente. Com isso, podemos afirmar que durante os primeiros anos da República, a importação da ideologia liberal atuou de forma difusa. Ao mesmo tempo em que validou um arranjo político em favor de uma parte da elite, produziu um imediato ressurgimento das propostas para a adequação da estrutura educacional aos desígnios de uma nova ordem “democrática” em implantação. Em âmbito

internacional, surgia um novo ideário liberal, que se desdobrava para além do individualismo original e ganhava um papel de reconstrutor social.

Ainda no Brasil republicano, no que tange à consolidação da “instituição escolar”, podemos concebê-la como um projeto político à medida que ela aponta os erros do antigo regime monárquico, evidenciando seus retrocessos, concomitantemente consolidando o novo sistema político republicano, lembrando que tal sistema se apresentava como democrático. Era necessária a participação popular com o voto. Nesse período havia um percentual muito grande de analfabetos no país.

Com relação ao segmento cultural/social, não podemos nos esquecer da raiz cultural do país, que tinha uma população de negros e indígenas, culturalmente tidos como atrasados, já que eram analfabetos, sem instrução. Logo se cria o projeto de abrir a fronteira para imigrantes, que iria além do poderio econômico, pois estava ligado também ao “embranquecimento da população”. Houve, com isso, uma mestiçagem cultural, não descartando o fortalecimento econômico, com mão de obra capacitada para o progresso econômico da nação.

Todo esse projeto que ia além da instrução cívica e política já estava evidenciado com a proclamação do Manifesto Republicano, em 1870. Os republicanos visavam a consolidar seus ideais políticos, seu ideário era predominantemente liberal moderno, com uma visão conservadora da democracia. Logo, se forja uma imagem do antigo regime monárquico como sendo corrupto e atrasado, pois assim seria mais fácil consolidar a vantagem de ter uma república descentralizada e federativa, amiga da ordem e do progresso moderno. Consoante com essa afirmação, Hilsdorf (2003, p. 60) destaca que:

A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano, a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência escola, formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos é que tornaria o súdito em cidadão ativo.

Logo, podemos concluir que a partir do advento da República, começa-se a pensar em instrução para todos com o objetivo de capacitar, civilizar e instruí-los para o convívio social, para decidir politicamente e contribuir para o progresso da nação.

Ampliou-se a compreensão de quem é esse cidadão que os republicanos focalizavam no imaginário republicano a escola e emblema da instauração da nova ordem, ela remete para o projeto dos cafeicultores paulistas de criação de uma sociedade branca, imigrante, estratificada em camadas, com direitos e deveres diferenciados segundo a sua posição no mundo do trabalho e mostra que seu “afã pedagógico” e uma alegoria

a imigrante no lugar de escravo, e homologamente, cria (transplantado) uma nova escola/sociedade a republicana no lugar da monárquica (HILSDORF, 2003, p. 60).

Portanto, a educação é posta como um fator de resolução de problemas sociais, pois havia a necessidade objetiva de integrar e disciplinar, sobretudo, a população imigrante para o trabalho na grande lavoura cafeeira. Projetar e realizar a educação torna-se a tarefa republicana.

Nessa perspectiva, os anos de 1870 a 1920 passaram a ser vistos por Nagle (2001) como de “entusiasmo pela educação”, a partir do qual se começa a pensar em uma forma escolar, em como a escola se organizaria para atender às demandas políticas, econômicas e sociais.

2.3 A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO CIVILIZADOR NO BRASIL

Diante do “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 2001) gerado com o advento da nova ordem política republicana, dentre os vários discursos que os líderes que assumiram o poder do novo sistema de governo fizeram circular, estavam aqueles que defendiam modificações no modo como o ensino primário deveria se organizar. Deveriam ser delegadas novas obrigações ao Estado para que o marco da institucionalização escolar fosse oferecido com qualidade, diferentemente da realidade educacional confusa e deformada herdada do regime monárquico.

Com a consolidação do regime republicano, coube ao novo regime pensar uma nova escola que atendesse aos ideais de construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios, europeizados, que tinha na escolarização do povo analfabeto um de seus pilares de sustentação, assim como afirma Bastos (2005).

O discurso estruturado em retóricas originários de uma Europa influenciada pelas repercussões da revolução francesa, a qual apregoava que era preciso instruir a população para se alcançar a civilização, já não era mais uma grande novidade no final do século XIX. Porém, este mesmo discurso foi rapidamente reproduzido no Brasil republicano e fartamente utilizado a ponto de ter pressionado o poder político instalado a apresentar uma proposta diferenciada de escolarização, destinando aqueles que durante muito tempo ficaram sem qualquer oportunidade (BASTOS, 2005, p. 68-69).

Logo, era necessário repensar métodos, estruturas e criar uma forma escolar capaz de atender às necessidades políticas republicanas. Autores como Faria Filho e Vidal (2000) abordam sobre os modelos de escola que surgiram. Cada um deles apresenta uma finalidade diferente de ensino, e essa perspectiva será analisada, pois é com essas várias finalidades que a

escola teve ao longo do tempo que irá nascer o projeto civilizador da escola moderna, que é o objeto de estudo desta dissertação.

Faria Filho e Vidal (2000) falam da importância de analisar a institucionalização da escola, pois ao analisar o processo de escolarização no Brasil, é preciso atentar para questões referentes aos espaços e tempos escolares e sociais (e aos métodos pedagógicos). Temos, com isso, a possibilidade de interrogar o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências, contribuindo para descobrir infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas de fazer da escola e de seus sujeitos. Com isso, percebemos a importância do processo histórico da constituição da forma escolar.

Historicamente falando, a organização escolar no Brasil foi pautada em processos que caracterizaram o modelo de escola que temos hoje. Dentre os vários modelos que surgiram com o passar do tempo, três são os principais que fizeram parte da organização da escola, sendo o primeiro a escola de improviso; o segundo, a escola monumento; e o terceiro, as escolas funcionais.

Sobre a escola do improviso, que se consolidou a partir da segunda metade do Século XVIII, a estrutura das escolas era locada em lugares inapropriados, sem uma estrutura física adequada. Ao analisarmos esse processo histórico de organização escolar, evidencia-se que as aulas eram ministradas sem nenhum plano didático, não existia um modelo formativo consolidado, as aulas não obedeciam a uma ordem cronológica e os professores desenvolviam uma escolarização voltada ao meio doméstico, além da remuneração desses docentes, que era feita pelos chefes de família, não havendo interferência estatal. A escola correspondia a interesses sociais, somente, como ressaltam Faria Filho e Vidal (2000, p. 21).

A escola improviso foi pode ser vista como indícios de uma forma escolar, pois, cria-se uma rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, começava-se os primeiros indícios da institucionalização escolar.

De acordo com essa nova concepção de escola, de ensino simultâneo, na década de 1870, o estado em que as escolas se encontravam era preocupante e necessitavam construir espaços que favorecessem principalmente os alunos da educação primária. Segundo os apoiadores desse movimento denominado Escola Nova, as escolas anteriores apresentavam sérios problemas que iam desde o salário dos professores até a falta de metodologia nas aulas. Esse modelo de escola chamado de simultâneo teve início em São Paulo com uma proposta de reformular e reconstruir as escolas. Segundo Faria Filho e Vidal (2000, p. 23):

A realidade material e espacial da escola brasileira continuava como tema em debates passados 30 anos. Na década de 1870, os diagnósticos dos mais diferentes profissionais que atuavam na escola ou na administração dos serviços da instrução, ou ainda políticos e demais interessados na educação do povo, eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas.

A realidade material e espacial das escolas era preocupante, por isso se buscava uma nova reformulação do espaço escolar que permitisse que as diversas classes sociais pudessem participar de forma igualitária da construção de conhecimento. Porém, assim como o modelo anterior de escola, esse apresentou alguns problemas, principalmente relacionados à sua administração, dando origem a um novo modelo de escola, as Escolas-Monumento.

As Escolas-Monumento surgiram em São Paulo, nos anos de 1890. Apresentavam um viés republicano que buscava inserir no modelo educacional traços do novo modelo político, o qual, por sua vez, era caracterizado pelas escolas seriadas, construídas através dos grupos escolares, sendo esse o modelo definitivo do Século XIX, rompendo com o antigo modelo vigente até então.

Seu principal objetivo era a criação de uma escola que tivesse um ideal de pátria ordeira e progressista a partir dos monumentos e da organização das salas e alunos e oferecesse espaços diferenciados para atender meninos e meninas. No entanto, as organizações que as escolas seriadas estavam seguindo, assim como os outros modelos, sofreram críticas, sobretudo quando se tratava do horário das aulas que, segundo os pais, seriam inflexíveis para os alunos.

Essas críticas surgiram quando os horários de aula passaram a ser organizados em dois turnos, cujo modelo se estendeu por todo o Século XIX, dando seguimento para as escolas funcionais. Observa-se que a partir dessa forma escolar, já se começa a vislumbrar um modelo formativo alicerçado na lógica de atender às necessidades do Estado de formar patriotas, cidadãos preocupados com a ordem e o progresso da nação.

A concepção de escola funcional está voltada para um padrão de arquitetura escolar seguido pelos ideais de modelo de arquitetura escolar neocolonial e que fosse, por sua vez, baseado na excelência. Tal modelo seria reformador e que destacasse os pontos educativos, trazendo alegria, ambientes equipados com médicos, dentistas e rompesse com o modelo de escola padrão. O novo modelo de escola estava voltado para os ideais escolanovistas.

Sobretudo no último quartel do século XIX, foi-se paulatinamente, reforçando a representação de que a construção de prédios específicos para a escola era imprescindível a uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles

que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar diante das outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, os grupos de convívio (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 23).

Vale ressaltar que o modelo de escola funcionalista é adotado até hoje, pois a partir dessa forma escolar se atribuiu um sentido para a escola. A partir desse momento, a escola passou a ter um método de organização de ensino e uma finalidade.

A partir dessas concepções, entendemos que o movimento que surgiu em favor de uma nova forma de escola foi criado para atender a uma camada mais pobre da sociedade, pois se buscava a democratização escolar. No entanto, essa democratização foi alicerçada nos ideais republicanos, durante a consolidação do novo regime, uma vez que era necessário qualificar mão de obra, propiciar cultura erudita e civilizar para que houvesse progresso.

Durante os Séculos XIX e XX, os debates sobre os caminhos que a educação iria percorrer foram intensos e buscavam, acima de tudo, uma reformulação de todas as bases que norteavam o trabalho escolar. Buscava-se uma forma escolar capaz de atender a todos, capaz de formar um cidadão que teria atribuições sociais, culturais, políticas e ideológicas.

A escola, como instância formativa, é criada pelo Estado para preparar as crianças e os jovens para a vida pública. Nessa perspectiva, cabe aos sistemas escolares fornecer às novas gerações, através de práticas pedagógicas formais, o acesso à cultura letrada e aos processos de aprendizado social.

Podemos vislumbrar que a institucionalização escolar representa a democratização da escola para todos, com o intuito de atender aos mais variados interesses e a uma construção da modernidade, pois a partir desse momento, a instituição escolar passará a ser responsabilidade do Estado, que criou uma forma escolar alicerçada nos interesses políticos, ideológicos, sociais e culturais de uma determinada sociedade.

3 UMA ESCOLA RENOVADA PARA UMA CIVILIZAÇÃO EM MUDANÇA

No plano educacional, essa tendência irá se expressar na pedagogia pragmática da Escola Nova, baseada no pensamento do norte-americano John Dewey, que propunha um modelo escolar de cunho reformista, necessário a uma sociedade com tendências a produzir privilégios e desigualdades, mas que subsiste pela expectativa de mudança e ascensão social.

Pelo vislumbre da democracia e do progresso, atendendo às aspirações das classes médias e, em parte, ao conservadorismo da classe dominante, o pensamento escolanovista foi assimilado por vários educadores brasileiros, com divergências apenas no que diz respeito à orientação geral (revolucionária-reformista ou conservadoramente democrática), mantendo um horizonte comum na interpretação das funções da escola, consolidando-se em uma ideologia educacional que influenciará o desenvolvimento do ensino brasileiro.

No Brasil das primeiras décadas do Século XX, eram necessárias ações mais eficazes para pôr em andamento um projeto educativo que modificasse as bases políticas e sociais e pusesse o país na rota da “civilização” moderna. Para uma sociedade em mudança, uma escola republicana renovada. Nesse contexto, Anísio Teixeira é um intelectual de grande destaque para a educação nacional, especialmente a partir da década de 1930. Ele sabia como fazer esse caminho: através de uma nova escola. Uma educação escolar que chegasse a todos os brasileiros, que abandonasse a ideia da “escola para a chamada elite” (TEIXEIRA, 1977, p. 29).

3.1 O PAPEL DE ANÍSIO TEIXEIRA NO PROCESSO DE RENOVAÇÃO DO PROJETO FORMATIVO MODERNO

Anísio Teixeira vislumbrou a educação na sua época como um ponto de partida para um pensamento liberal democrático acerca da educação e da escola, pautado na ideia de igualdade de acesso da escola pública, pois desejava uma educação para todos.

Escrever e pôr em prática as ideias de uma educação não elitizada fez de Anísio Teixeira um precursor arrojado de projetos educativos que extrapolavam as veias projetistas e passavam à prática, como ressaltam Smolka e Menezes (2000, p. 79)

Para vencer a discriminação social fora da escola era preciso vencê-la dentro da escola. Ele sabia que a criança ia para a escola pública para adquirir algo que dependia, sobretudo da formação e da disposição dos professores lhe oferecerem: uma cultura escolar.

O viés democrático liberal seguido pelos progressistas que lideram o movimento escolanovista no Brasil implicava mudanças em todo o plano educacional que se estabelecia desde o currículo escolar até as políticas de acesso e de formação dos professores. Nas palavras de Teixeira (1977, p. 45), era necessário “[...] um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância, a juventude e os adultos brasileiros” (TEIXEIRA, 1977, p. 45). Para ele, um sistema de educação nacional, público e gratuito, era condição para o que considerava a “reconstrução educacional brasileira da nação” (TEIXEIRA, 1977, p. 45-46).

O autor defende um modelo de educação liberal, pautado na experiência que viveu em sua formação de mestrado nos Estados Unidos, na Universidade de Colúmbia, onde foi aluno do filósofo John Dewey e de William Kilpatrick, dois expoentes da vertente americana da Escola Nova. No fim da década de 1920, ele viajou para a Europa e para os Estados Unidos. Essa experiência possibilitou-lhe uma renovada visão educacional, pois

[...] pela primeira vez, [entrou] em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou – em sua cidade e em seu estado natal – com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal (NUNES, 2001, p.3).

Assim, as viagens por outros continentes contribuíram para que ele compreendesse o sistema político e educacional brasileiro com outros olhos, observando a disparidade das condições de acesso da população aos serviços educativos entre outros países e o Brasil.

Falar sobre o pensamento de Dewey em Anísio Teixeira é encontrar pontos de confluência bastante evidentes. Talvez não seja possível demarcar onde eles começam ou terminam. Isso se deve ao fato de Anísio Teixeira ter passado ao menos trinta anos de sua vida em aproximação constante com esse pensador.

Escolher John Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir o seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estão postas na infância. O pragmatismo *deweyano* forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país (NUNES, 2001, p. 7).

Neste sentido, podemos perceber que as rupturas desencadeadas a partir desses contatos foram definitivas na atuação de Anísio Teixeira enquanto ser político e educador, pois a sua visão educacional foi marcada pelo evolucionismo científico e pelo dinamismo tecnológico que avança em seu tempo, como veremos na próxima seção.

3.2 A INFLUÊNCIA DE JOHN DEWEY NO PENSAMENTO RENOVADOR DE ANÍSIO TEIXEIRA

John Dewey é um pensador importante nos Estados Unidos que se orientou por uma filosofia liberal e pragmatista e influenciou o mundo com as suas ideias sobre educação, entre outros temas.

A filosofia que permeia o pensamento de John Dewey parece ter referências claras: unidade entre teoria e prática, tendo o método experimental como respaldo e a democracia como princípio de liberdade e constituição da sociedade. Essas ideias certamente apresentam-se como um novo paradigma frente à educação praticada até então, pautada no rigor teórico e centralizador.

Westbrook e Teixeira (2010, p. 11) destacam que “o compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação”. Com Dewey, a teoria da educação nova³ ganha ênfase e ares de renovação. Ela reativa um certo otimismo ao pensamento educacional quanto às possibilidades da formação humana feita na escola, renovando as expectativas iluministas que lhe deram origem.

É preciso salientar o caráter pragmático do teórico na educação, pois, para ele, a escola não deveria ser lugar apenas de se aprender a ler e a escrever. Ele vislumbrava uma escola mais viva e que promovesse tanto a teoria quanto a prática, isto é, que o fazer fosse tão impactante na formação dos sujeitos quanto o teorizar. As crianças não deveriam ser educadas para viverem *amanhã*. A escola, como uma sociedade em miniatura, deveria ser um campo de aplicação do modelo de sociedade que se desejava construir.

³ A chamada teoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que há muito pouco predominavam (TEIXEIRA, 2000, p. 17)

Com isso, Dewey traz para a educação um caráter formativo pautado em uma visão integralista e empreende uma nova concepção de educação: filosofia, democracia e vida. Westbrook e Teixeira (2010, p. 12) salientam que “[...] nas sociedades modernas, a escola é um dos mais importantes e, como tal, constitui lugar indispensável para que uma filosofia se concretize como realidade viva”.

A educação pelas vias da experiência transforma a filosofia de Dewey em pedagogia, como ele destaca: “Reincorporar os temas de estudo na experiência” (DEWEY, 1959, p. 282). A construção política é um fundamento que se destaca na filosofia e na pedagogia de Dewey e seu contato com Anísio Teixeira transmite essa influência. Nesse sentido,

O pragmatismo da filosofia norte-americana influenciou muito a educação brasileira, em especial no início do século XX. No Brasil, o maior representante do pensamento deweyano é Anísio Teixeira. Ele quando foi aos Estados Unidos, tomou contato com as ideias de John Dewey e foi o responsável por introduzir no Brasil essa nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 163).

O campo da filosofia da educação atrelada à prática e aos princípios democráticos foi marcante no pensamento anisiano, e isso está presente nas suas publicações. Para ele, era necessária a transformação da escola em consonância com o desenvolvimento industrial tecnológico, como também a “preparação da massa para a democracia” (TEIXEIRA, 2000, p. 40). Ele defende uma escola pública, laica e gratuita e em tempo integral.

Para Teixeira (2000, p. 40),

a escola deve prover oportunidade para a prática da democracia – o regime social em que cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa. Democracia da escola implica em democracia para o aluno, isto é, um regime que procure dar ao mestre e aos alunos o máximo de direção própria e de participação nas responsabilidades de sua vida econômica.

Essa perspectiva da autonomia dos indivíduos da escola alia-se aos princípios da democracia, e, conseqüentemente, da filosofia, esta profundamente presente na obra do pensador. Anísio debruçou-se sobre a filosofia muitas vezes para justificar e embasar a sua concepção de homem, de sociedade, de educação e de escola, isto é, o todo constitutivo do seu pensamento/ação. Por isso, já nas notas iniciais da obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, Teixeira (2000, p. 11) ressalta “Procurei, neste pequeno livro, publicado pela primeira vez em 1934, expor em forma simples,

quase coloquial, os fundamentos da teoria da educação baseada na experiência, que dirige todo o movimento de reconstrução educacional do nosso tempo”.

Considerando a experiência dos sujeitos no processo educativo, a educação-experiência apresenta-se como um diferencial, uma vez que até então a escola havia se pautado meramente na questão do conhecimento na formação humana, esta, alvo de duras críticas do próprio Teixeira (2000, p. 52-53):

Toda educação até hoje foi autocrática! Os mestres sofriam a autocracia dos administradores, e as crianças, a dos mestres. Na reorganização democrática das escolas, a uns e outros tem-se que dar independência. Educar é uma arte tão alta que não se pode subordiná-la aos métodos de imposição possivelmente adaptáveis às tarefas mecânicas. Mestres e alunos devem trabalhar em liberdade e à luz do que filósofo e o cientista esclarecerem sobre a profissão do primeiro e o labor dos últimos.

No entanto, o movimento da Escola Nova ou progressista parece contribuir para a instauração de valores como liberdade e democracia no cenário educacional. Isso porque deve-se ao fato de fazer da filosofia um aprimoramento do trabalho do educador, do método experimental como condição essencial da educação e da democracia um fundamento da vida social.

Neste sentido, Teixeira (2000, p. 165) destaca a filosofia como mediadora da educação, não a filosofia como “causas últimas e finais” quando associada ao trabalho do professor, mas à “atitude que busca auxiliar a estabelecer o mais compreensivo método de julgar com integridade e coexistência os valores reais da vida atual, para o efeito de dirigi-la uma vida cada vez melhor e mais rica” (TEIXEIRA, 2000, p. 166).

Paiva (1987) destaca ainda que a atuação e a compreensão teórica e empírica de Teixeira representam os ideais vinculados aos democratas liberais, defendendo o industrialismo e a modernização dos sistemas educativos.

Nessa dinâmica, Teixeira (2000) vai encontrando na filosofia refúgio e colaboração para pensar uma escola progressista impetrada de valores modernos compatíveis com a sociedade que vem despontando pela industrialização no seu tempo. Uma escola de pessoas livres e capazes de ação e atuação social e política, capazes de por si “resolverem os próprios problemas” (TEIXEIRA, 2000, p. 64).

4 ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS: O PROJETO FORMATIVO DA ESCOLA MODERNA ATUALMENTE

Neste capítulo, buscamos compreender o que restou do projeto formativo da escola moderna sobre o qual foi tratado no decorrer deste estudo. Esse projeto se relaciona com a escola institucionalizada, gratuita, de responsabilidade do Estado e de direito de todos, gratuita e universal, tal como temos atualmente.

Vislumbramos nessa escola um instrumento para a consolidação de uma nova ordem política, uma nova ordem cívica, na qual a instrução em massa é vista como uma importante estratégia. Com isso, também se inclui promover a condição da população de se integrar aos avanços econômicos trazidos pelo progressivo crescimento urbano-industrial, que requer cidadãos trabalhadores com um mínimo de instrução. Em tese, desde a sua institucionalização, o atendimento dessa função é, de algum modo, o que se espera da escola.

No entanto, como já discutido, a escola é dinâmica em seu processo histórico. No decorrer do tempo, sua função se alterou por causa de diversas interferências, sejam elas de cunho político, cultural ou econômico. Tanto a sua função quanto a sua efetividade começa a ser posta em dúvida, desmoralizada, e as escolas, mesmo sendo uma obrigação do Estado, nem sempre têm o apoio público necessário. Mesmo diante de tantos questionamentos sobre a sua efetividade e pelas idas e vindas das ações públicas, a escola ainda é um importante recurso de promoção de acesso à cultura sistematizada e de oportunidades de instrução formal, em especial para estudantes que dependem da escolarização oferecida pelo sistema público de ensino.

4.1 ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS: AS ACUSAÇÕES E A EFETIVIDADE DA ESCOLA

A educação institucionalizada é oriunda da sociedade burguesa e foi concebida como um direito público e gratuito por meio de lutas e conquistas que atualmente nem sempre são lembradas. A defesa da educação pública de qualidade acessível a todas as classes sociais já foi pauta de muitos educadores e continua sendo pela qualidade, além da garantia de acesso. Diante do atual cenário educacional, conquistas oriundas de décadas de lutas perdem seus espaços para o retrocesso. Talvez seja de se considerar que o esquecimento dos avanços no campo educacional pode ser motivo para seu enfraquecimento e desconsideração.

Ao iniciarmos este estudo vimos, no primeiro capítulo, que “a escola é uma forma específica de civilizar” (BOTO, 2010, p. 36). Com isso, esse projeto baseia-se na racionalidade

enquanto princípio da escola moderna. Vimos que esse projeto formativo tem sua vertente na Revolução Francesa, com o declínio do poder que a Igreja tinha sobre a produção do conhecimento e a ascensão do Iluminismo e do valor do conhecimento científico. Naquele contexto histórico, era necessário civilizar para que houvesse ordem e progresso, e à escola coube esse papel de redentora social.

No entanto, como já dito, sabemos que a escola é uma construção social, logo, ela é mutável. O saber “institucionalizado” voltado para a civilização e a instrução tem seu projeto formativo ligado a atender aspectos econômicos e políticos. É o que explica Saviani (1995, p. 58):

Após considerar os fundamentos ideológicos e econômicos da concepção liberal de escola pública observei que foi sob a égide do liberalismo clássico que, no plano prático, se levantou a bandeira da escola pública universal, gratuita, laica, obrigatória e democrática, cuja instalação foi se dando a partir do século XIX na forma dos sistemas nacionais de ensino.

Segundo o autor, a educação assumiu uma função explicitamente política. A escola passou a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Com isso, vê-se que a intenção da escola nunca foi somente civilizar, sempre existiu um projeto político atrelado ao civilizar e ao socializar.

Nessas condições, a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia, inviabiliza essa tarefa, impedindo a escola de realizá-la no sentido de não lhe dar autonomia plena para ensinar. Os conflitos e impasses que emergem de uma sociedade desigual geram novas necessidades e obrigam o próprio liberalismo a se renovar.

Nesse sentido, delega-se à escola inúmeras tarefas, sendo de sua responsabilidade educar, instruir, socializar, atender às demandas de cunho social, político, entre outras. Quando ela não atende a essas demandas, é posta em crise para que se estabeleça um novo sentido.

Embora a escola tenha sempre permanecido como símbolo do conhecimento e do progresso, para Masschelein e Simons (2014), atualmente ela se encontra *no banco dos réus*. Para os autores (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 4), ela é acusada, por parte dos radicais pró-“desescolarização” – estes compostos tanto por pessoas conservadoras, quanto progressistas “que assumem certo ar de suspeita justificada em relação à educação escolar e aos

educadores” –, de ser artificial, com ausência da reprodução do mundo real e das necessidades do mundo do trabalho, preocupações que corroboram para acusar a escola de ser alienante e distante da sociedade.

O papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira é complexo. Muitas vezes ela contribui para a exclusão dos meios necessários à vida digna, pois as estruturas mais fortes organizam-se para privilegiar grupos e pessoas. A escola, muitas vezes, reforça essa prática e reproduz o egoísmo, o individualismo e a competição, elementos essenciais ao mundo onde predomina o mercado. A organização do fazer escolar pode tornar-se repetidora do sistema social injusto que a sociedade criou e o mantém como forma de emperrar mudanças que possam alterar a ordem social dominante

Esses radicais “pró-“desescolarização” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 4), desconsideram os aspectos positivos da escola e a acuram de trabalhar a favor da desigualdade social, a serviço do capital econômico, protegendo a manutenção da elite cultural, protegendo a propriedade, seguindo a lógica capitalista. Diz-se que ela desmotiva nossos jovens, que falta eficácia, eficiência, desempenho para manter sua estrutura. Indicam a escola como um negócio e solicita-se o cumprimento de metas e objetivos de modo rápido e com baixo custo, além do alcance de bom desempenho de cada unidade escolar em avaliações de larga escala.

Colocam-na em crise para impor a ideia de que ela necessita ser reparada, reformada. A ideia de otimizar o desempenho de aprendizagem estaria fundamentada na ideia de ensinar aos alunos somente conhecimentos tidos como úteis para o mercado de trabalho.

Essa dialética mostra o que Freire (2005) chamou de educação bancária. Para o autor, o termo bancário significa que o professor vê o aluno como um banco, onde pode depositar o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até enriquecê-lo. Logo após a escola, os alunos enriquecidos serão replicadores daquele conhecimento adquirido. É o ensino tradicional que conhecemos no Brasil. Para Freire (2005, p. 68), “a concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.

Nesse sentido, a escola se torna funcional, tem um propósito específico, reduz a aprendizagem à produção de resultados, como uma instituição de reconhecimento e validação de aprendizagens, e, para isso, oferece diplomas válidos, com o “selo de qualidade”.

Segundo Masschelein e Simons (2014), desde sua origem na *polis* grega, a escola foi um ataque aos privilégios das elites, tornando-se um espaço de oportunidades. Não se surpreende que a escola, ao longo de sua história, tenha sofrido várias tentativas da classe burguesa de domá-la para ter total controle do papel funcional que ela exerce na vida das pessoas, de enfraquecê-la para controlá-la. Na atualidade, segundo os autores, essas tentativas podem ser sistematizadas em seis pontos:

(1) **A politização da escola**, na qual ela é incumbida de responsabilidades políticas (concernentes à sociedade) que não podem ser cumpridas senão com o abandono de certa responsabilidade educacional; assim, se a política está na escola não é senão como matéria de estudo, ou como aquilo que não pertence ao escolar (2) **A pedagogização**, cujo efeito é imputar à escola funções que concernem à família; não que à escola não caibam questões pedagógicas, mas isso se faz de modo que se suspenda temporariamente o familiar. (3) A naturalização, por sua vez, são as tentativas de fazer da escola um meio para produzir uma elite social, reproduzindo nela determinações “naturais” da ordem da necessidade das coisas como, por exemplo, se faz por meio dos talentos e aptidões físicas e intelectuais. (4) **A tecnologização**, a despeito das tecnologias, trata-se da tentativa de domar a escola por meio da transferência da tônica escolar à própria técnica, a tecnologias; ainda que composta de tecnologias que não fazem parte do escolar. (5) **A psicologização**, outra estratégia de condicionamento de professores e alunos, trata-se, em suma, de “substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica” impingindo ao professor funções que não lhe dizem respeito e reduzindo o aluno ao espectro motivacional. (6) **A popularização**, por fim, implica uma manutenção do aluno numa infantilidade por meio do entretenimento e relaxamento, assim, a escola e o professor sujeitam-se à tarefa de aliviar as tensões e tédios do mundo do aluno (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 126 – grifos nossos).

Diante desses pontos, percebe-se que, por um lado, tenta-se domar a escola; por outro, o alvo é o professor. E de três modos: o primeiro, através da profissionalização, que é a “sabedoria da experiência do professor pela especialização ou competência”, cujo conhecimento é considerado válido e confiável, afastando o professor da autoformação; o segundo, reduzir o ofício docente a fundamentos “reais” através do acúmulo de competências que, ao cabo, dizem respeito a demandas práticas do mercado. Em uma terceira variante, que é profissionalizar por meio da pressão da responsabilidade, o professor é domado pela demanda, pela qualidade e por outras linguagens mercadológicas. Também se doma o professor por meio da flexibilização, expressão de uma cultura corporativa moderna que exige que o docente se torne disponível e empregável em todos os momentos e em qualquer lugar, sempre competente.

A escola atualmente encontra-se à frente de diversas críticas: de ser ultrapassada, obsoleta no que se refere à aprendizagem. Tentam domá-la, pregam sua reforma ou o seu fim e, frente a tudo isso, ainda existe, permanece. Pois, mesmo diante de tantas acusações, ela

continua sendo uma importante ferramenta de transformação social e econômica, sendo o lugar de amor pelo mundo e pela nova geração, um lugar capaz de transformar as coisas em “bens comuns”, lugar de um “tempo livre”, como apontam Masschelein e Simons (2014), liberado da família, da economia, da política, ainda não preenchido, capturado, produtivo, onde ainda é possível começar, fazer novamente e, portanto, onde uma sociedade dá à nova geração a oportunidade de olhar para o mundo que partilham em comum e renová-lo.

Por isso, segundo Masschelein e Simons (2014), o foco da escola não é a aprendizagem e seus *resultados*, sua utilidade, as competências, o gerenciamento, o empreender, a eficácia, a produtividade, a verificação do aprender, da adequação do aprender, das formas de se aprender mais e melhor em menos tempo ou de regular, averiguar, inspecionar e motivar. A escola é um lugar com possibilidade de atenção em um estudo e prática de interesse, um lugar para o entrelace o conhecimento científico e o conhecimento da vida.

4.2 A ESCOLA, O PROJETO FORMATIVO MODERNO E AS SUAS POSSIBILIDADES ATUAIS

A instituição escolar da atualidade é, em muitos aspectos, semelhante à escola de gerações anteriores, apesar de algumas mudanças. É possível, ainda que de forma tênue, assinalar uma maior abertura, menor rigidez e um crescente dinamismo.

Vimos, no decorrer deste estudo, o processo em que se criou um projeto formativo para a escola moderna. A escola como uma “invenção social” sempre estará voltada para atender aos interesses econômicos, sociais e culturais de uma determinada classe; logo, a escola sempre estará refém da escola tradicional que seria o projeto formativo inicial.

A forte permanência de esquemas curriculares construídos sobre conteúdos programáticos disciplinares tendencialmente estáveis, voltados para atender às demandas do capitalismo, a persistência no uso de metodologias uniformes na sala de aula, o ensino simultâneo (todos a aprender a mesma coisa e ao mesmo tempo), com relevo significativo para a exposição do professor, baseada em manuais, a fraca participação dos alunos e a excessiva valorização da avaliação tipificam uma postura instrutiva de circulação do conhecimento centrado exclusivamente no produto final.

Podemos observar que até a estrutura organizacional das salas de aula está adaptada para atender às novas demandas da escola, que são as políticas e as econômicas. As salas impessoais, carteiras dispostas em fila que dificultam a comunicação e impedem a interação, enquadrando

uma forma de organização de trabalho da escola tradicional ainda se mantém, apesar de toda a investigação pedagógica demonstrar que esse não é o melhor meio para aprender. A escola que temos ainda é, em boa medida, a que exclui, a que algumas vezes, para incluir, renuncia à qualidade do ensino.

A escola que temos é pragmática, tradicional e proporciona uma educação bancária. A escola que queremos é libertadora, problematizadora, que nos proporcione a autonomia do pensar. A educação libertadora ou problematizadora estimula o aluno a participar ativamente na hora de aprender e, principalmente, a questionar a realidade. Na prática, o professor promove o diálogo, o debate e aproxima o mundo teórico do dia a dia dos alunos.

É a chamada “educação ativa”. Para Freire (2005), a educação problematizadora é uma maneira de estimular os alunos a questionarem o mundo, a pensarem em soluções, a se entenderem como parte de uma sociedade e a não se conformarem com a realidade. As pessoas aprendem a raciocinar e a problematizar o que veem na realidade.

A escola que queremos, segundo Freire (2005), é uma escola que tenha compromisso com o aluno e não com os interesses sociais e econômicos. “Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2007, p. 22).

É importante que a escola possa, com seus educadores, desencadear, através do processo formativo que realiza, as mudanças desejáveis para uma sociedade justa e igualitária (FREIRE, 2004). Isso não será possível se a escola não tiver clareza de seu projeto formativo que repercute em um modelo de currículo, em uma proposta pedagógica, em um sistema de avaliação e em um processo de ensino e aprendizagem com compromisso, capacidade de agir e refletir sobre a realidade.

Freire (2004) expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem, um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque ela é o espaço privilegiado para pensar. O autor supracitado sempre acreditou na capacidade criadora dos homens e mulheres, e pensando assim é que apresenta a escola como instância mediadora da sociedade.

Para Freire e Ilich (1975, p. 30), “[...] não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”.

Nesse sentido, Paulo Freire, em sua vasta obra, pode ser entendido como o educador que, ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e pensar meios de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora, capaz de contribuir para que o educando se torne sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador. Para esse educador, a educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate (FREIRE, 2004). Isso requer o olhar para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos ou sabemos tudo. A História é um processo de participação de todos, e nesse sentido é na escola que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem, local que deve ser constituído pela sua natureza e especificidade.

A escola sozinha não faz a transformação da sociedade, mas uma educação crítica, radical e libertadora é um dos instrumentos necessários para gerar forças transformadoras e gestadoras do trabalho de formação de seres com consciência crítica. Para tanto, é essencial um novo fazer educativo que supere uma educação espontânea, ingênua e acrítica que reproduz e reforça a exclusão social.

Por mais que esteja emperrada pelo jogo do poder, e a escola voltada para atender a interesses políticos e econômicos, a transformação social se realiza através das pequenas mediações que estão ao alcance real das ações pedagógicas inovadoras de todas as escolas.

As sociedades não são estáticas, e é preciso perceber e lançar mão das contradições que as engendram. Assumir um discurso e uma prática comprometidos com o novo, que sejam transformadores, é a proposta em discussão, mesmo estando o contexto escolar submerso em estruturas velhas e arcaicas.

Transformar a escola em um espaço formador de posturas rebeldes-indagadoras (críticos) e de inserção social é o grande desafio de uma outra educação que, juntamente com as demais forças transformadoras, possa intervir na construção de um projeto de sociedade com a possibilidade de pôr a escola a serviço da valorização da vida e da dignidade.

Assim, o papel da escola e da organização do trabalho escolar requer a leitura e a interpretação da totalidade do contexto educacional do Brasil, aliado a um outro fazer educativo, que seja instrumento de resistência e de luta contra uma visão autoritária de um modelo escolar, sem sintonia com a realidade social brasileira.

Desse modo, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo para as vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo,

para formar pessoas participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo. A escola que temos atualmente não é a escola que queremos, pois a que queremos é libertadora. Essa possibilidade faculta a retomada do projeto formativo moderno de instruir, socializar e civilizar como instrumentos de promoção da emancipação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou o resultado de um estudo que culminou nesta dissertação intitulada “Entre instruir e socializar: o projeto civilizador da escola moderna”. Assim, buscamos entender o que é esse projeto formativo da escola moderna, se ele realmente instrui e socializa, se ele permanece atualmente e como ainda pode fazer sentido para a educação, em especial nas redes públicas.

Vimos que foi a partir a Revolução Francesa que nasceu a escola institucionalizada, com o objetivo de construir o homem novo, passando a ser sua função o ensino da cultura e a formação moral. À escola designou-se a tarefa de forjar esse homem novo, detentor de uma moral cívica e não mais religiosa, a partir da ascensão do Iluminismo. Esse projeto formativo foi destinado aos sistemas escolares, apresentando a possibilidade de uma educação pública e gratuita.

No Brasil, não foi diferente. Os reflexos dos ideais da Revolução Francesa chegaram ao Brasil no Século XIX, desencadeando mudanças radicais na conjuntura social, cultural e econômica da época, pois começa-se a propagar os ideais de independência. O Brasil projetava-se renovado, além de autônomo. Era necessário impulsionar seu progresso econômico e cultural, e caberia à escola esse papel mobilizador de formar o “novo homem”. Assiste-se no Brasil ao desafio de reestruturação social, cultural, política e econômica.

No entanto, esse projeto formativo não resultaria apenas em formar cidadãos instruídos, sem outras intenções políticas. Tornava-se necessário dar instrução à população, em sua maioria analfabeta, e que, portanto, não poderia votar. Assim, cria-se o imaginário da civilidade e da instrução, um projeto formativo de caráter civilizador, capaz de atender à nova dialética política e econômica.

Caberia à escola uma instituição que foi construída historicamente e concebida para atender a demandas específicas do capitalismo e da sociedade erudita, o papel de instruir, socializar e civilizar. Logo, identificamos durante a pesquisa que a educação se organiza por um conjunto de métodos ou técnicas que consolidam seu objetivo final, que é a instrução, a civilização e a socialização, que, integrados, podemos chamar de projeto formativo moderno, herdeiro, portanto, do Iluminismo.

Institui-se um local que se destina exclusivamente a essa tarefa, que é a escola, onde se oferece a educação formal e se faz o processo de transmissão sistematizada e oficializada dos conhecimentos das sociedades e das suas respectivas culturas.

Ressaltamos ao longo do estudo que o projeto formativo para a escola moderna se resume em uma escola institucionalizada, gratuita, de responsabilidade do Estado e direito dos indivíduos, uma escola voltada a atender aos interesses de um sistema. Tem-se na escola um instrumento para consolidação de uma nova ordem política, uma nova ordem cívica, da qual a instrução em massa é vista como uma importante estratégia.

Vimos que a função social da escola é muito relativa e complexa, pois há várias formas de se pensar a educação, que deve formar indivíduos que se adaptem à estrutura social vigente, instituindo os caminhos e normas que cada um deve seguir, tendo sempre como horizonte a instituição e manutenção da ordem social. A educação é um forte instrumento de coesão social, e cabe ao Estado ofertá-la e supervisioná-la.

No entanto, acreditamos que a educação deveria ser vista como um instrumento de transformação social, e não uma educação reprodutora dos valores do capital, uma educação bancária, como definiu Freire (2005).

Atualmente, podemos conceber a educação como um modo pelo qual os homens são preparados para exercer as funções dentro da sociedade, sendo uma educação racional, herança do Iluminismo. A visão de educar está vinculada enquanto formação integral do homem a uma educação para habilitar o indivíduo para a realização de uma determinada tarefa dentro de uma sociedade cada vez mais racionalizada, burocrática e capitalista.

Espera-se da escola a árdua tarefa de formar pessoas com senso crítico, reflexivo, autônomo e conscientes de seus direitos e deveres, tendo compreensão da realidade econômica, social e política do país, sendo aptas a construir uma sociedade mais justa, tolerante as diferenças culturais. Em suma, pessoas capazes de conceber sua realidade e ser agente de transformação da sociedade.

A escola torna-se uma instituição abstrata e homogênea, quando na realidade ela é única e não deve ser vista de forma genérica. Uma mesma intervenção não funciona em todas as instituições, pois cada meio tem que ser visto de acordo com a sua história, com a sua cultura, pondo em evidência que cada instituição é única. Analisar a escola de forma genérica faz dela provedora de desigualdade, uma das críticas que enfraquecem a escola enquanto instituição.

A escola pública atualmente enfrenta dificuldades quando se fala de educação e de formar cidadãos para viver numa sociedade tão multicultural e pluriétnica como a nossa. Entretanto, não podemos negar que a educação é fundamental e sempre será, porém, merece uma análise crítica sobre a forma como o processo educativo ocorre.

O que me motivou a discutir sobre a temática do “instruir e socializar” foram os jovens em medidas socioeducativas. Eu me perguntava o motivo de eles não terem sido “civilizados” pela escola. Hoje, através deste estudo, entendo que as crianças, os jovens e os adolescentes não se preparam apenas para viver conforme proclama a escola, mas já vivem suas verdadeiras vidas, fazendo parte do conjunto da sociedade.

O espaço escolar não é apenas a sala de aula. Ele é vivo e está em contato constante com a realidade, que está sempre apresentando uma diversidade muito grande de problemas. Pôr em prática uma educação que pensa a existência e as relações humanas, partindo do pressuposto de que tudo é criado e, portanto, histórico e mutável, é difícil, visto que nas estruturas que formam a escola ainda predomina o tradicional, que insiste em limitar o pedagógico à sala de aula e a negar o lado político da educação.

Ao participar do processo seletivo para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFA) havia em mim muitas utopias. O que me motivava a estar em um mestrado não era tão somente a titulação de mestra, mas eu acreditava que através da minha pesquisa eu poderia ajudar a mudar a realidade social de jovens que cumpriam medidas socioeducativas.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes. Desafios atuais à formação universitária no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, ano 16, n. 47, 1995. p. 5-16.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.>. Acesso em 07 jan. 2022.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 18, 2014. p. 99-127.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga/Portugal, v. 23, n. 2, 2010. p. 35-72.

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

CARDOSO, Maria Helena. Instituição Escolar: identificação e representação. *In*: VEIGA, Ilma; CARDOSO, Maria Helena. (Orgs.) **Escola fundamental, currículo e ensino**. São Paulo: Papirus Editora, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000a.

DE VARES, Sidnei Ferreira. A educação como fato social: uma análise sobre o pensamento pedagógico de Durkheim. **Revista Educação**. Guarulhos, v.6, n. 1, 2011. p. 29-44.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. (5 ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, maio/jul./ago., 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. Diálogo. *In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente.* Buenos Aires, 1975.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cengage Learning, 2017.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta o que é o iluminismo?** Lisboa: Edições 70, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** (22 ed.) Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, João Francisco Lopes de. A morte da Pedagogia? Os fundamentos modernos da educação escolar frente aos desafios da pós-modernidade numa perspectiva histórico-filosófica. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 19, n. 61, jul. 2019. p. 844-861.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 39, jan./abr. 2011. p. 225-239.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações.** São Paulo, v. 7, n. 14, 2002. p. 59-84.

LIMA, João Francisco Lopes de; THEVES, Denise Wildner. A escola, a pedagogia e a formação humana: desafios contemporâneos. **Educere et Educare.** Cascavel, v. 16, n. 38, 2021. p. 201-222.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8ª edição. São Paulo: Atlas, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Clarice. **A poesia da ação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 18, jan.-abr., 2001. p. 5-18.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização de ensino. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio). Rio de Janeiro, v. 12, n.45, 2004. p. 945-957.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, 2001. p. 232-257.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). **Anísio Teixeira 1900-2000: provocações em educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriano Pacífico. **John Dewey e a formação de professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil**. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, PR: PUCPR, 2009.

STRECK, Danilo. **Rousseau e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRG, 1977.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6ª ed. Rio de Janeiro: D&P, 2000.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.