

# Roteiro

v. 34 n. 1 janeiro/junho 2009

maio 2009



0104-4311

Roteiro	Joaçaba	v. 34	n. 1	p. 1-120	jan./jun. 2009
---------	---------	-------	------	----------	----------------

R843 Roteiro / Universidade do Oeste de Santa Catarina. – Vol. 1, n. 1 (jan.-mar. 1978)- . – Joaçaba : Ed. Unoesc, 1978-  
v. : il. ; 21 cm.

Quadrimestral, 1978-1982; semestral, 1983-  
ISSN 0104-4311

1. Educação – Periódicos. I. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

CDD 370.5

Editora Unoesc

Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000 – Joaçaba – SC, Brasil  
Fone: (49) 3551-2000 – Fax: (49) 3551-2004 – editora@unoesc.edu.br

**Coordenação**

Ardinete Rover

**Editor**

Dr. Sandino Hoff  
roteiro@unoesc.edu.br

**Comissão Editorial**

Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes – Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul  
Dra. Leda Scheibe – Universidade do Oeste de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Catarina  
Dra. Sílvia Helena de Brito – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Dra. Ortenila Sopena – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Dra. Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Dra. Maria Cristina Gomes Machado – Universidade Estadual de Maringá – Paraná  
Dra. Anaete Regina Schelbauer – Universidade Estadual de Maringá – Paraná  
Dra. Amélia Kimiko Noma – Universidade Estadual de Maringá – Paraná  
Dra. Eurize Pessanha – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná  
Dra. Mara Regina Martins Jacomeli – Centro Universitário Salesiano de São Paulo e Unicamp  
Dr. Carlos Lucena – Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais  
Dr. Luiz Carlos Pais – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Dr. Geraldo Inácio Filho – Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais  
Dr. Paulino José Orso – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Dra. Élcia Esniarraga Arruda – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Dr. Antônio Silveira Guerra – Universidade do Vale do Itajaí – Santa Catarina  
Dr. Elison Paim – Universidade Comunitária Regional de Chapecó – Santa Catarina  
Dr. Sérgio Castanho – Universidade Estadual de Campinas – São Paulo  
Dr. Edgardo Ossanna – Universidade Nacional da Patagônia Austral – Argentina

Copidesque: Débora Diersmann Silva Pereira e Débora Facin

Revisão eletrônica: Fanni Rodrigues Pucci

Projeto gráfico: Karen Fernanda Ferrari

Capa: Elediana Fátima de Quadros

Missão: Promover e socializar a produção de conhecimentos científicos.

Indexação: Sistema Regional de Informação em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex) – México  
Universidad de La Rioja, Proyecto Dialnet – Espanha  
Ulrich's Periodicals Directory – USA  
Hemeroteca Latinoamericana (Hela) – México  
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (Clase) – México  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Bibliografia Brasileira de Educação  
Edubase  
Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN)  
Biblioteca da Justiça Federal  
Fundação Oswaldo Cruz  
Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos (ICAP)

Este periódico obedece ao procedimento de avaliação de originais *double blind review*.

Tiragem: 300 exemplares

## Sumário

Editorial.....	5
Licenciaturas em Santa Catarina: o contexto atual .....	7
<i>Teaching certification in Santa Catarina: the current context</i>	
Leda Scheibe, Nadir Castilho Delizoicov, Zenilde Durli	
História da educação na Alta Idade Média: a igreja retratada nos livros didáticos.....	21
<i>History of education in the upper middle ages: church shown through didactic books</i>	
Elizabete Custódio da Silva Ribeiro, Terezinha Oliveira	
A Filosofia da Educação na formação dos professores primários paranaenses.....	35
<i>Philosophy of Education in the professional formation of primary school teachers from Paraná</i>	
Dorothy Rocha	
História da educação no século XVIII: Educação e Fisiocracia .....	63
<i>18th century history of education: education and physiocracy</i>	
Laurice de Fátima Gobbi Ricardo, Terezinha Oliveira	
A escola como instituição socialmente construída .....	79
<i>The school as a socially built institution</i>	
Fábio Cesar Gelati	
O planejamento das ações da escola na perspectiva da construção da cidadania.....	93
<i>School actions planing under the perspective of citizenship construction</i>	
Mariane Rodrigues Branco, Arnaldo Nogaro	
Orientações editoriais para publicação de artigos e resenhas em periódicos .....	111



## Editorial

É com estimado apreço que se apresentam ao público leitor novos diálogos e questionamentos quanto às formas de se ver a educação e o sistema educacional brasileiro, nos artigos presentes nesta mais recente edição. Reitera-se a importância de tal periódico, uma vez que este transpõe os obstáculos em direção ao reconhecimento na área atuante, seja mediante indexações de renome, seja mediante prestigiadas qualificações.

Dessa forma, o leitor é o privilegiado; tem em mãos um excelente guia que o conduz ao aperfeiçoamento de seu conhecimento, de forma primorosa, em um trabalho de qualidade.

Inicia-se, apresentando relevantes pontos estatísticos sobre a situação atual das licenciaturas no estado de Santa Catarina, a deficiência de cursos oferecidos na Área das Ciências Naturais e como isso poderia ser contornado.

Em seguida, informações quanto à Igreja na Alta Idade Média e o papel que essa instituição desempenhava no processo de educação e transmissão do conhecimento serão analisados por meio de livros didáticos de ensino fundamental no artigo História da educação na Alta Idade Média: a igreja retratada nos livros didáticos.

Continuando na base de um profundo estudo teórico, adentra-se no artigo *A Filosofia da Educação na formação dos professores primários paranaenses*, no qual são estudados os conteúdos da disciplina Filosofia da Educação, no período entre 1946 e 1971, ministrados aos referidos professores, tratando de uma possível carência de identidade na disciplina.

Importante economista francês, adepto da Fisiocracia, Quesnay influenciou de alguma forma a educação no século XVIII por meio da adoção de determinadas práticas econômicas e políticas? É esse o tema proposto pelos autores do quarto artigo, analisado pela ótica de diversos autores contemporâneos e nas próprias obras de François Quesnay.

Qual o papel da escola perante a sociedade? Ela transforma e humaniza o homem à medida que transmite o conhecimento? Esses são questionamentos propostos a um diálogo, presentes no artigo *A escola como instituição socialmente construída*. Além disso, o viver de forma plena, mesclando conhecimento, educação, responsabilidade, sustentabilidade mediante recursos naturais já existentes compõem parte da reflexão que no artigo é apresentada.

Em consonância com os questionamentos propostos no quinto artigo, o sexto aborda sobre o planejamento educacional. Expõe, de modo criterioso, a importância de um melhor planejamento na escola, visando à formação da cidadania no indivíduo.

Sandino Hoff  
Editor

# Licenciaturas em Santa Catarina: o contexto atual<sup>1</sup>

Leda Scheibe\*

Nadir Castilho Delizoicov\*\*

Zenilde Durli\*\*\*

## Resumo

Neste trabalho apresentam-se resultados de investigação que teve como objeto de estudo a caracterização da disponibilidade de cursos de licenciatura no estado de Santa Catarina. Considerou-se a demanda de formação de profissionais para a docência no ensino médio regular. As informações necessárias foram obtidas no banco de dados *on-line*, alocado no sítio do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tomando como base o ano de 2006, são apresentados dados sobre Santa Catarina como um todo e por mesorregiões, bem como por Instituições de Ensino Superior (IES), por área de conhecimento e por modalidade. Os resultados demonstram a existência de 149 cursos de licenciatura em todo o território catarinense, distribuídos por 21 diferentes IES. O maior número de cursos é o de Letras, 34; em segundo lugar, figuram os cursos de Matemática, 19; em terceiro lugar, os de Educação Física, 17. A formação de professores em Santa Catarina ocorre, na sua maioria, em instituições universitárias nas quais a modalidade presencial é a mais praticada. Quanto aos cursos de licenciatura relacionados às Ciências Naturais, há uma deficiência acentuada, de

---

\* Pós-doutora pela Università Degli Studi Ferrara, Itália; Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina; professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina Campus de Joaçaba; lscheibe@uol.com.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina *Campus* de Joaçaba, e do Curso de Mestrado em Educação; ridanc@terra.com.br

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina *Campus* de Joaçaba e do Curso de Mestrado em Educação; Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, Joaçaba (SC); 89600-000; zenilde.durli@unoesc.edu.br

forma semelhante à demanda evidenciada em relatório do Conselho Nacional de Educação. Recomenda-se a ampliação da formação inicial, particularmente para as disciplinas de Física, Química e Biologia, assim como a viabilização de uma efetiva formação continuada.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino superior. Licenciaturas em Santa Catarina.

## 1 INTRODUÇÃO

A escassez de professores para o ensino médio não é um problema apenas conjuntural e nem mesmo somente emergencial. Pode ser caracterizado como estrutural, produzido historicamente não apenas pelas condições de formação, mas também pelas condições de trabalho, salário e carreira.

O ensino médio que, após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 – passou a fazer parte da educação básica, carece de profissionais para o seu atendimento docente. O consequente aumento de vagas acentuou a insuficiência de professores para atender à demanda. Em relatório produzido pela Comissão Especial, instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio (BRASIL, 2007), apontou-se para a grave situação existente, bem como para a forte tendência de se ver ampliado o déficit nos próximos anos, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação.

Hoje são mais de nove milhões de brasileiros que cursam o ensino médio, graças ao crescimento de matrículas que ocorreu no período de 1995 a 2005. O documento citado ressalta que tal crescimento não foi acompanhado pela melhoria da qualidade, demonstrado pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – 2003 –, nos quais os alunos da rede pública apresentaram fraco desempenho. É, também, notória a disparidade existente no acesso à universidade pública, na qual grande parte dos ingressantes provém da rede privada de ensino.

Há outros e graves problemas e carências que fazem desse nível de ensino uma instância que requer especial atenção e efetivas ações no sentido da sua melhoria. O abandono escolar, a alta taxa de repetência, a ausência de propostas



pedagógicas mais motivadoras, a falta de financiamento adequado, ausência de laboratórios de ensino para as áreas de informática e ciências são exemplos, entre outros, das dificuldades possíveis de ser apontadas.

Destaca-se, contudo, a carência de professores como uma necessidade a ser enfrentada e melhor estudada, com informações mais pontuais e regionais. A discussão sobre políticas e gestão da formação de professores no país e nos seus diversos estados requer pesquisas e análises que permitam apreender os diversos cenários, seus limites e possibilidades à gestão das políticas, de modo a propiciar elementos à compreensão da realidade, bem como dos arranjos institucionais necessários à superação das principais dificuldades.

O grande desafio para a superação da escassez de professores passa pelo problema da remuneração – o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores (BRASIL, 2007). Um número cada vez menor de jovens dispõe-se a abraçar a carreira do magistério. Mas não menos fundamental é o problema relativo à sua formação, que envolve diretamente as licenciaturas, cuja demanda e oferta enfrentam nos últimos anos séria crise, podendo representar, em um curto espaço de tempo, aquilo que o Relatório já citado (BRASIL, 2007) denomina de “apagão” do ensino médio. Aliado ao número insuficiente de vagas, hoje disponibilizadas pelas universidades para determinados cursos, há, também, significativa evasão nos cursos de licenciatura por vários fatores, como repetências sucessivas nos primeiros anos, falta de recursos para os alunos se manterem no curso, ainda que vinculados à universidade pública.

No Brasil, tem-se destacado, particularmente, a carência de professores para as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Dados do Relatório do CNE/CEB indicam, por exemplo, que são necessários 55 mil professores de Física no país, área na qual entre 1990 e 2001 só foram formados 7.216 professores.

Krawczyk (2003) destaca que, além do número de docentes ser insuficiente em diversas áreas do conhecimento, muitos dos professores em serviço não possuem titulação necessária para exercer o trabalho, o que aprofunda ainda mais as necessidades de formação, seja ela inicial, seja continuada.

Esse quadro, aliado ao trabalho das pesquisadoras com a formação de professores, incitou a realização de um levantamento, ainda que preliminar, da situação atual do oferecimento de cursos de formação para os professores do ensino

médio no estado de Santa Catarina, apontando: as instituições e os cursos de licenciatura existentes no ano de 2007; a oferta de cursos de formação de professores para o ensino médio por mesorregião e por Instituição de Ensino Superior e a distribuição dos cursos por área de conhecimento.

## 2 POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pesquisas sobre professores mostram que, com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, nas últimas décadas, o sistema de formação de professores não logrou prover o ensino com profissionais em número suficiente e com qualificação adequada (GATTI, 2002). É recente a ampla mobilização que visa à valorização dos profissionais da docência. Um marco pode ser visto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), a qual instituiu a necessidade de formação docente em nível superior para todos os professores, embora não de forma imediata para aqueles que atuam nas séries iniciais e na educação infantil. A formação de professores como política estratégica nacional se consolida lentamente, ao lado de determinadas ações, no sentido de melhorar as condições de trabalho, carreira e remuneração dos docentes.

Recentemente, as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram modificadas ao prever que a instituição subsidiará o Ministério da Educação, na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica. A Capes torna-se, pois, agência reguladora da formação de professores no país, devendo ensejar maior organicidade entre as políticas, ações e programas governamentais a respeito da formação e profissionalização dos professores.

Tal modificação opera-se no interior de um amplo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 e sua complementação, o Decreto Presidencial n. 6.094/2007, que dispõe sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, prevendo programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação e a implantação de planos de carreira,

cargos e salários para os profissionais da educação. Destaca-se, nesse cenário, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que prevê a implantação de ensino superior a distância, para graduar professores em efetivo exercício na educação básica pública, como parte das estratégias de oferta de processos de formação no interior da nova configuração que se desenha agora para a formação dos professores. Articula-se à expansão da UAB o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O conhecimento mais aprofundado da situação, mais especificamente no estado de Santa Catarina e suas diversas regiões, precisa ser ampliado. Sabe-se o quanto o planejamento efetivo das ações desejadas, vinculadas à formação inicial ou de educação continuada, depende de uma política global de formação dos profissionais da educação voltada à qualidade social do país, acompanhada de uma política de valorização desses profissionais que contemple, de forma articulada, a sua formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira (FREITAS, 2007). Contudo, entende-se, também, que as particularidades fazem parte da compreensão maior e são importantes à gestão implicada nos processos formativos e no exercício da profissão.

Evidencia-se, dessa forma, um quadro preocupante ante as necessidades da escola e de profissionalização da juventude, no qual as oportunidades de formação dos professores jogam um importante papel como fator de transformação. O pano de fundo dessa situação, uma sociedade que produz desigualdade social e na qual as instituições educacionais traduzem tais desigualdades no seu funcionamento (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BAUDELLOT; ESTABLET, 1980), requer condições adequadas e mais unitárias de formação dos seus professores.

A qualidade dos processos de formação dos professores é crucial ao desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária. A falta de rigor e a facilitação dos processos de formação que visam a melhorar as estatísticas em detrimento de uma efetiva capacitação não fazem avançar a melhoria da educação no país e trarão consequências nefastas, principalmente àqueles brasileiros que frequentam as escolas públicas e que dependem, no sentido da sua inclusão na “sociedade do conhecimento”, dos ensinamentos escolares.

Estudos recentes como o de Kuenzer (2007), voltados às relações entre a escola e o trabalho, indicam a forte demanda na sociedade moderna do preparo

intelectual para o trabalho. Ciência, cultura e trabalho estão cada vez mais relacionados, a partir da crescente intelectualização das atividades laborais. Uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o que implica, cada vez mais, segundo a autora, ampliação da escolaridade e reposicionamento do papel da escola.

São necessários processos de formação de professores com qualidade elevada, com o objetivo de responder às exigências sociais da atualidade, de progresso e emancipação do homem. Esses processos prescindem de planejamento amplo e estrutural, a fim de atender à demanda de professores para as diversas áreas do conhecimento.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA: O QUADRO DAS LICENCIATURAS**

Vale ressaltar que os dados mais gerais sobre as licenciaturas<sup>2</sup> em Santa Catarina foram coletados *on-line*. Centrou-se, inicialmente, na busca no sítio do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O banco de dados do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) apresenta um cruzamento com os mais variados indicadores, a respeito das instituições de ensino superior no país, bem como dos cursos que oferecem.

Em recente documento da Diretoria de Educação Superior da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina – I Seminário Catarinense das Licenciaturas/2006 –, há informações que confirmam a situação nacional. Em 2005, contabilizada a oferta das instituições da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foram oferecidos 134 cursos de licenciatura (12.250 vagas) e 64 cursos de Pedagogia (4.555 vagas). Do montante de vagas disponibilizadas, destaca-se que 17,58% delas não foram preenchidas. Em 2008 o ensino superior de Santa Catarina formou cerca de 4,6 mil professores.

Em 2005, excluindo os 1.457 formados em Pedagogia, o Curso de Letras foi o que formou o maior número de licenciados, 718. O segundo curso em número de formados foi o de Educação Física, seguido pelo de Matemática. Já os cursos ligados à área das Ciências Naturais foram responsáveis pela formação

de apenas 731 professores, ou seja, 15,76% do total dos formados nos cursos de licenciatura do estado.

Em uma primeira incursão aos dados disponibilizados pelo Inep, referentes ao ano de 2006, encontrou-se referência a 243 cursos de graduação presenciais e cinco outros na modalidade a distância, dedicados à formação de professores para o ensino fundamental e ensino médio, em território catarinense. Deduzidos os cursos destinados à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil (Normal Superior e Pedagogia), restaram 149 cursos de licenciatura em todo o estado.

O estado de Santa Catarina divide-se em seis mesorregiões: Grande Florianópolis, Sul catarinense, Vale do Itajaí, Oeste catarinense, Serrana e Norte catarinense. Essa divisão congrega municípios de uma mesma área geográfica, com similaridades econômicas e sociais, sendo utilizada pelo IBGE para fins estatísticos. Não constitui, portanto, unidade política ou administrativa. A distribuição dos cursos de licenciatura nas mesorregiões é apresentada no Gráfico 1.

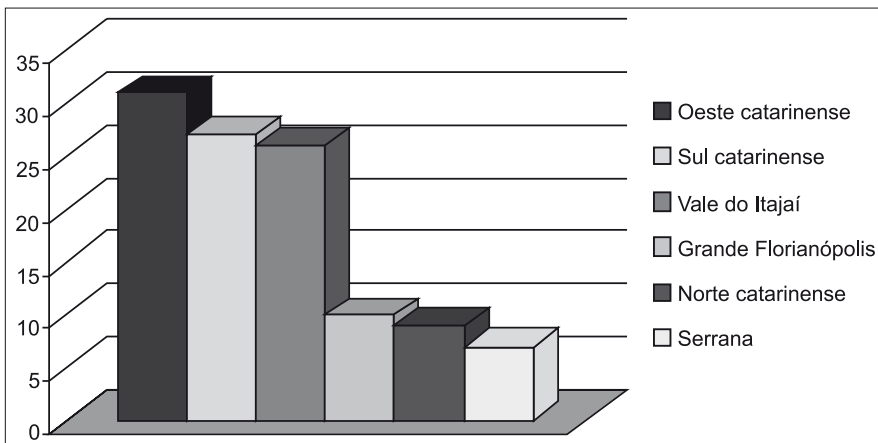


Gráfico 1: Distribuição de cursos de licenciatura por mesorregião

Fonte: com base em Sinaes (2006).

A mesorregião do Oeste catarinense é o local onde há maior número de cursos de licenciatura dedicados à formação de professores, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essa concentração responde, provavelmente, a dois grandes fatores: trata-se da região mais abrangente do estado em

extensão territorial, compreendendo 27.288,763 km<sup>2</sup> e, em termos populacionais, conta com 1.161.755 habitantes, perdendo apenas para o Norte catarinense e o Vale do Itajaí, conforme dados do IBGE de 2006.

No conjunto das seis mesorregiões, atuam 21 Instituições de Ensino Superior, as quais, em 2006, ofereceram cursos de licenciatura. É importante esclarecer que, entre essas 21 IES, 13 são universidades, cinco são faculdades, dois são centros universitários e apenas uma caracteriza-se como instituto de ensino superior.

Em Santa Catarina, prevalece a formação de professores nas universidades, embora a flexibilização do lócus de oferta iniciada pelo Decreto 2.306/1997 (BRASIL, 1997) tenha criado uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro. Por esse decreto, as instituições foram classificadas, quanto à natureza jurídica, em dois tipos: públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União, estados e municípios, e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Quanto à organização acadêmica, classificam-se em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997), instaurando-se clara distinção entre instituições de pesquisa e instituições de ensino (FREITAS, 1999; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; DURLI, 2007), em conformidade com as políticas educacionais neoliberais instituídas na década de 1990.

Das instituições investigadas, as que mantêm o maior número de cursos de licenciatura são: a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e a Universidade do Contestado (UnC). As três universidades apresentam características comuns que podem ser consideradas explicativas desta concentração: todas são instituições *multicampi*, oferecendo seus cursos em diversos municípios, o que pode fazer constar nos registros do Inep vários cursos; atuam em áreas geográficas de denso índice populacional e de grande extensão territorial. Outras quatro instituições também aparecem com significativo número de cursos: Universidade do Vale do Itajaí (Univali), a Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó) e o Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi).

As licenciaturas do estado de Santa Catarina, observada a classificação dos dados do Inep, ligam-se a diferentes áreas e constituem os cursos de: Letras,

Matemática, Educação Física, Biologia, História, Geografia, Artes, Química, Filosofia, Sociologia, Física, Educação Religiosa, Música, Artes Visuais, Formação de Professor de Ensino Presencial (EP), Educação Organizacional, Ciências, Informática, Teatro e Pesquisa Educacional.

Vale ressaltar que Letras é o curso mais ofertado, seguido de longe pelos cursos de Matemática, Educação Física e Biologia. Na área das Ciências Naturais, considerada a mais defasada na relação número de formados *versus* demanda, tem-se o seguinte cenário: oito de Química, quatro de Física e 15 de Biologia. Os cursos de graduação na modalidade a distância, até 2006, ainda constituíam baixo índice na totalidade das ofertas, como é possível visualizar no Gráfico 2.

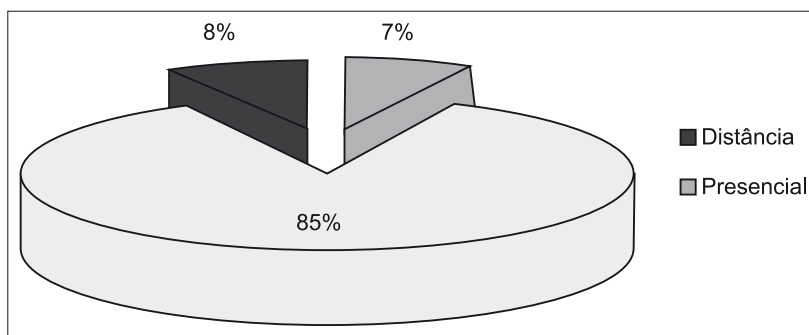


Gráfico 2: Cursos de licenciatura por modalidade

Fonte: com base em Sinaes (2006).

Os dados demonstram a prevalência da modalidade presencial em 85% dos cursos. Apenas 7% das licenciaturas foram consideradas na modalidade a distância, e 8% não informam a modalidade.

#### 4 CONCLUSÃO

Tomando como base o ano de 2006, constatou-se a existência de 149 cursos de licenciatura em todo o estado catarinense, distribuídos por 21 diferentes Instituições de Ensino Superior. O maior número de cursos é o de Letras, 34; em segundo lugar, figuram os de Matemática, 19; em terceiro lugar, constam os de Educação Física, 17.



Um dado positivo relaciona-se à organização acadêmica das instituições, nas quais são oferecidos os cursos de licenciatura. A formação de professores em Santa Catarina ocorre, em sua maioria, em instituições universitárias, nas quais se supõe uma unidade entre as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, permitindo, ainda, hipoteticamente, comprometimento maior com a qualidade na formação do professor.

Quanto às licenciaturas relacionadas às Ciências Naturais, que apresentam grande déficit de professores no país, com formação específica, conforme o Relatório do CNE (BRASIL, 2007), há também uma carência acentuada no estado de Santa Catarina. Os dados indicam que, em 2005, apenas dois professores licenciaram-se em Física, 266 em Ciências Biológicas e 150 em Química. Evidencia-se, desse modo, uma necessidade especial de implementação das políticas que incentivem a formação de professores e sua atuação para essas disciplinas.

Resultados de outro estudo realizado por Scheibe, Delizoicov e Durlí (2008), com o objetivo de traçar um perfil dos professores que atuam na área das Ciências Naturais no ensino médio, em escolas dos municípios agregados à 7ª Gerência Regional de Educação (Gered) de Joaçaba, complementam a preocupação já apontada. Os dados desse estudo indicam a carência de docentes com habilitação específica para ministrarem as disciplinas de Biologia, Física e Química; as duas últimas são as disciplinas mais comprometidas com a falta de profissionais habilitados. Os resultados do estudo apontam, também, que cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização quando frequentados pelos docentes nem sempre são compatíveis com as suas respectivas licenciaturas, o que torna emergencial uma formação continuada. Outro agravante refere-se à carga horária de trabalho dos docentes, a qual não é compatível com um desempenho profissional de qualidade.

A discrepância entre a licenciatura do docente e a disciplina ministrada representa apenas uma das facetas dos graves problemas que atingem a educação brasileira. Ligada a essa questão, encontram-se a qualidade das aulas, o excesso de trabalho e os baixos salários dos professores. Urge uma política de valorização profissional, a qual priorize uma qualificada formação inicial e continuada, além de melhores condições de trabalho, salário e carreira, conforme advoga Freitas (2007). A autora argumenta, ainda, que são as atuais condições de trabalho que afastam uma ampla parcela de jovens da carreira docente.



Recomenda-se, portanto, a ampliação de cursos de licenciatura no estado e na região estudada, particularmente para as disciplinas de Biologia, Física e Química, bem como uma efetiva formação continuada, compreendida como um processo orgânico mediado por secretarias de educação que, em projetos colaborativos com as IES, possam atender os docentes, com horas de estudo inseridas na carga horária de trabalho destes. Eventos como cursos, palestras, oficinas, entre outros, oferecidos esporadicamente, são necessários, mas não suficientes quando a proposta é alterar significativamente a formação e a prática didático-pedagógica do docente.

### ***Teaching certification in Santa Catarina: the current context***

#### *Abstract*

*This paper presents the results of a study that analyzed the availability of teacher colleges in Santa Catarina State. It considered the need for educating high school teachers. The information was obtained from on-line data bases, found at the website of the Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). The Anísio Teixeira Educational Research Institute]. Focusing on the year 2006, data about Santa Catarina are presented for the state as a whole and by meso-region, as well as by Institutions of Higher Education, field of study and modality. The results found 149 teaching courses throughout Santa Catarina, in 21 different institutions of higher education. The largest number of courses is in "letters" [Portuguese] with 34 (thirty four); followed by mathematics, 19 (nineteen) and physical education with 17 (seventeen). Most of the courses are at universities and in classrooms in which the professors are present. There is a significant lack of courses in the natural sciences, which was also revealed in a report of the National Education Council. An expansion in initial education in the state is recommended and in the regional study, particularly in the subjects of physics, chemistry and biology and of continued education for teachers already in the classroom.*

*Keywords: Teacher education. Higher education. Teacher certification in Santa Catarina.*

## Notas explicativas

- <sup>1</sup> O presente trabalho foi apresentado no VIII Seminário Pedagogia em Debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores: políticas de formação e práticas educacionais na sociedade contemporânea. Curitiba: UTP, 2008.
- <sup>2</sup> Dados sobre o Curso de Pedagogia não foram considerados nesta investigação, em virtude de sua especificidade voltada à formação do professor licenciado para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La Escuela Capitalista**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1980.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. **Decreto n. 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino e dá outras providências. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF, 2007. Relatório.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa**. 2007.

225f. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007. Edição Especial.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

KRAWCZKY, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER (Ed.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa e Autores, 2000.

MALACARNE, Vilmar. **Os Professores de Química, Física e Biologia da Região do Paraná: Formação e Atuação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda; DELIZOICOV, Nadir; DURLI, Zenilde. **O Ensino Médio em Santa Catarina**: formação e perfil dos professores. Joaçaba, 2008. Relatório.

Recebido em 4 de outubro de 2008

Aceito em 12 de novembro de 2008

# História da educação na Alta Idade Média: a igreja retratada nos livros didáticos

Elizabeth Custódio da Silva Ribeiro\*

Terezinha Oliveira\*\*

## Resumo

Neste trabalho, partindo do pressuposto de que é essencial à formação humana compreender, sem preconceitos, as diferentes formas de ser e de pensar as relações sociais ao longo da história, propõe-se realizar uma análise das informações encontradas em alguns livros didáticos de 6ª e 7ª séries no que se refere ao medievo, em especial, à Igreja, como instituição. O objetivo é refletir em que medida esses livros têm contribuído para um melhor entendimento desse período histórico e para a formação dos alunos do ensino fundamental. Tendo como fio condutor a própria História, serão utilizadas, além dos livros didáticos, fontes primárias e intérpretes do medievo. A Igreja, que em tais livros é apresentada como sinônimo de tirania que perdurou por toda a Idade Média, foi a responsável por nortear uma sociedade mergulhada no caos deixado pelo esfacelamento do Império Romano, tendo o mérito de salvaguardar o conhecimento. É por esse importante papel desempenhado nos primeiros séculos do medievo que essa instituição precisa ser conhecida. Palavras-chave: História da Educação. Idade Média. Igreja. Livro didático.

## 1 INTRODUÇÃO

A Idade Média foi um período bastante singular e complexo da história. Compreendê-la implica considerar que, por seus mil anos de história, perpassam

---

\* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá; [ecsribeiro@yahoo.com.br](mailto:ecsribeiro@yahoo.com.br)

\*\* Pós-doutora em Filosofia da Educação FE/USP; coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM; Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Bloco H35, sala 9, DFE, *Campus* Universitário, 87020-900, Maringá, Paraná; [teleoliv@gmail.com](mailto:teleoliv@gmail.com)

contínuas alterações nas formas de ser e de pensar as relações humanas. Em outras palavras, o medievo contém uma riqueza de acontecimentos concomitantes, de construções e desconstruções humanas que, a nosso ver, não podem ser ignorados, sob pena de se chegar a conclusões equivocadas da história.

Nos livros didáticos que tivemos a oportunidade de analisar<sup>1</sup>, algumas informações sobre a Igreja pareceram-nos equivocadas, despertando nossa inquietação. Por isso, tomando esses livros como objeto de análise e considerando que eles são norteadores da formação dos alunos na disciplina de história, temos como intuito, neste trabalho, promover uma reflexão a respeito do que neles se afirma sobre o medievo, em especial, sobre a Igreja medieval.

Importa lembrar que, na educação atual, é atribuída grande importância ao livro didático. Muitas vezes, ele é o único material utilizado por professores e alunos, tanto na sala de aula quanto nas bibliotecas públicas.<sup>2</sup> Por isso, entendemos que é importante abrir um diálogo e uma reflexão acerca da interpretação sobre a Igreja medieval, avaliando se ela contribui ou não para o entendimento das relações humanas do período.

## 2 UMA SÓ IGREJA SOB DOIS OLHARES DISTINTOS

De acordo com as leituras historiográficas, o papel da Igreja na organização social da Alta Idade Média foi essencial. “[...] Ao cair o império e derrubadas suas instituições civis, apenas permaneceu a Igreja como organização.” (ZILLES, 1996, p. 14). Conforme o autor, subsequentemente à queda do Império Romano e em meio ao grande caos relacionado a esse acontecimento, a Igreja foi a única instituição que se manteve em condições de proporcionar unidade aos homens e que tinha um mínimo de organização para viabilizar a manutenção da vida e reordenar a sociedade.

Ainda, a respeito do papel fundamental que a Igreja desempenhou nesse momento, gostaríamos de acrescentar as palavras de Oliveira (2005, p. 19):

Tudo é novo e assustador nesse momento em que imperam a violência e a força das hordas vindas do norte, por um lado, e, por outro, a falta de regras, de leis no seio do que restara do mundo romano. Esse novo conhecimento consegue se desen-

volver e prosperar no seio dessa sociedade confusa por que ela tem sua face. Sua base de conhecimento, o neoplatonismo agostiniano, as traduções de Boécio, de autores pagãos, a Bíblia, serão e estarão sempre presentes na sociedade, especialmente nos mosteiros. Foram eles e neles que se preservaram os escritos sagrados e profanos da Antiguidade.

A autora aponta para o papel dos mosteiros na preservação do conhecimento antigo e, portanto, para a organização da sociedade, destacando dois importantíssimos pensadores desse período histórico: Santo Agostinho<sup>3</sup> (séc. V) e Boécio (séc. VI), cujas obras nos permitem entender que era preciso pensar na formação e manutenção da reflexão humana, até para que os homens pudessem se tornar cristãos.<sup>4</sup> Em suma, não havia como formar uma sociedade sem, antes, combater a violência, civilizar os homens.<sup>5</sup>

Teóricos como Agostinho e Boécio não foram somente representantes de uma religião; eles se mostravam envolvidos com a sociedade. Podemos dizer que foi graças a compromissos dessa envergadura que a Igreja pôde nortear a sociedade, ou seja, por meio da fé, pôde agregar os homens em torno de apenas um ideal.<sup>6</sup>

Divergindo de Petta (1999, p. 41), que afirma que “A Igreja medieval tentou tornar o mundo o mais simbólico possível, somente decifrável pelos *homens de fé* [...]”, Oliveira (2005, p. 19) considera que a Igreja se preocupava em falar “[...] o que o povo entendia e aceitava ouvir.” Segundo ela, essa instituição sinalizava para a possibilidade de convivência do que restara da aristocracia romana, dos novos cristãos e dos povos nômades; procurava se fazer ouvir e explicar o mundo de forma inteligível a todos, e não o contrário.

Em geral, as interpretações contidas nos livros didáticos aproximam-se da visão de Petta, ou seja, da ideia de uma Igreja que já nasce fortalecida e voltada para si mesma. É o que encontramos em Boulos Junior (1997, p. 149):

Muito antes da queda do Império Romano (século V), a Igreja Católica já era uma instituição solidamente organizada. É por isso, em parte, que conseguiu continuar crescendo mesmo quando as invasões bárbaras desorganizaram completamente a economia, a política e o cotidiano na Europa Ocidental [...] Durante a Idade Média, a Igreja Católica continuou a crescer e tornou-se a instituição mais poderosa do Ocidente.

E isso só ocorreu porque, além de ser organizada, a Igreja era uma instituição imensamente rica. Sua riqueza vinha, principalmente, das doações de terra e dinheiro que recebia dos fiéis e dos tributos que cobrava dos servos nos seus gigantescos feudos [...]

Essa ideia de Boulos Junior não tem respaldo no campo da historiografia. Estudiosos do período medieval, como Guizot, Oliveira, Nunes, Duby, Gilson e outros, afirmam que o sistema feudal foi um modelo social que vigorou entre os séculos IX e XIII. Desse modo, no século V, a Igreja não poderia possuir nem os gigantescos feudos, nem a riqueza ou o poder mencionados por Boulos Junior. As grandes proporções que ela atingiu posteriormente ocorrem em virtude do longo e difícil papel civilizatório desempenhado nos primeiros anos do medievo, à semeadura que fez quatro séculos antes de existir o feudalismo.

Cabe aqui uma importante observação: os livros didáticos analisados foram estruturados de forma a apresentar os conteúdos referentes ao feudalismo<sup>7</sup> sempre em primeiro plano. Dito de outro modo, primeiramente se fornecem informações sobre o sistema feudal (de sua gênese até seu enfraquecimento) para depois, e de forma muito superficial, descrever a ação da Igreja no período. Pensamos que esse é um problema estrutural, mas que pode ser um indício do porquê de a Igreja aparecer, constantemente, como a “[...] grande senhora feudal.” (PILETTI; PILETTI, 1997, p. 178).

Vejam as duas passagens encontradas nos livros didáticos, nas quais o nascimento do feudalismo remonta à ruína do Império Romano. A primeira: “A partir do início da decadência do Império romano, um novo tipo de sociedade começou a surgir: a sociedade feudal ou feudalismo [...]” (BONI; BELLUCI, 1989, p. 91); a segunda: “Recuando aos últimos séculos do Império Romano, encontramos as origens do Feudalismo a partir da crise romana do século III [...]” (PETTA, 1999, p. 38).

Essas duas passagens, de autores diferentes, revelam a concepção de que o feudalismo é inerente à toda Idade Média, mas não são as únicas. Essa abordagem do feudalismo, que, do nosso ponto de vista, é equivocada, também foi encontrada em outros livros analisados, o que não quer dizer que seja regra.

Dos onze livros analisados, quatro remetem às origens do sistema feudal ao século IX, mas somente um dos livros analisados, o de Vicentino (2002),



aborda a importância da Igreja na Alta Idade Média, a teorização da doutrina cristã por Santo Agostinho e os diferentes contornos que a Igreja assumiu ao longo dos séculos, já na baixa Idade Média.

Ao se apresentar a Igreja como senhora feudal, como instituição sem trajetória anterior ao feudalismo, compromete-se o entendimento de sua real ação na sociedade do período denominado Alta Idade Média, retirando-se os homens do processo de construção da história. Nesse caso, a Igreja aparece como instituição que nasce pronta, forte, sem ter enfrentado os grandes conflitos de construção da nova sociedade. É o que encontramos no livro *Projeto Araribá* (2006, p. 17, grifo nosso), livro adotado para o ensino de história dos alunos de 6ª série de escolas públicas, compondo a coleção PNLD 2008-2010: “A já poderosa Igreja Católica, durante a Idade Média tornou-se a principal força política, cultural e religiosa da Europa feudal [...]”

De fato, na análise que fizemos dos livros didáticos, Vicentino (2002) foi uma exceção que encontramos no que diz respeito ao papel desempenhado pela Igreja na Alta Idade Média. Em geral, a Igreja é lembrada como opressora e tirana, cuja atuação se estende a todo período que compreende a Idade Média.

Atentemos para as palavras de Campos (1991, p. 130):

Além de dar respostas às aflições da época e aos problemas do além-túmulo, o Cristianismo passou a ser usado pelos reis e grandes senhores como uma forma de dominar a massa da população. Progressivamente a religião cristã passou a ser a forma extremamente eficiente de controle dos corações e mentes, impedindo qualquer forma de desobediência às classes dominantes, que eram o clero e os grandes senhores. [...] Qualquer pessoa que vivesse naquela época estava obrigada ao batismo logo depois do nascimento; receberia do clero ensinamentos sobre o bem e o mal, teria como obrigatórios a missa dominical, o casamento religioso e outras cerimônias. Os sinos das igrejas marcavam as horas do dia e dos grandes acontecimentos. Esse controle da vida cotidiana pela religião tornou o clero cada vez mais poderoso.

O uso das palavras “dominar” e “controle”<sup>8</sup> deixam transparecer a ideia de que a Igreja atua por força de um desejo maligno e incontrolável de poder e riqueza, de que ela estaria muito longe do bem comum. No entanto, essa é uma

Igreja que os primeiros séculos do medievo não conheceram. Além disso, não podemos deixar de esclarecer que alguns rituais de vida cristã, aqui colocados como obrigatórios, eram comuns no período, assim como, na atualidade, temos os nossos rituais (o batismo e o casamento, por exemplo, ainda estão presentes em nossa sociedade).

Em outro livro analisado, Cantele ([19--], p. 185-186) afirma que, na Idade Média, as pessoas eram influenciáveis, emotivas, crédulas e de inteligência limitada. Possivelmente, o autor fez sua análise com os olhos do presente, esquecendo-se de que cada momento vivido pelos homens tem seu próprio, e específico, presente. De nosso ponto de vista, os homens medievais foram o que a sociedade em que eles estavam inseridos lhes permitiu ser.

O que Oliveira (2005, p. 7) escreve favorece o entendimento da importância da Igreja nesse período e por que seu governo foi legítimo:

Podemos, por conseguinte, indagar os motivos do fato de a Igreja poder governar soberanamente a sociedade medieva por pelo menos cinco séculos. A nosso ver, a Igreja católica foi, do início do século VI até meados do século XI, a única instituição capaz de estabelecer princípios de governo seja porque era a instituição mais organizada da sociedade em função, inclusive, do seu contato com o mundo romano, seja porque trazia em seu seio o elemento fundamental para a preservação de qualquer sociedade: o conhecimento. Esse conhecimento era composto, por um lado, da herança do mundo antigo, por meio da preservação de documentos e da cultura, e, por outro, a essência da nova doutrina religiosa da sociedade, o cristianismo. Era em seu meio que os homens nutriam o saber, a Filosofia cristã/Escolástica. Foram, portanto, essas duas condições que forneceram legitimidade à Igreja para governar. Foram os homens medievais que deram a esta instituição o governo que ela passou a exercer. Não se trata, portanto, de uma força extrínseca e tirânica que a levou a usurpar um poder que não lhe era devido.

Assim, podemos dizer que não foi a Igreja que tomou para si o poder, mas este lhe foi concedido pela própria sociedade, à medida que essa instituição se apresentava como a única com condições para responder pela organização social naquele momento. A Igreja, ao estabelecer uma finalidade para a vida do homem

na terra: a de conquistar o direito de moradia eterna – o céu, ensinou princípios morais e normas de conduta e de bem viver social, tornando-se foco de luz em meio à grande instabilidade que caracterizava o período. Nunes (1979, p. 63) expõe a importância da Igreja para os primeiros séculos do medievo, enumerando algumas de suas conquistas:

Em primeiro lugar, a Igreja proibiu que o escravo fosse vendido a pagãos ou a judeus, para que não imolasse aos seus deuses ou não o obrigassem a abjurar a sua religião. 2) Protegeu-lhe a vida, identificando ao assassino e ferindo com a excomunhão o senhor que o matasse num movimento de cólera. Deu-lhe a família, declarando indissolúvel o casamento, mesmo contra a vontade do senhor. 3) Conservou-lhe a pátria e o lar, proibindo vendê-lo além das fronteiras, o que parece ter sido o destino ordinário dos escravos germânicos outrora. 4) Restituindo-lhe a dignidade de cristão, concedendo-lhe o repouso do Domingo e reivindicando a sua liberdade contra o senhor que queria forçá-lo a trabalhar no dia do senhor.

Assim, Nunes (1979) nos proporciona a ideia de como algumas regras, fundamentais para a existência e manutenção de qualquer sociedade, foram criadas e cumpridas. Como resultado disso, a sociedade principiou a pensar para além de sua sobrevivência, ou seja, pôde se desenvolver e, em consequência, questionar-se a respeito da própria existência.

É nesse momento, com o desenvolvimento da sociedade e com os questionamentos a respeito de si e da fé cristã, que a Igreja principia a se tornar autoritária. Contudo, essa atitude evidenciou-se quatro séculos depois de seu surgimento como instituição, e não caracteriza sua atuação na Alta Idade Média.

Outro equívoco ensinado aos alunos e que se relaciona com a descrição da Igreja descrita como instituição forte e autoritária, que mantém seu poder por meio da opressão desde o início da Idade Média, é que ela aparece sempre como a grande detentora de todo o poder – temporal e espiritual. Ora, autoridades no campo da pesquisa histórica afirmam que, oficialmente, esta fusão de poderes (temporal e espiritual) efetivou-se com a promulgação do *Dictatus Papae* (1074/1075), um documento composto de 27 proposições que atribuem à Igreja a autoridade soberana sobre toda a sociedade, inclusive sobre os senhores feudais e imperadores.

O movimento de Reforma da Igreja, realizado por Gregório VII, constitui um marco, um sinal de que a Igreja, questionada em suas bases, principia a ser tirana:

Desse modo, somente a partir do momento em que esse poder não responde “naturalmente” aos anseios da sociedade é que o seu governo começa a ser questionado e, concomitantemente, principia a assumir a forma tirânica. Com efeito, o governo da Igreja passa a ser questionado no momento em que as novas forças sociais foram capazes de responder pela sociedade. É o caso dos grandes senhores feudais, no século XI; as cidades e o comércio, nos séculos XII e XIII; as Universidades, no século XIII, e, ao mesmo tempo, internamente, os representantes da Igreja deixaram de se vincular e se interessar pelos problemas sociais. Ao contrário, estavam mais voltados para os seus problemas particulares. Reside, pois, nesses dois elementos, o surgimento de novas forças sociais com possibilidades de assumir o governo e na própria crise interna da Igreja, no seu isolamento da sociedade, o aparecimento, de um lado, de críticas e oposição à Igreja e, de outro, uma ação autoritária dela para conservar-se no poder, como, por exemplo, a promulgação da *Dictatus Papae* e o surgimento das três ordens sociais. (OLIVEIRA, 2005, p. 8).

Segundo Oliveira (2005), a Igreja medieval tem dois momentos distintos: no primeiro, ela é a base da sociedade, que lhe concede o poder; no segundo, em razão das profundas mudanças que ocorreram na sociedade e em face da nova forma de ser social que surgiu, ela luta, com todos seus instrumentos, para manter esse poder.

Quando a Igreja passa a ter seu governo questionado, como vimos na citação anterior, torna-se necessário criar teorias legitimadoras desse poder. Como exemplo, podemos citar Adalberon, que teoriza a respeito da composição da sociedade em três ordens,<sup>9</sup> como explica Gumieri (2003, p. 84):

Segundo a interpretação de Duby, Adalberón conseguiu estabelecer, pela primeira vez no interior da Idade Média, sua teorização dos segmentos sociais, apontando a cada um deles qual era o papel a desempenhar: os servos por condição social “natural” trabalham para a Igreja e o senhor, os *bellatores* protegem com sua atividade guerreira todos os segmentos da sociedade

e os *oratores* também cuidam de todos, pois sua função é orar para que Deus perdoe os pecados, criando, assim, uma explicação da sociedade, baseada na trifuncionalidade.

Esta “trifuncionalidade” da sociedade não precisou ser pensada anteriormente, já que as necessidades básicas, ou seja, a sobrevivência dos homens não estava sendo suprida. Contudo, estabelecida a paz, criam-se espaços para que os indivíduos e a sociedade se desenvolvam, criam-se, também, novas forças sociais, novos espaços de poder (como os que estão e serão ocupados pelos senhores feudais e príncipes).

Outro importante pensador convocado a teorizar a respeito do governo da Igreja e, também, a legitimar a existência de Deus foi Anselmo de Bec, teólogo e filósofo do século XI. As ideias expressas por esse filósofo cristão revelam que o governo da Igreja não é mais aceito como “natural” pela sociedade e que uma nova interpretação de mundo se faz necessária.

Toda discussão anselmiana gira em torno da ideia de que Deus criara todas as coisas, mas, ao conceder ao homem o dom da razão, deu-lhe, também, a capacidade de discernir bem e mal, de atuar na construção de sua vida e de seu meio social. Essa é uma leitura nova de mundo, que aponta para uma independência maior do homem em relação à Igreja.

Em suma, é somente a partir desse momento, e não na Alta Idade Média, a saber, entre os séculos V e IX, que, questionada em suas bases, a Igreja afasta-se de seus preceitos e vai se tornando autoritária.

### 3 CONCLUSÃO

Baseando-nos no que disseram os próprios autores do período, bem como nas autoridades da historiografia contemporânea e comparando esses resultados com as leituras e análises que realizamos dos livros didáticos, podemos concluir que a forma como a Igreja tem sido retratada nestes últimos, sem uma trajetória historicamente construída, explica que a sua importante contribuição seja esquecida ou equivocadamente compreendida.

A história mostra-nos que a Igreja não foi um entrave à sociedade, pelo contrário, foi essencial para dissipar o caos e direcionar o desenvolvimento das

relações humanas por vários séculos do medievo. A Igreja é uma instituição humana, que, ao longo dos anos, com o conjunto da sociedade, sofreu as vicissitudes da vida, porém sem sua ação, possivelmente a cultura e o conhecimento não teriam sobrevivido e chegado até a atualidade.

Ao final, gostaríamos de ressaltar que, em alguns livros didáticos, encontramos a preocupação de retratar a Idade Média com o olhar da história, sem juízos de valores, mas esse procedimento, infelizmente, não é o mais frequente.

Pensamos que o conteúdo predominante nos livros didáticos precisa ser objeto de uma profunda reflexão, porque contribui para que os alunos mantenham uma visão negativa de Idade Média negativa, criem novos preconceitos e se distanciem da possibilidade de entender a própria história de nossa época. Enfim, é necessário apresentar os conteúdos de maneira que leve os alunos a ver o passado como referência, como fonte abundante de exemplos a ser, ou não, seguidos.

### ***History of education in the upper middle ages: church shown through didactic books***

#### *Abstract*

*Based on the assumption that understanding the different forms of being and thinking the social relations throughout history, without any sort of prejudice, is essential for the human formation, the main objective of the present study is to perform an analysis of the information available in didactic books, used in the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade of regular school, in what refers to medievo, especially regarding church as an institution. The aim is to reflect upon how such books have contributed to provide a better understanding on that historical period, and have contributed to the current student's formation. Having history as guideline for understanding, and in addition, to didactic books, other primary sources and interpreters of medievo were used to carry out the study. According to our point of view, the church, which is portrayed in such books as a synonym of a tyranny that lasted throughout the Middle Ages, was the responsible for directing a society then plunged into chaos by the destruction of the Roman Empire, thus having the merit of safeguarding the knowledge that, consequently, reached the contemporary*

*society. Therefore, it is through such relevant role, played in the first centuries of medieval, that church, as an institution, must be known.*

*Keywords: History of education. Middle Ages. Church. Didactic book.*

## Notas explicativas

- <sup>1</sup> Analisamos onze livros didáticos que, em geral, foram adotados pela rede pública e particular de ensino no município de Maringá - PR, entre os anos de 1989 e 2002, todos da 7ª série do ensino fundamental, da disciplina de História – Antiga e Medieval. Alguns deles não aparecem nas referências porque estavam bastante destruídos e sem capa. Tivemos a oportunidade de conversar com adolescentes que, atualmente, frequentam a 6ª e a 7ª série do ensino fundamental, os quais afirmam que o conteúdo ensinado em 2007/2008 é o mesmo contido nos livros do período por nós analisado. Importa acrescentar que o livro *Projeto Araribá* compõe a coleção adotada pelo PNL D (Ministério da Educação) para direcionar o ensino de História nas escolas públicas até o ano de 2010.
- <sup>2</sup> É importante lembrar que, em relação às fontes de pesquisa dos alunos, muitos preferem usar a internet, e não a biblioteca, porém no conteúdo *on-line*, também se encontram muitas interpretações equivocadas da história.
- <sup>3</sup> Embora Santo Agostinho seja um grande teórico, legitimador da Igreja como instituição e que propôs um governo baseado no bem comum dos homens, foi mal interpretado no livro didático escrito por Campos (1991, p. 155): “Santo Agostinho, principal pensador da Igreja na Alta Idade Média, sombrio e pessimista, via nos homens criaturas que, sem Deus, tenderiam inevitavelmente para o mal.” Pensamos que não foi Agostinho um pessimista, ele simplesmente retratou a vida real dos homens do seu presente.
- <sup>4</sup> Santo Agostinho diz o que Santo Anselmo depois reafirma: o crer para compreender e o compreender para crer, ou seja, fé e razão precisam atuar conjuntamente.
- <sup>5</sup> São Jerônimo (séc. IV), outro importante pensador, falava primeiro de comportamentos (como comer e/ou se vestir), de moral, de virgindade e de vícios, ou seja, de como tornar o homem civilizado, para que, posteriormente, ministrasse instruções religiosas.
- <sup>6</sup> O ideal cristão é o de procurar viver de forma a ser digno da morada eterna – o céu.
- <sup>7</sup> Fourquin (1987, p. 11) descreve as relações feudais como uma organização muito particular das relações entre os homens: “[...] laços de dependência de homem para homem estabelecendo uma hierarquia entre os indivíduos. Um homem, o vassalo, confia-se a outro homem, que escolhe para seu amo, e que aceita esta entrega voluntária. O vassalo deve ao amo fidelidade, conselho, ajuda militar e material. O amo, o senhor, deve ao seu vassalo fidelidade, proteção, sustento. O sustento pode ser assegurado de diversas maneiras. Geralmente faz-se através da concessão ao vassalo de uma terra, o benefício ou feudo.”
- <sup>8</sup> Nos livros didáticos analisados, é comum encontrarmos as palavras controle e dominação. A sensação que fica é a de que nenhum pensamento, com exceção da Igreja, poderia ter existido naquele período.

<sup>9</sup> A teoria das três ordens, nos livros didáticos, também aparece como inerente a todo medieval, expressando, desse modo, um único modelo de homens para esses mil anos de história da humanidade. Duby (1992), em sua obra intitulada *As três ordens ou o imaginário do Feudalismo*, analisa essa teoria, enfatizando que ela é válida para três (XI, XII e XIII) dos dez séculos de Idade Média.

## REFERÊNCIAS

ANSELMO DE BEC, Santo. Monólogo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BOÉCIO. **A Consolação da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BONI, A.; BELLUCI, F. R. **História Geral**. São Paulo: FTD, 1989.

BOULOS JUNIOR, A. **História Geral: Antiga e Medieval**. São Paulo: FTD, 1997.

CANTELE, B. R. **História Dinâmica: Antiga e Medieval: analisando o passado, refletindo o presente**. 7ª série. IBEP, [19--].

DUBY, G. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Lisboa: Estampa, 1992.

FOURQUIN, G. **Senhorio e feudalidade na Idade Média**. Lisboa: Edições 70, 1987.

GILSON, E. **A Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



GUMIERI, Edenuice Bernabé. **Educação e Trabalho**: transformações ocorridas na Idade Média (séculos XII e XIII). 2003. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

NUNES, R. A. C. São Jerônimo e a educação feminina. In: **História da Educação na Antiguidade Cristã**. São Paulo: Edusp, 1978.

\_\_\_\_\_. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: Edusp, 1979.

OLIVEIRA, T. **A Escolástica no Debate acerca da Separação dos Poderes Eclesiástico e Laico**. São Paulo: Mandruvá, 2005a.

\_\_\_\_\_. Apogeu e crise de uma época: as Universidades Medievais. In: **Educere Et Educare** – Revista de Educação, Cascavel: Edunioeste, p. 25-36, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escolástica**. São Paulo: Mandruvá, 2005b.

\_\_\_\_\_. (Org. e trad.). O estado da sociedade religiosa no século V (François Guizot). In: **Apontamentos**. Maringá: Eduem, n. 77, 1999.

PETTA, N. L. **História**: uma abordagem integrada. São Paulo: Moderna, 1999.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História & Vida**: da Pré-História à Idade Média. São Paulo: Ática, 1997. v. 3.

PROJETO ARARIBÁ. **História**. São Paulo: Moderna, 2006.

VICENTINO, C. **História**: memória viva: da pré-história a Idade Média. 7ª série. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Viver a História**: ensino fundamental – 6ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

ZILLES, U. **Fé e razão no pensamento medieval**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

Recebido em 29 de julho de 2008  
Aceito em 22 de setembro de 2008

# A Filosofia da Educação na formação dos professores primários paranaenses

Dorothy Rocha\*

## Resumo

O tema deste artigo é a trajetória da disciplina Filosofia da Educação na formação dos professores primários paranaenses no período 1946-1971. O estudo dessa trajetória tem como principal referência o Instituto de Educação do Paraná, situado em Curitiba, capital do estado do Paraná. Os objetivos deste trabalho são identificar os conteúdos ministrados pela disciplina Filosofia da Educação e a concepção de Filosofia da Educação que permeou os cursos ministrados pela Instituição. Este trabalho tem como referência teórica Chervel (1990) e Santos (1990). Para a consecução dos nomeados objetivos, optou-se pelas seguintes fontes: diários de classe, lista de pontos para exames escolares, lista de pontos para concurso, Decreto-lei do Governo Federal, decretos e leis do Governo Estadual, portarias da Secretaria de Estado de Educação, instruções da Comissão de Serviço Público Estadual e manuais escolares. Essas fontes foram obtidas na Biblioteca e Arquivo do Instituto de Educação do Paraná, na Biblioteca Pública do Paraná, no Arquivo Público do Estado do Paraná e no Arquivo do Colégio Sant'Ana. A análise dos dados indica que a disciplina Filosofia da Educação no período 1946-1971 carecia de identidade, pois seus conteúdos eram principalmente de História da Filosofia, não se constituindo em referencial para os professores primários refletirem sobre sua prática educacional, de tal forma que pudessem transformá-la em práxis.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia da Educação. Formação de professores primários. História das disciplinas.

---

\* Doutora em Educação pela PUC, São Paulo; Mestre em Educação pela PUC, Rio de Janeiro; professora aposentada pela UFMS; Rua Padre Agostinho 2.885, B3-304, Bairro Bigorrião, 80710-903, Curitiba, PR; dorothyrocha@onda.com.br

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentam-se os resultados de mais uma etapa da pesquisa, cujo objetivo geral é ampliar as discussões acerca da trajetória da disciplina Filosofia da Educação na formação dos professores primários paranaenses.

A primeira etapa desta investigação resultou em dois trabalhos. O primeiro deles é um dos capítulos do livro *A Escola secundária: modelos e planos - Brasil, séculos XIX e XX* (VECHIA; CAVAZOTTI, 2003). Intitulado *A escola normal secundária de Curitiba nos anos 20*, este trabalho discorre, em sua primeira parte, sobre as reformas da escola normal, criada em 12 de abril de 1876, pelo presidente da Província do Paraná. Na segunda parte, analisam-se os objetivos e os planos de estudo da escola normal de Curitiba nos anos 20 do século XX, bem como discute-se o papel que essa instituição escolar cumpria na sociedade. Durante o período focalizado, observou-se nos planos de estudo da escola normal a presença constante da disciplina Pedagogia, então considerada indispensável à formação dos professores primários. Observou-se, também, a importância crescente e, cada vez mais enfatizada pelas autoridades educacionais, da disciplina Psicologia nessa formação.

O segundo trabalho, publicado pelo periódico *Intermeio*, Revista do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitula-se *A Disciplina Pedagogia e o Saber Filosófico sobre a Educação na Escola normal de Curitiba: 1900-1945*. Foi desenvolvido a partir de dois objetivos: identificar e caracterizar o saber filosófico sobre educação no curso de formação de professores primários daquela instituição escolar. No artigo concluiu-se que a disciplina Pedagogia, ao longo do período 1900-1945, desenvolveu, principalmente, o tema como ensinar os conteúdos da escola primária, ou seja, seu conteúdo mais significativo dizia respeito às metodologias. Foi possível, também, identificar nos programas dessa disciplina, os quais sofreram alterações ao longo dos anos, outros temas: Psicologia, noções de Lógica e História da Pedagogia, esta entendida, por sua vez, como história e filosofia das civilizações passadas. Quanto à disciplina Psicologia, esta ganhou cada vez mais espaço na formação dos professores primários, à medida que se disseminava a crença de que tal conteúdo faria da atividade educacional uma atividade científica.

A Escola – denominada, desde 1938, como Escola de professores – que, até então, formava esses profissionais, em 1946, transformou-se no Instituto de Educação do Paraná, atendendo ao disposto no Decreto n. 432 do Estado do Paraná, assinado em 26 de janeiro do mesmo ano.<sup>1</sup> Em 9 de setembro ainda de 1946, o Diário Oficial do Estado publicou outro Decreto, o de número 2.368. Esse documento legal determinou a reorganização do ensino normal no âmbito do Estado. Os dois decretos (432 e 2.368) estavam consoantes ao prescrito pelo Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o qual estabeleceu a Lei Orgânica do ensino normal.

De acordo com o artigo 2º do Decreto 2.368/46, o ensino normal estruturou-se em dois ciclos: curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, e curso de formação de professores primários, com duração de três anos. O parágrafo único do nomeado artigo esclarecia que o ensino normal poderia compreender cursos de especialização para professores primários e de habilitação para administradores escolares do grau primário. O ensino normal assumia, desse modo, as seguintes denominações: Curso normal regional, escola normal e Instituto de Educação.

O Instituto de Educação, como um dos órgãos executores de serviços da Secretaria de Educação e Cultura assumiu, dois anos mais tarde, a função de Centro-modelo de formação de professores primários, devendo, ainda, promover a especialização e o aperfeiçoamento dessa modalidade de magistério (PARANÁ, 1948).

O artigo 4º do Decreto estadual n. 2.368/46 estabeleceu a estrutura curricular dos cursos de formação de professores primários, de acordo com o plano de estudos já definido pela Lei Orgânica do ensino normal: 1ª série – Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física e Jogos; 2ª série – Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia de Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos; 3ª série – Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Higiene e Puericultura, Metodologia de Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Prática de Ensino, Educação Física, Recreação e Jogos.

O mesmo artigo acrescentou a cadeira de Orientação Educacional entre as disciplinas ministradas na 2ª e na 3ª série.

O documento em questão introduzia, pela primeira vez, na escola normal do estado do Paraná, o saber Filosofia da Educação por meio de uma disciplina: História e Filosofia da Educação. Não se pretende dizer que, até então, esse saber não fizesse parte da formação dos professores primários. Os dois trabalhos indicam, de certa forma, a presença de conteúdos filosóficos, ainda que de forma incipiente, na formação desses profissionais.

Contudo, a introdução da disciplina História e Filosofia da Educação não foi registrada no plano de estudos do curso de formação de regentes de ensino primário. Observe-se a estrutura curricular desse curso, definida, em fins de 1949, pelo Decreto estadual n. 8.862: 1ª série – Português, Matemática, Geografia, Desenho e Caligrafia, Ciências Naturais e Higiene, Música, Trabalhos Manuais; 2ª série – Português, Matemática, Geografia, Desenho e Caligrafia, Ciências Naturais e Higiene, Música, Trabalhos Manuais; 3ª série – Português, Matemática, Desenho e Caligrafia, Ciências Naturais e Higiene, Música, Trabalhos Manuais, História Geral e do Brasil; 4ª série – Português, Desenho e Caligrafia, História Geral e do Brasil, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino.

O Decreto nomeado ainda definiu os conteúdos referentes à Pedagogia nos seguintes termos: características da pedagogia: científica, dinâmica, genética, funcional, social, diferencial (PARANÁ, 1950).

Destaque-se também a presença dos saberes Filosofia e Filosofia da Educação na estrutura curricular do Curso de Administração Escolar, segundo a Portaria 116 da Diretoria Geral de Educação, assinada em 1947. O Curso, com dois anos de duração, tinha as seguintes disciplinas: 1º ano – Estudos paranaenses, Estudos da criança, Estatística aplicada à educação, Organização e Administração escolar, Metodologia de Ensino Primário, História da Arte; 2º ano – Filosofia Moderna e Contemporânea, Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino Primário, Organização e Administração Escolar, Prática de provas e medidas escolares, Prática de inspeção e orientação escolares.

É interessante notar que, em 1958, na estrutura curricular da escola normal secundária, a disciplina Filosofia Educacional, indicada para a 3ª série, está desvinculada da disciplina História e Filosofia da Educação, tal como havia sido proposto pela nomeada Lei Orgânica (CALDEIRA apud RIVAS, 2002, p. 170).

Pode-se afirmar, então, que o saber filosófico acerca da educação conquistou o seu lugar na estrutura curricular do curso de formação de professores pri-

mários e no processo de seu aperfeiçoamento e especialização, a partir de 1946, permanecendo até 1971, quando da edição da Lei 5.692, que se referia ao ensino de 1º e 2º graus. Segundo esse documento legal, a formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental aconteceria mediante habilitação profissional específica para o magistério. A proposta curricular dessa habilitação descaracterizou a estrutura dos antigos cursos normais (PIMENTA; GONÇALVES, 1990; TANURI, 2000). Nessa nova proposta de formação de professores, o saber filosófico, bem como os saberes psicológicos, históricos, sociológicos e biológicos da educação deveriam ser desenvolvidos pela disciplina Fundamentos da Educação.

Alerte-se para o fato de que, em 5 de dezembro de 1964, portanto sete anos antes da assinatura da Lei 5.692/71, o sistema estadual de ensino paranaense foi organizado por intermédio da Lei n. 4.978. Os artigos 158-165 da Lei em apreço regulamentaram o ensino normal no Estado, definindo suas finalidades, como a formação de professores, orientadores, supervisores, administradores escolares e outros especialistas para o ensino primário, pré-primário e a disseminação “[...] dos conhecimentos técnicos relativos à educação da Infância.” (PARANÁ, 1964). O ensino normal seria ministrado em escolas normais de grau ginásial que formariam em cinco séries os regentes de ensino e em escolas normais de grau colegial. Estas, estruturadas em três séries, formariam professores normalistas ou professores primários. Aos institutos de educação caberia a tarefa de, além de manter essas duas modalidades de Curso normal, formar administradores escolares e orientadores educacionais por meio de cursos de especialização.

A leitura dos artigos citados permite ao leitor verificar que a legislação aqui focalizada determinou a departamentalização do ensino, isto é, o agrupamento de disciplinas e práticas educativas em divisões e departamentos. Pretendia-se com essa departamentalização propiciar o entrosamento das atividades docentes, tendo-se como consequência uma visão mais clara dos objetivos específicos das diversas disciplinas afins. Pretendia-se, com a estrutura da escola normal em departamentos, favorecer o planejamento em comum e a discussão de experiências. O resultado esperado era a maior integração das disciplinas e a convivência profissional entre os professores. As disciplinas e práticas nas escolas normais se estruturariam em dois departamentos: Cultura geral e Cultura profissional.

Nos institutos de educação, além desses dois departamentos, haveria um terceiro: Departamento de estudos especializados. O critério para a organização dos departamentos em divisões seria “[...] a afinidade de conteúdos ou correlação de matérias.” (PARANÁ, 1964).

Em decorrência dos dispositivos da Lei estadual 4.978/64, o Conselho Estadual de Educação aprovou em 7 de dezembro de 1965, a Resolução n. 26, a qual estabelecia as bases curriculares do ensino médio para os estabelecimentos integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Em relação ao currículo da escola normal de grau colegial, não se observa a presença da disciplina História e Filosofia da Educação. Os conteúdos relativos ao saber Filosofia da Educação aparecem integrados à disciplina Fundamentos da Educação enquanto que o saber História da Educação está relacionado entre as disciplinas optativas. A Resolução n. 2, assinada pelo Conselho Estadual de Educação, em 3 de março de 1966, que aprovou os “currículos-tipos” elaborados pela Secretaria da Educação e Cultura, também não relaciona a disciplina História e Filosofia da Educação ou Filosofia Educacional entre as disciplinas do Curso normal regional e do Curso normal colegial, mas sim a disciplina Fundamentos da Educação.<sup>2</sup>

Cabe ainda ressaltar que a implementação dos dispositivos da Lei 5.692/71, citada anteriormente, não descaracterizou somente o Curso normal, mas implicou, também, a descaracterização dos institutos de educação como centro de formação, de aperfeiçoamento e especialização de professores primários. Segundo Rivas (2002, p. 159), até então, o Instituto de Educação do Paraná era para o Estado “[...] um centro irradiador de diretrizes para as demais escolas de formação de professores primários [...]” e, como tal, teve um papel significativo na “[...] formação de quadros administrativos e pedagógicos educacionais no Estado do Paraná.” (RIVAS, 2002, p. 168).

Sobre essa instituição escolar, é importante recuperar o estudo de Ywaya (2000) desenvolvido em sua dissertação, apresentada na Universidade Federal do Paraná. Neste trabalho, a autora identificou e analisou as representações sociais presentes no imaginário social dos curitibanos acerca do IEP. Ao longo de suas reflexões, focalizando o período 1940-1960, Ywaya (2000, p. 103) buscou compreender o significado social, cultural e afetivo de “[...] uma escola avançada, e de alto nível” não só para os curitibanos, mas para todos os paranaenses. Entre suas conclusões, ela afirma:



Sua construção arquitetônica, de linhas neoclássicas, [...] representava um modelo ideal, planejada criteriosamente para tal fim.[...] Os professores e alunos sentiam-se “realizados” em trabalhar e estudar no IEP. Para os professores [...] significava o auge da carreira de magistério quando eram poucas as faculdades na cidade. Para as alunas, significava o reconhecimento de sua capacidade intelectual, além da garantia de uma profissão respeitada socialmente.

Ywaya (2000, p. 112) prossegue afirmando:

Apesar das relações contraditórias e conflituosas entre teorias, práticas e atores sociais sobrepôs-se sempre o discurso da excelência e da notabilidade, que conseguiu ser mantido ao longo do tempo, e que alimenta permanentemente o orgulho de seus ex-alunos e ex-professores.

## 2 OS PROCEDIMENTOS E AS FONTES

Neste trabalho, inserido no âmbito das investigações sobre a história das disciplinas, entende-se por disciplina escolar um conjunto de conteúdos e atividades de uma área de saber organizado, especialmente para ser ensinado/aprendido em uma determinada série, de um determinado curso. Tem um papel específico: colocar esses conteúdos e atividades a serviço de finalidades educativas. Um dos seus elementos constituintes, os conteúdos, é objeto deste trabalho, ou seja, busca-se identificar os conteúdos relativos à Filosofia da Educação, veiculados pela disciplina História e Filosofia da Educação. É oportuno registrar que não se ignora a importância de se identificar os agentes, os atores e seus respectivos papéis na constituição desse conhecimento, bem como responder questões como: quais eram os seus fins? Como era transmitido aos alunos? O que os alunos realmente aprenderam? Qual a formação de seus professores? Qual a relação entre os fins, conteúdos e atividades com as tarefas a ser desempenhadas pelos futuros professores primários?

Quanto aos agentes ou atores referidos, pode-se citar: associação de docentes, a comunidade escolar, professores, alunos, pesquisadores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, membros do poder legislativo, autoridades educacionais e outros.

É importante registrar que vários pesquisadores têm contribuído para iluminar as discussões acerca do caminho a ser trilhado para a identificação e as explicações sobre as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo de sua trajetória. Entre eles, destacam-se Chervel (1990) e Santos (1990).

Em suas reflexões, o primeiro autor propõe encontrar na própria escola as determinações da origem e das modificações de uma disciplina. Para tanto, Chervel (1990) afirma que o pesquisador deve recorrer às seguintes fontes para estudar as finalidades das disciplinas: programas oficiais, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares fixando os planos de estudos, métodos, exercícios, relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos, manuais de didática, prefácios de manuais, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares e práticas concretas de docentes e discentes. Logo, o estudo sobre finalidades deve focalizar dois planos: os objetivos fixados e aqueles, efetivamente, incorporados pela prática docente. As fontes discriminadas pelo autor para o estudo de conteúdos são os cursos manuscritos, os manuais e os periódicos pedagógicos. A autora deste trabalho chama a atenção do leitor para os diários de classe e a relação de pontos para os exames. Quanto às tarefas e às provas solicitadas aos alunos, concorda-se com Chervel (1990), quando afirma que tais documentos possibilitam a análise de práticas de avaliação. Esse pesquisador ainda relaciona os trabalhos dos próprios alunos para se verificar, o que de fato foi aprendido por eles. Portanto, o autor enfatiza uma abordagem mais intrínseca para o estudo das disciplinas. Em outras palavras, trata-se de buscar no interior da escola e de sua cultura as origens e as razões geradoras das transformações de uma disciplina.

Todavia, partindo-se do pressuposto de que a constituição de uma disciplina, bem como o seu ensino são práticas sociais, há que, sem descurar das importantes contribuições do pesquisador Chervel, estar atento a outros determinantes que explicam a origem e as transformações sofridas por uma disciplina escolar ao longo do tempo. Nesse sentido, as ideias de Santos (1990) acerca do tema são muito importantes. Vale relacioná-las aqui. Para essa pesquisadora, o desenvolvimento de uma disciplina depende da relação entre fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho da área de conhecimento. Os fatores externos estão diretamente relacionados à política educacional e aos contextos econômico, social e político que a determinam. San-

tos (1990) acrescenta: as relações entre os citados fatores não são constantes, e eles devem ser estudados sob uma perspectiva sócio-histórica. A autora acrescenta que o peso de uns e de outros está condicionado:

- a) pela tradição da área de estudos ou da disciplina, pelo seu prestígio acadêmico e pelo tempo de sua existência no currículo;
- b) pelo nível de organização dos profissionais da área, existência ou não de periódicos e a política editorial da área;
- c) pelas condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político, administrativo e a estrutura do sistema educacional.

A partir dessas considerações, Santos (1990) levanta a hipótese: o peso de fatores internos no desenvolvimento de uma disciplina depende do grau de maturidade de uma disciplina e da organização dos profissionais da área. Esse peso aumenta, à medida que for mais descentralizado o sistema educacional.

Por outro lado – continua Santos (1990) – o regime político, o nível e tipo de desenvolvimento de um país podem ter um grande peso no desenvolvimento de uma disciplina, tornando-a mais vulnerável aos fatores externos. Logo, o estudo da história de uma disciplina, segundo a autora, não pode descurar das complexas relações existentes entre o educacional e o social.

Se Chervel traz uma contribuição importante ao chamar atenção do pesquisador para o papel da escola na constituição e nas transformações de uma disciplina, não se pode deixar de considerar a perspectiva de Santos, uma vez que introdução de uma disciplina em um currículo e o seu ensino são e resultam de práticas sociais e, portanto, sofrem determinações que ultrapassam os muros da escola. Assim, há de se considerar os nomeados fatores internos e externos e suas complexas relações sob uma perspectiva histórica.

Na etapa da pesquisa, ora em desenvolvimento, concentraram-se, primeiramente, os esforços na busca de fontes no Arquivo Público do Paraná, no Arquivo e na Biblioteca do atual Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto e na Biblioteca Pública do Paraná. Nessa Biblioteca, a busca de fontes privilegiou o Diário Oficial da União e o Diário Oficial do Estado do Paraná, a partir de 1946. No Arquivo e na Biblioteca da referida Instituição escolar a procura foi por diários de classe, atas da Congregação, listas de pontos para os exames e

outros documentos que pudessem fornecer informações sobre o saber filosófico sobre a educação, desenvolvido por meio da disciplina História e Filosofia da Educação.

A procura por dados que possibilitassem o estudo proposto levou a autora desse trabalho a outros arquivos escolares, entre eles, o do Colégio Sant'Ana, situado na cidade de Ponta Grossa.<sup>3</sup> Este Colégio completou 100 anos em 2005. Foi fundado e administrado, desde 1905, pela Congregação das Irmãs Servas do Espírito Santo. O curso de formação de professores primários dessa instituição escolar foi criado em outubro de 1946 e suas atividades iniciadas no ano seguinte, após a realização do exame de admissão (ALMEIDA; RHODEN, 2005, p. 54-56).

Justifica-se a busca de dados em outros arquivos escolares pelo fato de o Instituto de Educação do Paraná ter sido considerado, como foi registrado anteriormente, “centro-modelo de formação de professores primários.” Logo, poderia haver a hipótese de que os conteúdos da disciplina História e Filosofia da Educação ministrados em cursos normais de outras cidades do estado do Paraná teriam como referência os conteúdos ministrados naquela Instituição.

### 3 OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O objetivo neste momento do trabalho é delinear um dos aspectos definidores da disciplina escolar, ou seja, seus conteúdos. Para tanto, a autora relaciona, a seguir, as fontes e seus respectivos produtos.

Inicialmente, afirma-se que a leitura de exemplares do Diário Oficial da União e do Diário Oficial do Estado do Paraná, publicados no período 1946-1950, não redundou na identificação de uma proposta de conteúdos para a escola normal, tal como foi possível identificar para o curso secundário, após a assinatura do Decreto-lei n. 8.530/46. Todavia, a leitura de exemplares do Diário Oficial do Estado permitiu a identificação de duas listagens de conteúdos para o concurso para provimento em cargo de classe inicial da carreira de “Delegado de Ensino” no Serviço Público Estadual. Formulou-se, então, a questão: O saber Filosofia da Educação teria sido incorporado ao processo de avaliação dos candidatos ao cargo de Delegado de Ensino? Em que consistiria esse saber?

A primeira listagem publicada em 20 de setembro de 1947, assinada pela Comissão de Serviço Público Estadual, relaciona diversos itens. A sua análise permite afirmar que um dos itens era dedicado aos fundamentos biológicos, cinco aos fundamentos psicológicos e três aos fundamentos sociológicos da educação. Um item discriminava os conteúdos relativos à história da educação. Outro único item da listagem indicava um tema, sempre objeto de reflexões filosóficas: “Educação, conceituação do termo. Análise das definições clássicas, educação como processo individual e como processo social; domínio do seu estudo, meios e fins em educação.” (PARANÁ, 1947, p. 1). Corroborando a afirmação, podem-se citar, inicialmente, três manuais didáticos. O primeiro escrito por Fontoura, o segundo por Bello e o terceiro por Santos. Esses professores destinaram seus respectivos manuais sobre Filosofia da Educação às escolas normais, às faculdades de Filosofia, aos institutos de educação e aos cursos de Pedagogia. Esses três autores, em suas respectivas obras, abordaram, entre outros temas, os conteúdos Conceito de Educação e Os Fins da Educação.<sup>4</sup>

A segunda listagem, publicada em 18 de novembro de 1950, seis anos após o Decreto-lei n. 8.530/46 não fazia qualquer referência a quaisquer conteúdos, usualmente citados como de Filosofia da Educação (PARANÁ, 1950, p. 1-2). Pode-se, então, levantar a hipótese de que o saber filosófico acerca da educação, que deveria ser introduzido pela disciplina História e Filosofia da Educação, por determinação da Lei Orgânica do ensino normal, assinada em 1946, não havia ainda ocupado um lugar de destaque na formação dos professores primários.<sup>5</sup>

Merece, agora, ser assinalado que, no Instituto de Educação do Paraná, a autora desta pesquisa encontrou três documentos importantes: um Livro de ponto do Professor relacionando, entre diversos dados, a matéria lecionada na disciplina História e Filosofia da Educação para a 2ª turma da 3ª série do Curso normal; um Livro de ponto e Diário de Aula, que registrava a matéria lecionada para a 1ª turma também dessa 3ª série e outro Diário de Aula, discriminando a matéria lecionada para a 3ª turma ainda da mesma série.

O registro encontrado nesses três documentos abrange o período de março a novembro de 1965. Ressalte-se, entretanto, como pode ser observado a seguir, que esse registro diz respeito muito mais às atividades desenvolvidas pelos alunos matriculados na disciplina, sem qualquer indicação de seus objetivos ou de conteúdos trabalhados por elas, do que aos conteúdos da disciplina.

<b>3ª turma</b>	
Março	Planejamento do trabalho Distribuição de ficha I Trabalho de classe
Abril	Trabalho em classe Trabalho – Apresentação das relatoras Explicação sobre os assuntos pesquisados Ficha III – Unidade II – distribuição do trabalho Pesquisa na biblioteca
Maio	Pesquisa na biblioteca Trabalho em classe Conclusões Artigo da Manchete Trabalho Questionário em classe Debate: Grupos A – C Debate: Grupos B – C Exposição pela professora Unidade III - Questionário para a classe Questionário de levantamento em classe Debate entre alunos e leitura de jornal Trabalho em classe
Junho	Trabalho em classe Debate grupos A – C Horário usado para a prova de Português Prova escrita Relatora grupo D – E Relatora Grupo B Grupo Relator F Questionário em classe
Agosto	Palestra sobre as últimas provas e entrega de notas Distribuição do trabalho <i>Recapitulação – Métodos e leis do conhecimento</i> <i>Continuação do ponto anterior</i> <i>Períodos da evolução histórica da Filosofia</i> <i>Filosofia Moderna</i> Divisão do trabalho – VI Unidade Trabalho em classe Aula ocupada pelo professor Alfredinho Trabalho na Biblioteca
Setembro	Aula em classe Debate em classe

	Prova oral – questionário Exposição de unidade em classe Prova mensal Trabalho na biblioteca Trabalho em classe
Outubro	Relatório das fichas As alunas foram à Biblioteca e o prof. foi à reunião do Conselho Trabalho na Biblioteca Trabalho em classe Comemoração no pavilhão Regência Reunião com o Diretor Reunião com o Diretor
Novembro	Exposição em classe Exposição em classe Trabalho com o grupo C Exposição e debate do grupo D Debate com o grupo E Exposição em classe Debate com o grupo – trabalho em classe Verificação de notas da turma

Quadro 1: Atividades desenvolvidas pelos alunos da 3ª série

Fonte: o autor.

Observe-se que os conteúdos, propriamente, foram registrados apenas no mês de agosto: Recapitulação – Métodos e leis do conhecimento; Continuação do ponto anterior; Períodos da evolução histórica da Filosofia; Filosofia Moderna.

Para a segunda turma, as atividades são da mesma natureza e os conteúdos idênticos. Quanto ao Livro de Ponto e Diário de Aula da primeira turma, ele não aponta para qualquer registro nos meses de março a junho, setembro e outubro.

No mês de agosto, foram registrados os seguintes conteúdos: Métodos e leis do conhecimento; Evolução histórica de método científico; Evolução dos períodos filosóficos.

No mês de novembro, pode-se ver o seguinte registro: Reforma e Renascença; Renascimento; Conceitos educacionais após o Renascimento.

No Arquivo do Instituto de Educação, encontrou-se também o registro de conteúdos da disciplina Filosofia e História da Educação, disciplina que era mi-

nistrada na primeira série do Curso de Administração Escolar. Esses conteúdos estão registrados em dois Livro Ponto e Diário de Classe, um datado de 1965 e o outro de 1966.

Observem-se esses conteúdos para o ano de 1965:

<b>Mês</b>	<b>Conteúdos</b>
Março	Filosofia Conceituação de Filosofia Conceituação de Filosofia da Educação Conceitos gerais Relações entre Filosofia de Vida e Filosofia da Educação
Abril	Resumo do anterior Programa Levantamento da situação ideológica dos alunos
Maio	Influência da Filosofia da Educação Evolução do pensamento filosófico: Grécia, Cristianismo – Patrística e Escolástica, Idade moderna, Idade contemporânea Educação Naturalística Postulados fundamentais Filosofia naturalística aplicada à educação Educação: pressupostos fundamentais da Filosofia Socialista-comunista Conceito socialista de educação Conceito individualista de educação: introdução, pressupostos fundamentais e considerações Conceito idealista de educação Conceito nacionalista de educação Conceito pragmatista de educação Conceito cristão de educação Conceito culturalista de educação
Junho	Não há registro de conteúdos
Agosto	A educação através dos tempos A educação cristã A educação humanista A educação protestante A educação naturalista Estatismo educacional Realismo científico Psicologia da educação: Pestalozzi, Herbart Froebel



Setembro	M. Montessori Educação no Brasil Os jesuítas no Brasil Colonial D. João VI e sua obra educacional Educação no período Imperial
Outubro	Situação educacional atual Leis de Diretrizes e Bases Educação para a democracia
Novembro	Educação para a democracia Vantagens da democracia Democracia e educação

Quadro 2: Registro de conteúdos da disciplina Filosofia e História da Educação em 1965

Fonte: o autor.

O Livro de Ponto e Diário de aula de 1966 registram os conteúdos da disciplina apenas no período março-junho.<sup>6</sup>

Mês	Conteúdos
Março	Objetivos da Filosofia da Educação no Curso de Administração Conceituação de Filosofia Conceito de Filosofia da Educação Concepção Naturalista de Educação Concepção Idealista de Educação Concepção Cristã de Educação
Abril	Significado de educação Tipos de educação Possibilidades da educação Necessidade de educação Bases da educação integral O educando A concepção do educando
Maior	Conceito de Filosofia da Educação Filosofia Pedagógica As principais correntes filosóficas e sua influência na Pedagogia O materialismo Idealismo Existencialismo Materialismo e capitalismo Importância da Filosofia na Pedagogia

Junho	A ciência contra o naturalismo Irredutibilidade do vivo e do não vivo O vitalismo contra o naturalismo Irredutibilidade da vida psíquica a uma simples função do cérebro Irredutibilidade do homem animal A linguagem, religião, organização social, moralidade
-------	--

Quadro 3: Registro de conteúdos da disciplina Filosofia e História da Educação em 1966  
Fonte: o autor.

Essas novas fontes que permitiram a continuidade do objetivo proposto foram capturadas no arquivo do Colégio Sant'Ana, considerado, desde sua fundação, “[...] um marco referencial na formação moral, religiosa, política, ética, cultural, intelectual, social do cidadão pontagrossense.” (ALMEIDA; RHODEN, 2005, p. 1).

Observe-se a seguir os conteúdos da disciplina História e Filosofia da Educação, ministrados no 1º semestre de 1961, na 3ª série do Curso normal desse Colégio:

<b>Unidade I: Conceito de História da Educação</b>	Fases da História da Educação – Necessidade do estudo da História da Educação – Valor desse estudo – Relações entre a evolução das doutrinas pedagógicas e as concepções de vida – Educação primitiva, importância pedagógica do estudo desta – Meios e fins da educação primitiva – educação moral – origem do método e primeiros professores – Educação egípcia – Educação hebraica – Educação grega – Caracteres gerais – Humanismo – pedagogia – Educação espartana – Debates sobre o assunto dado – Educação ateniense – Educadores gregos: Pitágoras – Platão – Filosofia e pedagogia de Platão – Aristóteles – sua filosofia – influência aristotélica na pedagogia, na política e na ética – escolas helenísticas – A cultura romana – A educação romana – Educadores romanos: Catão, Varão, Sêneca – O cristianismo e o mundo antigo – Influência do cristianismo sobre a educação grego-romana – Os ideais educativos do cristianismo – Educação apostólica – Educação cristã – Cultura medieval – Educação patrística – Educadores patrísticos – Escolas patrísticas.
<b>Unidade I: Filosofia</b>	Introdução – Origem dos estudos filosóficos – Independência da Filosofia e os grandes filósofos gregos – Conceito e definição da Filosofia – A filosofia medieval – A filosofia moderna – Natureza da Filosofia – Caracteres da Filosofia – Divisão geral – A lógica – A metafísica – Filosofia da Natureza, Moral e Ética – Estética – Método da Filosofia.

Quadro 4: Conteúdos da disciplina História e Filosofia da Educação do 1º semestre de 1961  
Fonte: o autor.

Os conteúdos relacionados para a 1ª prova parcial realizada no final do 1º semestre de 1961 confirmaram os conteúdos relacionados. Eles foram organizados em dez pontos:

- a) Conceito de educação;
  - Educação primitiva,
  - Períodos da educação romana,
- b) Conceito de Filosofia;
  - Necessidades do estudo da História da educação,
  - Sócrates,
- c) Educação hebraica;
  - Escolas patrísticas,
  - Pitágoras,
- d) Natureza da Filosofia;
  - Meios e fins da educação primitiva,
  - Platão,
- e) Aristóteles, sua filosofia;
  - Origem do método e primeiros professores,
  - Educação apostólica,
- f) Método da filosofia;
  - Diferenças essenciais entre a educação espartana e a ateniense,
  - Educação patrística,
- g) Educação grega, caracteres gerais;
  - Divisão da Filosofia,
  - Educadores romanos: Catão, Varrão, Sêneca,
- h) Educadores patrísticos;
  - Conceitos modernos de filosofia,
  - Educação espartana,
- i) Educação romana;
  - Ideais e fins da educação,
  - Escola helenística,
- j) Educação ateniense;
  - Fases da história da educação,
  - A influência das doutrinas filosóficas de Aristóteles sobre sua pedagogia.

Os pontos sorteados para a 1ª prova parcial foram dois: o ponto 10 para a fila A e o ponto 9 para a fila B. O documento intitulado Pontos sorteados nas provas parciais registra as seguintes questões:

- a) Ponto 10: Que compreende a educação primitiva e oriental?
- Dê a extensão da educação clássica, da educação medieval e da educação humanista.
  - Que caracteriza a educação realista, a educação racionalista a educação nacionalista e a educação democrática?
  - Como Aristóteles adapta os estudos ao desenvolvimento da criança?
  - Interpretar a frase: “A educação deve ser ao mesmo tempo utilitária e desinteressada.”
  - Aristóteles foi partidário moderado do estatismo pedagógico, explique isso.
- b) Ponto 9: Quais foram os ideais da educação hebraica?
- Quais foram os fins e ideais da educação romana?
  - E da educação apostólica?
  - Como surgiram as escolas helenísticas?
  - Qual foi a importância da Escola de Alexandria?
  - Que sabe das escolas de retóricos e de filósofos na Grécia?

#### 4 CONCLUSÃO

O intuito aqui é suscitar algumas questões e levantar algumas conclusões a partir dos dados obtidos até o momento da elaboração deste artigo.

Esses dados revelam que a partir de 1946 os conteúdos filosóficos acerca da educação adentram a estrutura curricular dos cursos de formação de professores primários ou por meio da disciplina História e Filosofia da Educação, da disciplina Filosofia Educacional ou por intermédio da disciplina Fundamentos da Educação; como um dos itens da disciplina Pedagogia nos cursos formadores de regentes de ensino e como Filosofia e História da Educação no Curso de Administradores Escolares do IEP.

Embora a identificação dos conteúdos filosóficos no que diz respeito à educação tenha sido colocada como principal objetivo deste trabalho, não se pode ignorar as questões relativas aos procedimentos didáticos e às formas de avaliação adotadas nas duas instituições citadas. Procedimentos didáticos, tais como debates, trabalhos em grupo, exposição pelas normalistas, trabalhos desenvolvidos em classe ou em biblioteca, trabalhos apresentados pelas relatoras dos grupos são procedimentos que sugerem ênfase nas atividades discentes como recurso para aprendizagem. Por outro lado, ficam ainda sem respostas: Quais os objetivos desses procedimentos, dessas atividades? Que conteúdos tais procedimentos e atividades abordavam? Que conteúdos eram objeto de debate, de reflexão? Quanto às formas de avaliação adotadas, provas escritas e orais, cabe, também, uma pergunta: Qual a relação dessas formas de avaliação com os objetivos da disciplina? Pode-se dizer, então, que acerca do ensino da disciplina Filosofia da Educação há muitas questões instigantes merecedoras de resposta.

Os dados encontrados permitem algumas análises, ainda que não definitivas sobre os conteúdos de Filosofia da Educação ministrados no processo de formação dos professores primários do estado do Paraná.

Essas análises sugerem que a finalidade do ensino do saber filosófico a respeito da educação era, por um lado, dar aos futuros professores os fundamentos, as bases ou esclarecer os pressupostos dos métodos e das atividades educativas, tal como explicitado, de forma bem clara, no plano de estudos do curso de formação de regentes do ensino primário. Essa preocupação com os fundamentos, com as bases, com os princípios parece estar presente no Curso normal ministrado no Instituto de Educação do Paraná e no Colégio Sant'Ana. Por outro lado, os documentos obtidos nessas instituições apontam também que na formação das normalistas e de administradores escolares estavam presentes o estudo de áreas da Filosofia e o estudo de História da Filosofia. É provável que os docentes das disciplinas Pedagogia, História e Filosofia da Educação e de Filosofia e História da Educação buscassem extrair de cada sistema filosófico princípios de ordem geral aplicáveis às atividades práticas de educação, hipótese que precisa ser confirmada.

Recorrendo-se à concepção de filosofia da educação explicitada pelos professores Fontoura ([19--]), Bello ([19--]) e Santos (1966), em seus respectivos manuais didáticos, orientados para as escolas normais e para os cursos de pe-

dagogia, poderá ser observada em comum uma posição filosófica reconhecida como cristã e que para eles a filosofia da educação é “[...] ciência que ensina finalidades, objetivos, caminhos na Educação [...]” (FONTOURA, [19--], p. 35), cabendo à filosofia da educação “[...] ditar os princípios, as normas e os ideais que devem nortear toda a ação educativa [...]” (SANTOS, 1966, p. 91), podendo ser conceituada “[...] como o exame crítico das conclusões das várias ciências pedagógicas [...] tem um ‘objeto formal mais restrito’ os valores em educação [...], os fins e ideais educativos.” (BELLO, [19--], p. 18).

Portanto, pode-se afirmar que, no período de 1946 a 1971, a disciplina Filosofia da Educação ministrada no processo de formação dos professores primários paranaenses tinha um caráter mais normativo que um caráter de reflexão e crítica de teorias e práticas educacionais. Parece ser possível generalizar a afirmação de Severino (2000) sobre a disciplina curricular Filosofia da Educação nas primeiras décadas do século XX para as três décadas seguintes. Para esse pensador, nas primeiras décadas do século XX: “[...] não se pode falar de Filosofia da Educação, cabendo referir-se antes às pressuposições ideológicas e às posturas filosóficas implícitas nos discursos práticos do que nas elaborações teóricas.” Segundo Severino (2000, p. 273), “Não se constata nenhuma evidência de que se julgasse necessário discutir, sob qualquer ângulo, a legitimação da educação.”

Acrescente-se, finalmente, a partir ainda de seu trabalho *A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória* (SEVERINO, 2000, p. 265-284), alguns fatos relevantes que poderiam explicar por que os conteúdos ministrados como Filosofia da Educação eram preponderantemente conteúdos reconhecidos como História da Filosofia.

Os cursos de pós-graduação em educação que viriam contribuir com estudos filosóficos educacionais e com estudos sobre a área Filosofia da Educação seriam instalados a partir de 1970.

Nos anos que antecederam a instalação desses cursos era pequena a produção de trabalhos de análise filosófica da educação. Até 1970, segundo Severino (2000), observa-se no panorama nacional a ausência de uma literatura especializada na temática Filosofia da Educação. A produção bibliográfica anterior a 1970 tem muito mais um caráter didático e paradidático. Registre-se, ainda, no período focalizado por esta pesquisa, a ausência de periódicos dedicados ao tema ou com espaços para a apresentação de trabalhos dessa natureza.

Consequentemente, a organização de professores de Filosofia da Educação, de alunos dos cursos de pós-graduação em educação interessados, quer nesse campo de conhecimento, quer na disciplina curricular e de pesquisadores de questões filosóficas educacionais, só ocorreria com a instalação do Grupo de Trabalho Filosofia da educação no âmbito da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação.

Até o final dos anos 60, havia uma carência de profissionais envolvidos não somente com a discussão da identidade da área de conhecimento Filosofia da Educação, mas também com a questão da identidade da disciplina vinculada a esse campo de conhecimento.

Logo, no período 1946 a 1971, não havia condições concretas para a discussão e definição do estatuto da área de conhecimento e da disciplina Filosofia da Educação. Acrescente-se, finalmente, que nessas circunstâncias a disciplina Filosofia da Educação não podia ter clareza quanto ao seu objeto. Assim, não constituía de fato referencial para os professores primários paranaenses desenvolverem uma reflexão filosófica sobre sua prática de tal forma que pudessem transformá-la em práxis.

### ***Philosophy of Education in the professional formation of primary school teachers from Paraná***

#### *Abstract*

*This article refers to the trajectory of the discipline Philosophy of Education in the professional formation of primary school teachers from Paraná within 1946-1971. The study of that trajectory uses as main reference the Instituto de Educação do Paraná, an institution located in Curitiba, capital of the Paraná state. The objectives of this paper are: to identify the contents present in the discipline Philosophy of Education and the concept present in the Philosophy of Education that has identified the courses given by the aforesaid institution. The theoretical backup for this paper is based on Chervel (1990) and Santos (1990). To achieve the abovementioned objectives the following sources were used: class diaries, list of subjects for school exams, list of subjects for public tests, the Federal Government decrees, the State Government decrees, deter-*

*minations from the State Educational Secretary, instructions from the State Public Service Committee and school manuals. Those sources were obtained in the library and public archives of the Instituto de Educação do Paraná as well as in the archives of the Colégio Sant'Ana. The analysis of the data obtained indicate that the discipline Philosophy of Education within 1946-1971 lacked an identity for contents studied were mainly the History of Philosophy, not contributing therefore, to create a reference for primary school teachers to reflect about their educational practice and transform it into praxis.*

*Keywords: Teaching the Philosophy of Education. Professional formation of Primary School Teachers. History of the discipline.*

### Notas explicativas

- <sup>1</sup> Em 1992 essa Instituição Escolar foi denominada de Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto e no ano seguinte de Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto. No âmbito deste trabalho, optou-se pela denominação Instituto de Educação do Paraná ou IEP.
- <sup>2</sup> Os currículos-tipos deveriam “ser adotados pelos estabelecimentos oficiais de ensino médio, que no prazo previsto pela Resolução 26/65, não encaminharam à apreciação do Conselho Estadual de Educação, formulações curriculares próprias.” (art. 2º, resolução 2/66 do Conselho estadual de Educação).
- <sup>3</sup> A cidade de Ponta Grossa era considerada no início do século XX a principal cidade do interior do Paraná (LUPORINI, 1996, p. 87).
- <sup>4</sup> A obra de Fontoura, cuja primeira edição é de 1969, tem o título de Filosofia da Educação. Essa obra integrando a coleção *A Escola Viva* foi dedicada aos professores do Paraná. O autor abordou os referidos temas nos capítulos II, XV e XVIII. Bello também em seu livro *Filosofia da Educação*, volume 19 da *Coleção Didática do Brasil*, que em 1965 chegou à quinta edição, discorreu sobre os nomeados temas nos capítulos II e X. Por sua vez, Santos (1966), em *Noções de Filosofia da Educação* destinou os capítulos II e V, respectivamente, aos assuntos Conceitos de educação e Os fins da educação. Seu livro também fez parte de uma coleção: *Curso de Psicologia e Pedagogia*. Esse autor em Advertência afirma que a elaboração de seu livro “[...] resultou de resumos de aulas de filosofia da educação ministradas às alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula, durante o ano letivo de 1941.”
- <sup>5</sup> Três das condições para se inscrever no referido concurso eram: pertencer ao quadro de professores da Secretaria de Educação e Cultura; ter concluído o curso de professor normalista com o diploma devidamente registrado; possuir quatro anos de exercício de serviços ligados à educação e ter exercido cargo de direção de grupo escolar, de escola profissional do Estado, do Município ou de Autarquia Federal ou de Assistente Técnico de escola normal (PARANÁ, 1950, p. 1).



<sup>6</sup> Embora não haja registro de conteúdos nos meses de agosto a setembro, observou-se, nesse período, o registro de frequência das alunas matriculadas na disciplina.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel Batista; RHODEN, Iolanda Maria. **Colégio Sant'Ana – 100 anos de Educação e Evangelização em Ponta Grossa: 1905-2005**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2005.

BELLO, Ruy de Ayres. **Filosofia da Educação**. 10. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, [19--].

BRASIL. Decreto-lei n. 8530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do ensino normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 116-118, 4 jan. 1946.

CALDEIRA, Eny. **Oportunidades de Formação do Magistério Primário**. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1959.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria Educação. **Pannonica**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLÉGIO SANT'ANA. **Pasta de relatórios de conteúdos ministrados na escola normal**. Ponta Grossa, 1961.

FONTOURA, Amaral. **Filosofia da Educação**. 21. ed. Rio de Janeiro: Aurora, [19--].

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro de Ponto do Professor**. Curso Normal, 3ª série, 2ª turma, Curitiba, 1965.

\_\_\_\_\_. **Livro de Ponto e Diário de Aula**. Curso Normal, 3ª série, 1ª turma, Curitiba, 1965.

\_\_\_\_\_. **Livro de Ponto e Diário de Classe**. Curso Normal, 3ª série, 3ª turma, Curitiba, 1965.

\_\_\_\_\_. **Livro Ponto e Diário de Aula**. Administração Escolar, 1ª série, Curitiba, 1965.

\_\_\_\_\_. **Livro Ponto e Diário de Aula**. Administração Escolar, 1ª série, Curitiba, 1966.

IWAYA, Marilda. **Palácio da Instrução**: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). 2000. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

LUPORINI, Teresa Jussara (Org.). **Catálogo das fontes primárias e secundárias para a educação brasileira, localizadas no Estado do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 1994.

PARANÁ (Estado). Decreto n. 432, de 26 de janeiro de 1946. Dispõe sobre Escolas de Professores. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, ano 16, n. 566, p. 1, 4 fev. 1946a.

PARANÁ (Estado). Decreto n. 2.368, de 3 de setembro de 1946. Dispõe sobre a reorganização do ensino normal. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, ano 16, n. 728, p. 1-2, 9 set. 1946b.

\_\_\_\_\_. Diretoria Geral de Educação. Portaria n. 116, de fevereiro de 1947. Estabelece a finalidade e a estrutura curricular do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação e regulamenta o processo de seleção de candidatos às vagas do Curso. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, ano 35, n. 163, p. 3-4, 12 set. 1947a.

\_\_\_\_\_. Comissão de Serviço Público Estadual – Instruções especiais que regulamentam o concurso para provimento em cargos de classe inicial da carreira de delegado de ensino no Serviço Público Estadual. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, ano 35, n. 170, p. 1, 20 set. 1947b.

\_\_\_\_\_. Assembléia Legislativa. Lei 170, de 14 de dezembro de 1948. Dispõe sobre a organização e atribuições da Secretaria de Educação e Cultura. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, ano 36, n. 247, p. 1-2, 23 dez. 1948.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.862, de 17 de novembro de 1949. Dispõe sobre a estrutura curricular das escolas normais Regionais. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, ano 37, n. 277, p. 1, 24 jan. 1950a.

\_\_\_\_\_. Comissão de Serviço Público Estadual. Delega ao Departamento de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura a realização de concurso para o provimento dos cargos na carreira de “Delegado de Ensino”. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, ano 38, n. 213, p. 1-2, 18 nov. 1950b.

PARANÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 26 de 7 de dezembro de 1965. Estabelece as bases curriculares do Ensino Médio para os estabelecimentos integrantes do Sistema Estadual de Ensino. **Crítéria**: Publicação da Secretaria Geral, Curitiba, n. 1-2, p. 197-198, jan./jun., jul./dez. 1965.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução n. 2, de 3 de março de 1966. Aprova os “currículos-tipos” apresentados ao Conselho Estadual de Educação pela Secretaria de Educação e Cultura. **Crítéria**, Publicação da Secretaria Geral, Curitiba, n. 3, p. 26-32, jan./jun. 1966.

PIMENTA, Selma G.; GONÇALVES. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha. **As reformas curriculares no processo de constituição das escolas de formação de professores no Estado do Paraná**. 2002. 292 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

ROCHA, Dorothy. A disciplina Pedagogia e o saber filosófico sobre educação na escola normal de Curitiba: 1900-1945. **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 9, n. 18, p. 64-77, 2003.

\_\_\_\_\_. A escola normal Secundária de Curitiba nos anos 20. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Org.). **A Escola secundária**: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX). São Paulo: Annablume, 2003. p. 143-156.

SANTOS, Lucíola Licínio de. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. Teoria Educação. Porto Alegre, **Pannonica**, n. 2, p. 21-29, 1990.

SANTOS, Theobaldo Miranda. 11 ed. **Noções de Filosofia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1966.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **O que é Filosofia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 265-365.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

Recebido em 15 de setembro de 2008

Aceito em 14 de abril de 2009



# História da educação no século XVIII: Educação e Fisiocracia

Laurice de Fátima Gobbi Ricardo\*

Terezinha Oliveira\*\*

## Resumo

A proposta, nesta comunicação, é analisar algumas obras de François Quesnay à luz da economia do século XVIII e do contexto sociopolítico traçado pelo Estado da França. Serão verificadas quais foram as medidas ou práticas econômicas e políticas públicas que ele propôs em suas obras, na expectativa de que elas afetassem a educação. Destaca-se, assim, o papel que ele atribuiu à educação para a formação do pensamento, para a divisão da força de trabalho e para a transformação social no período. Com base em autores contemporâneos que se dedicaram a levantar e analisar fatos ocorridos no século XVIII se tentará situá-lo em seu tempo, contextualizar sua participação no processo educativo do homem na sociedade francesa e averiguar se as medidas políticas, econômicas, públicas e educacionais que ele propôs estavam em consonância com esse processo. Em termos mais amplos, procura-se identificar no espaço da história o papel que o homem comum desempenhou ao estabelecimento da política econômica e do processo educativo na França, na época da fisiocracia, uma vez que ele era o responsável pela produção da riqueza nacional. Palavras-chave: Educação. Fisiocracia. François Quesnay.

## 1 INTRODUÇÃO

Muitas sociedades políticas se formaram por homens que, em sua generalidade, adotaram as ideias de justiça e igualdade. Compartilhando ideais próprios,

---

\* Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado da Universidade Estadual de Maringá; Av. Colombo, 5790, BL G-34, sala 101; lfgricardo@uem.br

\*\* Pós-doutora em Filosofia da Educação FE/USP; coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (UEM); Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5.790, BL H35, sala 9, DFE; *Campus* Universitário, 87020-900, Maringá, Paraná; teleoliv@gmail.com

o objetivo de poder ou o ideal de democracia, eles se juntam para fortalecer ou construir esse próprio poder ou ideal. Desde a Antiguidade, por meio de uma política econômica, social e educacional, uma parte dos homens procura exercer o domínio dos povos, das nações, independentemente das raças.

O capitalismo e a burguesia do século XVIII defenderam princípios que, na contemporaneidade, parecem não ter se modificado em sua essência, pois continuam vigorando independentemente do momento político em que os governantes atuam. Acredita-se que as questões sociais e educacionais estão sempre relacionadas ao poder.

Segundo Aristóteles (1985, p. 64), em sua obra *A Política*, “[...] o legislador, ao compor suas leis, deve ter sempre os olhos fixos em duas coisas: o país e os homens.” No sentido de contribuir para o entendimento do que ocorre na segunda metade do século XVIII, estudam-se o comportamento político e econômico e a política educacional proposta pela França, especialmente o papel da educação para a formação do pensamento, para a nova forma da divisão do trabalho e para a transformação social do período.

Optou-se pelo método histórico social, por se entender, como Políbios (1985, p. 41), em sua obra *História*, que é por meio do conhecimento do passado que se pode entender a sociedade em sua totalidade. Assim, por meio da análise de obras de Quesnay, como *Fermiers – Arrendatários* (QUESNAY, 1756); *Hommes – Homens* (QUESNAY, 1757); *Évidence – Evidências* (QUESNAY, 1756), além de algumas outras obras de autores que compartilharam ou estudaram as ideias desse autor, volta-se ao passado, a fim de rever o perfil do homem naquele período.

## 2 POLÍTICA ECONÔMICA NO SÉCULO XVIII NA CONCEPÇÃO DE QUESNAY

Ao explicar as atividades econômicas de um Estado, presume o cientista da política econômica e filósofo Quesnay que a produção, o consumo e os resultados das atividades e interatividades desenvolvidas em uma sociedade é que compõem a economia dos países.

Quando se fala de produção, é necessário situá-la em relação ao nível de desenvolvimento social e dos indivíduos que vivem naquele período. No caso,



refere-se a uma época histórica bem definida, a da produção burguesa ocorrida no século XVIII.

Nesse momento, na França, dominava a linha de pensamento político da fisiocracia, segundo a qual a verdadeira riqueza de uma nação provinha da agricultura, ou seja, dos produtos da terra. O que importava era o que se produzia de grãos, os métodos mais viáveis de equipamentos, os capitais investidos e o retorno para o Estado. Considerava-se que a transformação desses produtos da terra, por meio da manufatura, não produzia riquezas, não produzia excedentes (capital), diferentemente do que acontecia na agricultura.

O capital, no âmbito econômico, é instrumento de produção, é um trabalho realizado com a finalidade de obter resultados futuros. Logo, o capital seria uma relação natural, universal e eterna, mas só o seria em condições específicas que permitissem transformar “instrumento de produção” e “trabalho acumulado” em capital.

A produção é sempre um ramo particular da própria produção, por exemplo, a agricultura, a criação de gado e a manufatura, responsável pela transformação desses produtos.

Por fim, a produção não é particular: constitui um corpo e um sujeito social, atuantes em um conjunto de atividades ou objetos, que imediatamente se transformam em consumo. A relação indissociável entre produção e consumo ocorre de duas maneiras: somente no consumo o produto se torna ele mesmo; o consumo cria a necessidade de uma nova produção. Desse modo, o consumo motiva a produção e cria, também, o objeto que, ao direcioná-la, determina a verdadeira finalidade de produzir, que é o capital no seu aspecto manifesto.

A sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção. Em sua busca por traçar metas e diretrizes ao desenvolvimento político-econômico, esquece-se da essência e parte fundamental da riqueza do Estado: o homem, um ser social que necessita da base fundamental para o seu desenvolvimento técnico, educacional, político e social.

No ensaio *Arrendatários*<sup>1</sup>, artigo escrito em janeiro de 1756 para a Enciclopédia, Quesnay (1756a) coloca em confronto a “grande cultura”, organizada em termos capitalistas, e a “pequena cultura”, atrasada e ineficiente, que nesse momento domina a maior parte da França. Ele questiona a ineficiência da po-

lítica educacional do Estado em face da necessidade primária e essencial para o indivíduo, que é a educação.

Kuntz (1984, p. 10), ao interpretar a obra de Quesnay, *Arrendatários*, afirma:

Embora muitos leitores tenham enfatizado sobretudo o lado liberal do pensamento fisiocrático – o *laissez-faire*, o nãointervencionismo –, o fato é que François Quesnay não negligencia o papel do Estado no desenvolvimento. Para ele, definir as esferas de atuação da coroa e dos particulares não corresponde a fixar domínios estritamente separados de atuação. A ação da coroa, o mais forte e o mais importante dos proprietários, deve estabelecer os próprios fundamentos do progresso, pelos investimentos na infraestrutura física – em vias de transporte, por exemplo – e na educação dos cidadãos, que devem aprender “as leis da ordem natural mais favorável ao gênero humano.” Além disso, é claro, cabe à esfera política montar as melhores condições institucionais para o florescimento da produção.

Um homem culto pensa, desenvolve técnicas, é transformador de suas próprias ideias, busca o equilíbrio entre o que pode ser conquistado por ele próprio e o que é favorecido por meio de mecanismos impostos pelas políticas educacionais do Estado. Em *Evidência* (1756), Quesnay enfatiza que os homens necessitam de regras positivas e determinadas que fixem e garantam sua conduta. Consagrados pelas regras e com necessidades delas, eles são determinados pelas próprias regras. As leis naturais existem para todos os homens, mas são interpretadas de formas diferenciadas por eles. Quesnay<sup>2</sup>, no artigo *Evidência*, relata:

O Homem não é um ser simples, é um composto de corpo e alma; mas esta união percível não existe por si mesma; essas duas substâncias não podem agir uma sobre a outra [...] O homem recebe suas sensações por intermédio dos órgãos do corpo, mas suas próprias sensações e sua razão são os efeitos imediatos da ação de Deus sobre a alma; assim, é nesta ação sobre a alma que consiste a forma condicional ou instrumental das sensações, e as sensações são os motivos e as causas determinantes da razão e da vontade decisiva. (QUESNAY, 1984a, p. 68).

O fisiocrata Quesnay aborda a condição do homem diante das políticas educacionais adotadas pelos dirigentes da nação para o desenvolvimento de sua cultura, educação política e do próprio saber (conhecimento). De seu ponto de vista, era preciso encontrar meios para transformar o homem, levando-o a abandonar a condição de simples reprodução do conhecimento (do fazer) e induzindo-o a iniciar o processo de questionamento e entendimento de como produzir esse conhecimento, ou seja, do desenvolvimento de técnicas. Para ele, o homem necessitava não somente satisfazer sua fome, mas também precisava de roupas, escolas, de técnicas de manuseio dos utensílios e de demais confortos para viver com um mínimo de bem-estar.

Acredita-se que, nessa época, século XVIII – França, a política devia ter em vista a indigência (pobreza, carência) dos habitantes do campo, estimulando-os necessariamente ao trabalho e à produção de mais riqueza para o Estado. Todavia, uma nação rica se faz com homens que transformam o capital, com seus recursos e sua força de trabalho, desenvolvendo suas riquezas, buscando enriquecer com seu próprio esforço, acreditando-se como pessoas e cidadãos. Segundo Quesnay, não existe ninguém que não saiba que as riquezas são as grandes forças, o grande recurso da agricultura, e que o cultivo demanda muito dinheiro. Quesnay, em seu artigo *Arrendatários*, trata o assunto como:

Só os homens instruídos e inteligentes podem preservar-se de erros comuns, prejudiciais a seus interesses. Mas, para que possam sair-se bem, é preciso ainda que estejam em condições de adiantar os fundos necessários à compra dos rebanhos e dos outros animais, como também de suprir as outras despesas, pois o estabelecimento de um bom cultivo é sempre muito caro. (QUESNAY, 1984a, p. 81).

Os que possuem dinheiro e bens não querem se ver arruinados; os que não o têm trabalham inutilmente ou não são estimulados ao trabalho, porque não visualizam o retorno financeiro pelo seu esforço.

Nesse momento, a grande maioria da população da França não tem o incentivo do Estado quanto à educação e ao conhecimento de técnicas apropriadas à produção. Somente a pequena classe da burguesia tem tal privilégio e, mesmo assim, não obtém o conhecimento das técnicas avançadas na área da produção. As classes média e pobre não têm incentivos do Estado, não adquirem o livre-

arbítrio para tomar decisões quanto ao que plantar, como plantar, e não recebem conhecimento técnico quanto à melhor forma de utilizar os seus recursos. Os proprietários preocupam-se em fazer os plantios com os recursos que têm (cavalos ou bois), ao invés de pensar em mecanismos que podem ser criados para o plantio dos produtos agrícolas e em métodos para a utilização das terras que ficam sem produção (improdutivas).

O Estado defende a ideia de que o arrendatário (classe média) é sempre mais vantajoso para o Estado porque, mesmo quando não ganha com suas colheitas por causa dos preços baixos dos cereais ou porque não tem consumidores (demanda) suficientes para o seu produto, consegue suprir suas despesas. No contexto geral, comparando-se todas as classes, há crescimento de riquezas, mas, na verdade, esse aumento de capital não acontece para os arrendatários que produzem, cobrem os gastos e não obtêm nenhum lucro sobre os produtos. Eles chegam até mesmo a sofrer perdas que diminuem seus recursos.

Com o baixo preço do trigo (um dos principais produtos agrícolas que se produz na França), quem ganha são os habitantes das cidades, os operários das manufaturas e os artesãos, que se valem dos baixos preços dos produtos agrícolas e os transformam em outros produtos em benefício do capital. Enquanto isso, a agricultura, que no século XVIII na França representa a fonte principal de riquezas do Estado, empobrece. Mesmo assim, é ainda a agricultura que, quando protegida e financiada pelo Estado, proporciona alimentos em abundância para a Nação. Por outro lado, se não há consumo (demanda) dos produtos transformados, da matéria-prima provinda da agricultura e modificada por meio da manufatura, não há produção e, assim, também não há capital.

A demanda do mercado ou a demanda agregada por uma mercadoria nos mostra a quantidade alternativa na qual essa mercadoria é procurada, num dado período de tempo, aos vários preços alternativos, por todos os indivíduos que compõem o mercado. A demanda do mercado por uma mercadoria depende, assim, de todos os fatores que determinam a demanda individual e, em adição, do número de compradores desta mercadoria existentes no mercado. (SALVATORE, 1984, p. 20).

Segundo Quesnay, o rico arrendatário (classe intermediária – média) ocupa e sustenta o camponês (classe pobre). O camponês é quem fornece aos cida-

dão a maior parte das mercadorias necessárias à sua subsistência. Em todo lugar onde falta o arrendatário (classe média-rica) e não há intervenção do Estado, os métodos de cultivo da terra são conduzidos de forma precária, e os camponeses vivem na miséria, pobres de cultura política, social e educacional.

A política do Estado de impedir a exportação do trigo por receio de faltar o produto no mercado interno significa, para Quesnay, desconhecer as vantagens que isso promove à França. Um reino pode ter uma produção excedente de trigo sem prejudicar suas necessidades internas. A política econômica adotada na Inglaterra, segundo Quesnay, prova que a venda de uma parte das colheitas ao exterior é um meio seguro de manter a abundância, acabar com a fome e sustentar a agricultura.

A liberdade da venda dos cereais ao exterior constitui, no período, um meio essencial e indispensável para melhorar a agricultura no reino. No entanto, somente esse meio não basta. Na verdade, pode-se perceber na leitura da obra de Quesnay que o cultivo das terras, por ser um produto primário, proporciona maiores lucros, mas é preciso também que o cultivador esteja preparado para tal situação, tenha uma visão menos primária e modesta e se sinta protegido pelo Estado, por meio dessa nova política (de exportação). Sem esse incentivo e proteção estatal, o agricultor não vai querer expor o seu capital a uma situação que considera perigosa. As riquezas da nação, obtidas por meio da exportação, difundem-se por todos os habitantes, proporcionam-lhes melhores alimentos, satisfazem de modo mais adequado às suas necessidades, tornam-nos pessoas mais cultas, com mais noção do que é o valor dos produtos de seu trabalho<sup>3</sup> e com mais condições de enfrentar o mercado (tanto agrícola como manufatureiro) e desenvolver suas próprias riquezas (capital). Quesnay (1984c, p. 106), em seu artigo *Homens*,<sup>4</sup> comenta:

Os homens necessitam, portanto, de diferentes riquezas de uso, e aquelas que eles têm em maior quantidade do que precisam devem servir para proporcionar-lhes aquelas que lhes faltam e que desejam. Assim, os homens aspiram a muitas riquezas que se trocam reciprocamente uma pelas outras.

Estas riquezas (capital) aumentam a população e fazem crescer os rendimentos dos proprietários da terra, dos comerciantes ou industriais e

os do próprio Estado. O governo que movimenta os recursos da sociedade, que dispõe de poder de decisão política, pode encontrar métodos e políticas econômicas e educacionais adequadas para fazer com que os recursos originados da agricultura retornem novamente à agricultura (proprietários da terra), a qual é muito mais proveitosa para os indivíduos e para o Estado. O valor real do produto é determinado pelas necessidades dos homens, expressas por meio do consumo, mas que nascem do próprio capital. Além disso, à medida que o homem produz e vende seu produto, parte dos ganhos volta para o Estado. As riquezas (capital) de uma nação que adota essa política são sempre renascentes e superiores às riquezas (capital) das outras nações. No mesmo artigo *Homens*, Quesnay (1984c, p. 109-110) enfatiza:

[...] Os homens não se limitam simplesmente à alimentação. Eles precisam de roupas, de utensílio e de outra comodidade para viver com algum bem-estar. Os franceses não passam os mares e não vão às ilhas de São Domingos, da Martinica, etc., para buscar o pão, mas são atraídos por ganhos que lhes podem proporcionar bem-estar.

Às riquezas comerciáveis é que se atribuem ganhos consideráveis; por meio desses ganhos, podem-se satisfazer necessidades, além de alimentação, roupa, moradia e utensílios, que garantam o bem-estar. As proporções de troca da riqueza em moeda são reguladas pelo preço de todas as espécies de mercadorias comerciáveis. Assim, a riqueza particular equivalente ao valor pelo qual se pode vender todas as espécies de riquezas comerciáveis, nas compras, é a moeda (dinheiro).

Para Quesnay, a força de trabalho dos camponeses é utilizada (explorada) pelos arrendatários ricos, e os camponeses, atraídos pelo dinheiro, auto-determinam-se ao serviço, tornam-se trabalhadores e conquistam um bem-estar<sup>5</sup> que os induz a se fixar nas províncias. Dessa forma, os camponeses se veem em situação de poder alimentar seus filhos, conservá-los perto de si e criar condições para que eles se estabeleçam futuramente na mesma província. Desse modo, na proporção em que o agricultor aumenta suas riquezas e que esta se multiplica, ele sustenta a agricultura.

Segundo Quesnay, se o governo (nação) não é rico e não tem autoridade sobre as outras nações comerciantes (outros países), o que pode resultar de regulamentos viciosos é um preço em desacordo com o preço geral e comum às outras nações de livre comércio. Dessa forma, o próprio governo acaba com os rendimentos no reino e prejudica seu comércio. Entretanto, o preço geral e comum a todas as nações comerciantes é sempre, conforme Quesnay, o menos variável, o menos desregrado e o mais vantajoso a cada uma das nações. Segundo Quesnay (1984c, p. 108), em seu artigo *Homens* (1984c, p. 108):

Se um reino é pobre, isto não se deve à falta de dinheiro, mas à falta de riquezas comerciáveis ou ao preço demasiadamente baixo, nesse reino, dessas riquezas. Pois um Estado agricultor só pode ser rico pela abundância das produções anuais e pelo bom preço.

Em outras palavras, uma nação (país) é pobre quando não tem políticas econômicas e métodos educacionais definidos, quando o Estado trata o indivíduo como um ser não pensante e não atuante e quando não entende que esse indivíduo precisa, por si só, obter conhecimento, descobrir novos horizontes, desenvolver técnicas próprias e ter acesso à escola. É somente por meio de políticas consistentes adotadas pelo Estado que se pode proporcionar o desenvolvimento do comércio interno e externo dos produtos produzidos, em especial os da agricultura. Essa política não deve proporcionar apenas o escoamento dos produtos, mas também e, constantemente, sustentar um preço vantajoso<sup>6</sup> ou igual ao estabelecido pelo comércio geral entre as nações comerciantes. Essa política é que torna a nação (país) rica e autossustentável.

Segundo Smith (1983, p. 359), em *A Riqueza das Nações*, “[...] um país rico é aquele que tem muito dinheiro, que a riqueza não consiste no dinheiro, nem em ouro e prata, mas consiste naquilo que o dinheiro compra e no valor de compra que ele tem [...]”<sup>7</sup> Assim, um país é rico quando cria políticas adequadas de exportação e importação e condições de comercialização dos produtos agrícolas e manufaturados. Dessa maneira, mantendo uma economia estável e uma moeda forte, ele favorece a obtenção de resultados econômicos e financeiros tanto para a nação quanto para o povo, respondendo ao esforço do trabalho dos cidadãos e à sua dedicação ao país (nação).

No século XVIII, os fisiocratas questionavam a economia política desenvolvida na França e a distribuição de renda e poder entre os donos da terra e os arrendatários, defendendo, em contrapartida, a riqueza agrícola como fonte e sustentação da economia.

Os fisiocratas<sup>8</sup>, na concepção de Smith, ao tentar explicar que os vários mecanismos econômicos a serem adotados pelo Estado para aumentar as riquezas deveriam valorizar a agricultura, não percebiam ou não entendiam a sutileza da nova divisão das classes ou sistemas: sistema agrícola que produz os grãos e sistema urbano que transforma o estado bruto dos grãos em produtos manufaturados.

Na obra *A Riqueza das Nações*, Smith (1983, p. 321) relata que “[...] o grande comércio de todo país civilizado é o efetuado entre os habitantes das cidades e os habitantes do campo [...]”, o que demonstra que o grande comércio de todo país civilizado envolve os habitantes das cidades e do campo. O desenvolvimento da manufatura, ou da transformação do produto, depende da existência do produto da terra, da agricultura. Quando existe a troca e a comercialização simultânea desses bens, a dos artigos manufaturados com os produtos em formato natural aparece o fator compra e venda e, com ele, a oferta e a procura, o que vem a ocasionar a demanda, que se transforma no regulador da economia. Essa demanda acontece quando o campo começa a oferecer à cidade os meios de subsistência e os materiais a serem manufaturados. Em contrapartida, a cidade oferta ao campo, para o seu desenvolvimento, as técnicas provindas de pesquisas desenvolvidas nas universidades e escolas. Contudo, as políticas econômicas e educacionais traçadas em qualquer nação dependem desses homens comuns, uma vez que, produzindo as riquezas da nação, eles têm papel fundamental em seu crescimento e desenvolvimento econômico.

### 3 CONCLUSÃO

Quando se avalia a capacidade, a produção, a qualidade e o crescimento de uma nação, logo vem à mente a análise econômica desse Estado. O século XVIII demarca um período de transformações sociais e de redefinições políticas, culturais, econômicas e filosóficas.



Na França, essa transformação acontece especialmente na área econômica e se manifesta na produção teórica dos fisiocratas, cujos ideais foram construídos no processo de questionamento do sistema mercantilista.

Segundo eles, a verdadeira riqueza de uma nação está na natureza. É a agricultura que faz o reino, o Estado, crescer, expandir suas relações comerciais e aumentar suas riquezas. A manufatura, de forma secundária, viria a ser mera transformadora e comercializadora dos produtos da terra. Isso porque somente a atividade rural pode gerar um excedente, apenas ela tem capacidade de produzir mais do que gasta.

O setor econômico esbarra em problemas que, para Quesnay, são fundamentais para que o Estado produza e cresça economicamente: um deles é a capacitação dos homens do campo. Não pode haver qualidade na produção sem técnicas apropriadas, distribuição adequada dos produtos da terra e máximo aproveitamento das áreas cultiváveis, produtivas. Segundo ele, entre as modificações que devem ocorrer nas mesmas proporções em que novas políticas são adotadas pelo Estado, incluem-se as da educação. Se não houver transformações na forma do conhecimento humano, cujas regras devem induzir a ação livre do homem, conseqüentemente haverá menor crescimento econômico.

O sistema econômico, provindo da natureza ou não, depende de que o Estado adote um sistema educacional que venha colaborar para a eficácia dos princípios adotados na economia. Para Quesnay, cabe ao Estado criar condições institucionais para o crescimento da produção e, além de investimentos na infraestrutura física, dar enfoque maior à educação dos cidadãos, que devem aprender a conviver com as leis. Descreve Quesnay, em *Evidência* (1756), que os homens interpretam diferentemente as leis naturais. Por isso, necessitam de regras que determinem sua conduta. Assim, habituados às regras e à necessidade delas, os homens são condicionados à liberdade, mas, na prática, isso ocorre com base em regulamentos e regras.

Em razão de sua brutalidade, o homem requer polimento, tem necessidade de cuidados e de formação. Quando há falta de disciplina e de instrução nos homens, não há produção e, sem produção, não há renda. Em suma, haverá terras incultas, técnicas de produção pobres e produção ineficiente. Dessa forma, educação e produção caminham juntas para produzir riquezas em uma nação.

## ***18th century history of education: education and physiocracy***

### *Abstract*

*The purpose of this evaluation is to analyse some of François Quesnay' works in the light of the early 18<sup>th</sup> century and its social and policy context in France in that period. We will also talk about the ideas proposed by Quesnay in education and his efforts to the social transformation at that time. Based upon contemporary education authors' researches, we will present a brief Quesnays' over view in the education process which can be applied to evaluating the man, the french society, the public policies and the history of the workers movement were all of them in accordance with his ideal of life? In a peculiar way Quesnay was representative in the 18<sup>th</sup> century which ideas concerning the transformation of the common man and world was part of the main route of physiocracy. From a theoretical point of view something was ending and something was beginning in this period.*

*Keywords: Education. Physiocracy. François Quesnay.*

### Notas explicativas

<sup>1</sup> Segundo Quesnay (1984a, p. 72), Arrendatários (Economia Política) “[...] são aqueles que alugam e valorizam os bens dos campos e que proporcionam as riquezas e os recursos mais essenciais à manutenção do Estado. Assim, o emprego do arrendatário era assunto muito importante no reino da França, século XVIII, e merecia grande atenção da parte do governo.” De acordo com a análise de Kuntz (1984), as diferentes maneiras de tratar as terras que cultivavam e as causas que para isso contribuíam eram decididas pelos produtos da agricultura. Era preciso conhecer bem os diferentes tipos de cultivos para julgar a situação atual da agricultura no reino. As terras eram comumente cultivadas por arrendatários com cavalos ou por meeiros com bois igualmente vantajosos. Somente arrendatários ricos podiam servir-se de cavalos para lavrar a terra. Nas províncias onde não havia arrendatários em condições de servir-se de cavalos, os proprietários de terras não tinham outro recurso para retirar os produtos de seus bens, senão fazer com que camponeses trabalhassem em troca da metade da colheita e realizassem o cultivo com bois. As terras cultivadas com cavalos eram afolhadas em terços. Em um terço, semeava-se trigo; em outro, aveia e outros cereais que eram plantados depois do inverno, enquanto o outro terço era deixado em *alqueive* (sem cultivo). As terras cultivadas com bois eram afolhadas em metades. Uma metade era semeada com trigo e a outra permanecia em *alqueive* (sem cultivo).

- <sup>2</sup> O filósofo e fisiocrata Quesnay nasceu em 1694, em um lugarejo chamado Meré; foi destinado pela mãe a cuidar da pequena propriedade familiar. Perdeu o pai aos oito anos e foi analfabeto até os 12 anos de idade, quando aprendeu a ler com um jardineiro. Aos 17, em Paris, tornou-se aprendiz de gravador e logo passou a mestre de ofício. Aos 24 anos, formou-se em cirurgia, exercendo a profissão em Mantes. Diplomou-se médico com 50 anos, na Faculdade de Pont-à-Mousson. Em 1749, aos 55 anos, tornou-se médico pessoal de madame Pampadour e serviu à família real, tornando-se respeitável membro da corte; foi responsável pela primeira escola de pensamento econômico registrado na história, “a fisiocracia”. Dedicou-se, especialmente, a estudar o problema do desenvolvimento (KUNTZ, 1984, p. 37).
- <sup>3</sup> Segundo Girard e Quadros (1980, p. 123-124), “[...] é preciso que a sociedade se atenha a uma verdadeira hierarquia de valores [...]”, mas, no “[...] mundo que hoje apreciamos, há uma perigosa inversão de valores.” “Se o valor é uma qualidade dos entes, o valor não é, propriamente, um ente, não é algo. Mas está em algo. Enquanto este algo vale. Por isso, diz-se diante da pergunta: o que é o valor? Que o valor não é o que o valor vale. O ser é o valor vale (Lotze). O valor não está na ordem do ser, mas na ordem dos valores.” Para Quesnay (1984c, p. 106), “[...] o valor de uso é sempre o mesmo, e sempre mais ou menos interessante para os homens segundo corresponda às suas necessidades ou ao seu desejo de desfrutá-lo”.
- <sup>4</sup> Reproduzido de Quesnay (1757), traduzido por Rolf Kuntz: As riquezas comerciáveis seriam aquelas que se trocam pelas riquezas pecuniárias, de acordo com os preços que constituem seu valor venal e o preço é o valor venal das riquezas comerciáveis. Assim, não se devia confundir o preço das riquezas comerciáveis com o seu valor de uso pelo homem, pois esses dois valores não têm frequentemente nenhuma correspondência entre si. Embora o valor das riquezas comerciáveis não seja absolutamente um valor arbitrário ou convencionado entre os comerciantes, o governo de um Estado pode, por seus regulamentos viciosos, causar muitos desarranjos nocivos aos preços e, sobretudo, em um reino que era marítimo e comerciante.
- <sup>5</sup> Encontramos em Salvatore (1984, p. 440), as seguintes definições: a) bem-estar econômico: condições nas qual a solução do modelo de equilíbrio geral pode ser considerada ótima; b) bem-estar social: várias combinações de utilidade de dois indivíduos, que proporciona à sociedade o mesmo nível de satisfação ou bem-estar; c) bem-estar máximo: ponto no qual a grande curva de utilidade e possibilidade é tangente à curva de bem-estar social. Pode-se dizer que a economia do bem-estar estuda as condições em que a solução para um modelo de equilíbrio geral é ótima. Isso exige, entre outras coisas, uma distribuição ótima de fatores entre as mercadorias e uma distribuição ótima de mercadoria (isto é, distribuição ótima de renda) entre os consumidores.
- <sup>6</sup> Quesnay, em seu artigo *Homens* (1984c, p. 109), afirma: “O preço fundamental das mercadorias é estabelecido pelas despesas, ou gastos que é preciso realizar para sua produção ou preparação. Se vendem por menos do que custou, seu preço degenera em perda. Se vendem bastante caro para proporcionar ganho suficiente para manter ou aumentar sua produção, seu preço é bom.”
- <sup>7</sup> O filósofo e economista Smith (1983, p. 359), “[...] considerava que os preços baixos ou a abundância, ou então, o que é a mesma coisa, é o melhor meio para garantir a riqueza e

abundância, considerando as necessidades naturais da humanidade, que devem ser atendidas, temas que, nos tratados de Economia, tem sido tratados sob o tema de consumo.” Ele mostrava, assim, que a grande riqueza provinha da divisão do trabalho, uma vez que essa divisão poderia gerar a multiplicação do produto: “A divisão do trabalho é a grande causa do aumento de opulência pública, a qual sempre é proporcional à laboriosidade do povo e não à quantidade de ouro e prata, como se imagina insensatamente.” Segundo Smith, para a formação de uma riqueza, a divisão das tarefas e atribuições é fundamental, assim como, para a formação de um estado soberano, há necessidade de uma economia política estável, que garanta a distribuição de renda entre os povos a ele subordinado. O desenvolvimento político de um estado estaria em consonância com a forma de gerir e gerenciar as riquezas, tanto as obtidas por meio da força de trabalho, da produção extraída da terra ou dos próprios esforços humanos.

- <sup>8</sup> Murteira, em *Quadro Econômico de Quesnay* (1966), relata que em meados de 1757, por ocasião de um encontro do Marquês de Mirabeau com Quesnay, nasceu a escola dos fisiocratas, que entrou no seu apogeu entre 1764 e 1766. O movimento tinha ganhado muitos aderentes, como: Mercier de la Rivière, le Trosne, Baudeau, além do já citado Marquês de Mirabeau e Dupont de Nemours, que, desde 1763 e mesmo depois de sua morte, manteve-se como defensor de Quesnay. A popularidade dos ideais fisiocratas, principalmente entre os membros da nobreza, é enorme. De acordo com Cardoso (1966, p. 47) “[...] a palavra fisiocracia surge em 1767, como título de uma recolha, organizada por Dupont, das obras fundamentais de Quesnay.” A obra continha vários artigos e estava dividida em dois volumes. Segundo Cardoso (1966, p. 34-35), “A sistematização da doutrina fisiocrática constitui um projeto extremamente ambicioso que, ao cabo de dois séculos, não conseguiu ainda ser realizado. De fato, encontram-se na fisiocracia, lado a lado com aspectos nitidamente reacionários, os germens de algumas das mais avançadas teorias econômico-sociais como afirmou Karl Marx, ‘tem quebrado os dentes a todos os críticos e historiadores de Economia Política que deles se ocuparam até hoje.’ É por isso mesmo que a fisiocracia se mantém um tema de interesse atual, como facilmente o comprovam as obras recentemente publicadas sobre ela. [...] bem quanto era avançada a sua teoria se pensarmos que, embora ela tenha como já afirmamos ficada praticamente esquecida durante quase um século, só conseguiu voltar a ser considerada com algum interesse depois da publicação, em 1846, do volume de *Eugène Daire* sobre os fisiocratas, ela não mais deixou, desde então, de constituir motivo de interesse de eminentes economistas, começando em Karl Marx, o primeiro a reconhecer Quesnay como seu precursor.”

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. Coleção Universidade de Bolso. Tecnoprint S.A., 1985.

CARDOSO, Teodoro. Nota Preliminar. In: QUESNAY, F. **Quadro Econômico**. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

DUPONT, Menours de. **L'Éducation Nationale Dans Lês États-Unis D`Amérique**. 2. ed. Paris: Le Normant, 1812.

\_\_\_\_\_. **Physiocratie ou Constitution Naturelle du Gouvernement**. Leyde, Merlin, Libraire, 1768.

GIRARDI, Leopoldo Justino; QUADROS, Odone José de. **Filosofia**. Porto Alegre: Acadêmica, 1980.

KUNTZ, Rolf. François Quesnay e a fundação da economia moderna. In: KUNTZ, Rolf (Org.). **Quesnay – Economia**. São Paulo: Ática, 1984. p. 7-40.

MURTEIRA, B. Prefácio. In: QUESNAY, F. **Quadro econômico**. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

POLÍBIOS. **História**. Tradução Mário da Gama Kury. Brasília, DF: Ed. UnB, 1985.

QUESNAY, François. Arrendatários. In: KUNTZ, Rolf (Org.). **Quesnay – Economia**. São Paulo: Ática, 1984a. p. 73-104.

\_\_\_\_\_. Evidência. In: KUNTZ, Rolf (Org.). **Quesnay – Economia**. São Paulo: Ática, 1984b. p. 42-71.

\_\_\_\_\_. Homens. 1757. In: KUNTZ, Rolf (Org.). **Quesnay – Economia**. São Paulo: Ática, 1984c. p. 105-111.

\_\_\_\_\_. Quadro Econômico. 1759. In: KUNTZ, Rolf (Org.). **Quesnay – Economia**. São Paulo: Ática, 1984d. p. 112-148.

SALVATORE, Dominick. **Microeconomia**. Tradução e revisão Marco Antonio Sandoval de Vasconcellos. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1984.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Recebido em 5 de dezembro de 2008

Aceito em 8 de fevereiro de 2009

# A escola como instituição socialmente construída

Fábio Cesar Gelati\*

## Resumo

Neste artigo objetiva-se participar do diálogo a respeito da natureza da escola, não somente como produtora e reprodutora do conhecimento, mas como espaço de transformação e humanização do homem; discutir o papel e a função da escola na convivência em sociedade; investigar o caráter institucionalizador da escola, onde e como responde às necessidades sociais e de sobrevivência, bem como seu aspecto institucionalizado, os reflexos da produção humana, da cultura socialmente construída, no modo como se faz educação. A partir das reflexões, repensar a escola, a educação; visualizar caminhos pedagógicos para que o espaço escolar contribua, efetivamente, na humanização do homem, para uma habitação e utilização dos recursos da biosfera de forma responsável, sustentável; para que a sociedade, em sua totalidade, compreenda a vida planetária de forma solidária, ética e reencontre a identidade humana planetária; regenere os paradigmas epistemológicos, a fim de que supere a barbárie, a fome, a desigualdade social, o preconceito, a ausência de amor, o ódio. Palavras-chave: Escola. Conhecimento institucionalizado. Socialização do indivíduo (conduta humana). Ambiente natural e humano. Identidade humana planetária.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola como espaço institucional de educação é recente no contexto histórico da humanidade. A educação, a busca de conhecimento e de instrução é parte primordial e condicional na evolução do ser humano no planeta terra.

---

\* Graduado em Filosofia pela Universidade São Francisco, SP; em Pedagogia pela Universidade Católica de Petrópolis, RJ; Especialista em Gestão do Meio Ambiente pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; mestrando pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; bolsista da Capes/Fapesc; Rua São Bento, 98, Vila Alemanha, 89609-000, Luzerna, SC; [fabiogelati@yahoo.com.br](mailto:fabiogelati@yahoo.com.br)

Saviani (2000, p. 15) discute muito bem essa relação do homem com sua própria sobrevivência, existência planetária:

Com efeito, sabe-se que, o que diferencia dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

A partir da necessidade de o homem constituir-se humano, a educação, em seu sentido primeiro, torna-se cada vez mais essencial. O homem é um ser de possibilidades, as quais precisam ser potencializadas, desenvolvidas. Em um universo em que tudo é fruto de relações, ligações, conexões inusitadas, o homem também tem a mesma regência, pois é constituído dos mesmos elementos. Tal caminho de humanização passa impreterivelmente pela via da educação. Saviani (2000, p. 17) fornece a seguinte compreensão sobre essa tarefa especificamente humana:

Podemos, pois, dizer que a natureza do homem não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da Educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No processo de evolução do ser humano, as transformações, as construções e destruições impressionam não apenas pela magnitude de suas belezas, mas pelo altíssimo preço pago por tais conquistas com a própria vida humana. Percebem-se várias mudanças que o planeta passou desde o início de sua formação até a atual conjuntura, como também na organização geopolítica. O homem



deixou sua marca em todos os lugares possíveis do Planeta; muitas transformações aconteceram no pensamento e no espírito humano.

Desfilaram pela história várias correntes de pensamento, modelos econômicos, promessas fabulosas de melhores condições de vida, enfim, um planeta sustentável. Hoje, presenciam-se várias incertezas a respeito do criador dessas realidades, dos produtos que estas produziram, do destino da espécie humana, da vida no planeta terra; incerteza nascida na fusão: criador e criatura; incerteza que aumenta à medida que o homem toma consciência de que é parte, elemento integrante do planeta em que vive. A evolução da espécie humana tem seus momentos brilhantes como também de escuridão e barbárie; a continuidade da vida nesse planeta depende da ação e pensamento humano.

Nessa empreitada, o trabalho de Berger e Luckmann tem muito a colaborar no esclarecimento de como o homem se torna homem pelo processo de socialização, e na reestruturação dos paradigmas da escola como instituição de ensino de educação.

## 2 ESCOLA: INSTITUÍDA E INSTITUINTE

Conhece-se o homem mediante o produto de sua própria produção: “A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 87). Nesse processo, todo homem distanciou-se de sua origem, culturas foram transformadas, destruídas e criadas. Muitas práticas sociais tornaram-se verdades absolutas. No âmago de tantas transformações, a educação destaca-se como a condução do homem para uma convivência. A passagem do caráter doméstico ao institucional formal caracteriza a educação como fator de importância substancial à constituição da sociedade, do Estado e de um Planeta sustentável.

A convivência do homem em grupo, em sociedade foi criando, estabelecendo um conjunto de regras. Ao tornar-se um ser social, conseqüentemente, surgiram necessidades, papéis sociais, enfim, a divisão social do trabalho também ocupou papel de grande relevância nesses novos tempos. “Toda conduta institucionalizada envolve certo número de papéis. Assim, os papéis participam do caráter controlador da institucionalização.” (BERGER; LUCKMANN, 2007,

p. 104). Para atender a tais anseios e necessidades, é primordial estabelecer paradigmas educacionais adequados e eficientes.

Na institucionalização da vida humana, a educação escolar passou a atuar no processo de socialização do indivíduo, ou seja, uma espécie de rito de passagem do indivíduo para a coletividade, no qual os interesses são comuns a todos os membros dessa coletividade. Por exemplo, atua de forma significativa na construção da rotina, na divisão do trabalho, na formação de novos hábitos, pois o mundo social está em processo de construção.

Segundo Berger e Luckmann (2007), para a estabilidade da conduta humana, os meios biológicos são insuficientes, é necessária certa ordem social. A ordem social é produto da atividade humana. Não deriva de dados biológicos, a necessidade provém do equipamento biológico do homem. “Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações socioculturais e psicológicas.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 75).

Os autores explicam essa relação de forma dialética: homem (o produtor) e o mundo social (produto dele). O homem atua sempre na coletividade; a atuação é de forma recíproca, um sobre o outro; o processo dialético é contínuo: exteriorização e objetivação como momentos de um processo. A escola influencia e é influenciada, legitima e transforma na dinâmica da máquina social.

“O homem não somente conseguiu estabelecer-se na maior parte da superfície da Terra, mas sua relação com o ambiente circunstante é em toda a parte muito imperfeitamente estruturada por sua constituição biológica.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 70). O homem não existe em um ambiente específico, em um mundo, não está condicionado a uma distribuição geográfica específica. Seguiu à risca a determinação: “Crescei e multiplicai e ocupai a face da terra.”

“O homem, está claro, tem impulsos, mas estes são consideravelmente desprovidos de especialização e direção. Isto significa que o organismo humano é capaz de aplicar o equipamento que possui por constituição a uma ampla escala de atividades e, além disso, constantemente variável e em variação.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 70).

“O processo de tornar-se homem efetua-se na correlação com o ambiente.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 71). O ambiente é natural e humano, corre-

laciona-se com o ambiente natural e com uma ordem cultural e social específica. A sobrevivência da criança humana depende de certos dispositivos sociais, seu desenvolvimento orgânico é socialmente determinado. Tais características precisam ser despertadas e desenvolvidas. Hoje, na abordagem ambiental, já não é mais possível separar o homem do planeta, como um ser estranho. O natural e o humano estão cada vez mais entrelaçados.

“A humanização é variável em sentido sociocultural.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 72). O homem constrói sua própria natureza, molda-se a partir de formações socioculturais. A escola atua de forma decisiva e marcante no processo de humanização, socialização do indivíduo, não sobrepujando a socialização primária que este recebeu. A realidade “[...] é construída socialmente.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 11). A realidade existe independentemente da vontade do indivíduo, volição. Surge uma questão: de que forma a escola, o trabalho educacional podem contribuir para a sustentabilidade da vida no planeta? O sentido da escola parece intimamente ligado ao de construção, elaboração da cultura. Se o homem é o que cria e faz, então, a escola torna-se local de aprendizagem de tal construção.

“Para entender o estado do universo socialmente construído em qualquer momento, ou a variação dele com o tempo, é preciso entender a organização social que permite aos definidores fazerem sua definição.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 157). O indivíduo tem a predisposição para a sociabilidade. Seu nascimento não lhe garante ser membro de tal sociedade. Ele torna-se membro da sociedade, é reconhecido como integrante. Para ser mais prático nessa questão, basta lembrar dos vários documentos que identificam o homem, a pessoa, o indivíduo. O ser humano, além de humano, é cidadão de algum país, de algum grupo econômico, social, político, religioso e habita em algum lugar do planeta. No decorrer do curso temporal de sua vida, o indivíduo adentra na dialética da sociedade. Inicia-se com o fato de ele assumir o mundo no qual os outros vivem. É a interiorização, torna-se o próprio mundo, há uma contínua identificação. O indivíduo torna-se membro da sociedade após a realização de certo grau de interiorização. “Não somente vivemos no mesmo mundo, mas participamos cada qual do ser do outro.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 175).

Nessa relação do homem com sua natureza biológica e culturalmente criada muito há de se pesquisar. Berger e Luckmann (2007, p. 241) colaboram muito para a visualização das tensões provenientes de tal relação:

O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os outros. Este mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo.

A finalidade da educação, da instituição escola, sempre foi abordada pelos pensadores. Tais questionamentos revelam que, em todos os momentos históricos que exigiam certas mudanças, transformações, de alguma forma se fazia necessário legitimar, formar e instruir o ser humano, preparar a terra para que as ideias germinassem e produzissem frutos. Por essa relação ser dinâmica, a educação sempre esteve presente nos momentos decisivos da humanidade, mesmo que de forma singela, desprovida de luz própria. O trecho subsequente ilustra a dinâmica:

O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade. Isto implica que a simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva nunca é uma situação estática, dada uma vez por todas. Deve ser sempre produzida *in actu*. Em outras palavras, a relação entre o indivíduo e o mundo social objetivo assemelha-se a um ato continuamente oscilante. (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 180, grifo nosso).

A escola, em seu processo educativo, deve colaborar na conscientização do indivíduo como pessoa e membro de uma sociedade. Explicita a convivência da realidade objetiva e subjetiva, em que a realidade objetiva “Tem uma história que antecede o nascimento do indivíduo e não é acessível à sua lembrança biográfica. Já existia antes de ter nascido e continuará a existir depois de morrer.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 86). É a ideia de tradição das instituições existentes, tem caráter de objetividade.

“[...] a realidade subjetiva depende assim sempre de estruturas específicas de plausibilidade, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para sua conservação. Só é possível um indivíduo manter sua autoidentificação como pessoa de importância em um meio que confirma esta identidade.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 205).

### 3 ESCOLA: ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O que a sociedade admite como conhecimento vem a ser coextensivo com o cognoscível. O conhecimento aprendido no curso da socialização serve de mediação na interiorização pela consciência individual das estruturas objetivadas do mundo social. O conhecimento desempenha função vital na dialética fundamental da sociedade.

Programa os canais pelos quais a exteriorização produz um mundo objetivo. Objetiva este mundo por meio da linguagem e do aparelho cognoscivo baseado na linguagem, isto é, ordena-o em objetos que serão aprendidos como realidade. É em seguida interiorizado como verdade objetivamente válida no curso da socialização. Desta maneira, o conhecimento relativo à sociedade é uma realização no duplo sentido da palavra, no sentido de aprender a realidade social objetivada e no sentido de produzir continuamente esta realidade. (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 94).

A percepção da realidade ocorre a partir do conhecimento institucionalizado e com o particular de quem observa. O que a visão do indivíduo alcança, isto é, aquilo que se compreende e de acordo com o que se é formado, educado.

Conhecimento socialmente objetivado: corpo de verdades universalmente válidas sobre a realidade. Os significados da atividade institucional são concebidos com “conhecimento” e transmitidos como tais. Os desvios radicais da ordem institucional têm caráter de afastamento da realidade. Os desvios são considerados: depravação moral, doença mental, ignorância crassa. (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 93).

O conhecimento é elemento indispensável na institucionalização. A instituição cristaliza-se e perdura no tempo, o mesmo corpo de conhecimento serve de descrição objetiva dela empiricamente verificável; o mesmo corpo de conhecimento é transmitido à geração seguinte, é aprendido como verdade objetiva no curso da socialização, interiorizando-se assim como realidade subjetiva. Essa realidade tem o poder de configurar o indivíduo.

Para aprimorar esse diálogo, Saviani (2000, p. 19) diz: “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” Escola não só transmite cultura erudita, mas transforma o espontâneo em refinado e elaborado. Escola, educação não é entrada e saída de pessoas, é espaço de trabalho, de um trabalho que colabora com o processo de humanização; para alcançar tal finalidade deve ser clássica:

Ora, Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2000, p. 23).

Essa discussão segue seu curso por gerações, tem-se apenas como certeza o ponto de partida e cabe ao indivíduo fornecer a direção ao destino da humanidade.

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2000, p. 27).

#### **4 EDUCAÇÃO: BERÇO DA HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO E DA SOCIEDADE**

O verbo aprender ao ser pronunciado traz lembranças simples sobre a história de vida de cada indivíduo. Ao pensar a respeito da temática percebe-se que não é tão simples assim. As exigências são grandes e demandam uma envergadu-

ra profissional ampla; envolve, também, tempo, paciência, dedicação, estratégias para concretizar os objetivos. Saviani (2000, p. 25) ajuda na compilação do sentido do aprendizado:

[...] que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. A expressão “segunda natureza” me parece sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos destas características.

As marcas deixadas pela socialização primária acompanham o indivíduo pela totalidade de sua existência. Mas esse caminho é mediado, sofre muitas interferências das mais diferentes procedências. Um dos pensadores que procurou elucidar a questão da escola como um dos atores importantes na constituição humana do homem é Bourdieu, o qual é refletido por Nogueira (2004, p. 27):

O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. O argumento de Bourdieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação.

Para Bourdieu, o *habitus* é o princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas. O *habitus* não é um conjunto de regras comportamentais inflexíveis. Dessa forma, o indivíduo, a cada nova conjuntura, precisa adap-

tar-se. É nesse ato adaptativo que *habitus* revela sua importância. De acordo com Nogueira (2004, p. 28), a adaptação pode ser positiva ou negativa.

Mas pode-se perguntar: qual é a origem do *habitus*?

O autor insiste que o *habitus* seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Essa estrutura incorporada seria colocada em ação, no entanto, ou seja, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado.

Quando se age tudo acontece ao mesmo tempo. Não há fragmentação. O pensamento é ação, a teoria é prática, e a prática é teórica. Tal agir não é dado ao homem, mas é construído socialmente por ele. Nogueira (2004, p. 30) relata, a seguir, como os indivíduos agem:

Eles simplesmente agiriam de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma posição social específica e, dessa forma, nos termos de Bourdieu, confeririam às suas ações um sentido objetivo que ultrapassa o sentido do subjetivo diretamente percebido e intencionado.

Quando se adquire algo, isso se incorpora ao ser. Não há mais como retornar ao estado de não saber, após descobrir a realidade da existência humana. “Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.” (SAVIANI, 2000, p. 26). Nesse trecho, pode-se entender a força transformadora que a educação possui: torna-se parte da vida da pessoa.

A pessoa envolvida pelo processo educativo transforma-se a cada encontro com o conhecimento sistematizado. Berger e Luckmann (2007) colocam o problema da coerência entre as interiorizações primitivas e novas. Como construir nova realidade subjetiva em uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado? São necessários procedimentos conceituais para integrar diferentes corpos de conhecimento. Este deve ser adquirido como aprendizado, de acordo com as sequências de cada conhecimento específico. “As funções da socialização



secundária têm um alto grau de anonimato, sendo, portanto facilmente destacáveis dos executantes individuais. O mesmo conhecimento ensinado por um professor poderia também ser ensinado por outro.” (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 189).

O conhecimento para ser interiorizado necessita de técnicas pedagógicas específicas. É necessário tornar os conhecimentos vivos, conectados com a vida do indivíduo. Tais técnicas variam de acordo com a motivação que o indivíduo tem diante do novo conhecimento. Pode-se citar, como exemplo, o aprendizado de línguas. A pessoa deve mostrar-se capaz de pensar na nova língua. Quanto mais tarde se iniciar tal aprendizado, a realidade da primeira língua não será obtida: a língua materna, de caráter afetivo.

Uma característica perceptível é o grau de envolvimento a novas situações:

O indivíduo entrega-se então completamente a nova realidade. Entrega-se à música, à revolução, à fé, não apenas parcialmente, mas com o que é subjetivamente a totalidade de sua vida. A facilidade com que se sacrifica é evidentemente a consequência final deste tipo de socialização. (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 193).

## 5 CONCLUSÃO

Educação! Tem-se muito a buscar, compreender, investigar. Conceber a educação é tecer a teia epistemológica a cada instante, época, crise da humanidade. Tecer incansavelmente, como tecia Penélope à espera de Ulisses. O que se tece na luz se desmancha na escuridão. Renova-se a cada dia a peregrinação literária em busca de sustento para a alma. A cada dia, os educadores tecem conceitos, práticas pedagógicas, com o objetivo de formar a pessoa humana com certas habilidades, com valores éticos, enfim, um ser humano identificado com a questão humana. Busca-se equilibrar o ser humano, a fim de que os avanços tecnológicos estejam também refletidos no seu espírito; espírito repleto de humanidade, solidariedade, ética.

Essa identidade não é concedida ao homem. Ela deve ser construída. A educação, a escola de modo especial, é o chão para tal edificação. Escola enten-

dida como espaço de reflexão, não somente espaço físico. Reflexão que envolve todos os membros da humanidade, de modo particular os pais, filhos, profissionais da educação.

Segundo Berger e Luckmann (2007, p. 125), a identidade é formada por processos sociais e, quando cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. É a estrutura social quem determina os processos sociais. Percebem-se os tipos de identidade na vida cotidiana.

Finalmente, a própria identidade (o eu total, se preferirmos) pode ser reificada tanto a do indivíduo quanto a dos outros. Há então uma identificação total do indivíduo com as tipificações que lhe são socialmente atribuídas. É apreendido como não sendo *nada senão esse tipo*. Essa identificação pode ser positiva ou negativamente acentuada em termos de valores e emoções. (BERGER; LUCKMANN, 2007, p. 125, grifo nosso).

Aqui a reificação é o modo de como aprendem os produtos da atividade humana. Aprende-se como se pertencessem à natureza humana, vontade divina. De forma desconectada do homem. Pode-se dizer que o homem esquece o próprio mundo por ele criado.

Trabalhar e pensar a educação traz muitas dúvidas e desafios, mas também uma certeza: o homem pode mudar o que ele próprio criou. Razão pela qual tem o compromisso de restabelecer o equilíbrio e a harmonia da vida do planeta que habita!

### ***The school as a socially built institution***

#### *Abstract*

*The object of this article is to talk about the school nature, not only as producer and knowledge reproduction, but also as a transformation space and man humanization. Discuss the role and function of the closeness school in society. Investigate the institutional character school, where and how to respond to social necessity and survival, and its institutional aspect, the humam consequences of production, culture, socially cons-*

*tructed, as we do the education way. From reflections to rethink the school, education. Show possible pedagogical paths for the school contribute effectively in the man humanization, for a habitation and use the biosphere resources in a responsible way, sustainable, so that whole society understands the planetary life in solidarity way, ethics, and reconnect the global human identity. Regenerate the epistemological paradigms for humanity to overcome barbarism, hunger, social inequality, the prejudice, lack of love, hatred.*

*Keywords: School. Knowledge institutionalized. Individual socialization (human conduct). Environment and human nature. Human planetary identity.*

## REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

Recebido em 12 de dezembro de 2008

Aceito em 17 de março de 2009



# O planejamento das ações da escola na perspectiva da construção da cidadania

Mariane Rodrigues Branco\*

Arnaldo Nogaro\*\*

## Resumo

Neste artigo tem-se por finalidade refletir sobre a importância do planejamento escolar, ao mostrar conceitos, as diferentes formas de se planejar e a necessidade do planejamento participativo para a escola. Buscou-se embasamento teórico em obras de grandes autores, dos quais se podem citar Vasconcellos, Gandin, Padilha, entre outros, de suma importância à pesquisa educacional. No texto aborda-se, em primeira instância, o planejamento nas escolas e como é utilizado na atualidade, visando apresentar a importância do gestor educador. Em segundo momento, apresentam-se os conceitos de planejamento, na visão de diferentes autores, e as formas de sua existência no espaço escolar. Faz-se uma breve retomada histórica sobre as origens do planejamento; na sequência, abordam-se o planejamento e a cidadania, explicita-se a importância de associar escola e sociedade ao trabalhar a partir da realidade dos educandos e das melhorias em suas vidas, tanto escolar quanto familiar e social. Fica a reflexão sobre a necessidade de se planejar no espaço escolar para uma melhor organização e estruturação dos educadores, desenvolvendo, dessa forma, uma educação igualitária e justa para todos, formando cidadãos justos e honestos.

Palavras-chave: Planejamento. Gestor educador. Cidadania.

---

\* Licenciada em Pedagogia pela URI *Campus* de Erechim, RS.

\*\* Doutor em Educação pela UFRGS; Mestre em Antropologia Filosófica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; professor da URI *Campus* de Erechim; RS, Avenida Sete de Setembro, 1621, Centro, 99700-000, Erechim, RS; narnaldo@uri.com.br

## 1 INTRODUÇÃO

A elaboração que apresentamos tem a intenção de aprofundar e conhecer mais sobre a importância do planejamento escolar e como este acontece no dia a dia das escolas. Este nasce do desafio e do questionamento de como contribuir para a construção da cidadania por meio do planejamento das atividades da escola. A intenção é investigar a possibilidade do planejamento das ações educativas ser um diferencial à construção da cidadania dos sujeitos. A leitura da realidade das escolas e suas práticas permite que constatem vários questionamentos existentes sobre o planejamento escolar, sua necessidade e desenvolvimento no ambiente educacional.

Acreditamos que é por meio da educação que contribuimos para diminuir a grande desigualdade social que vivenciamos, podendo dar melhores condições de vida a todos os cidadãos. Para buscarmos essa educação, refletimos sobre um dos pontos fundamentais: planejamento escolar, organização dos educadores e coordenadores de escolas, a forma como estes irão planejar seu andamento e os meios que irão usar para a criação desse planejamento. Isso porque quando planejamos algo de acordo com as necessidades das pessoas envolvidas, procuramos sanar e trazer soluções aos problemas, podendo, dessa forma, mudar para melhor as condições de vida de muitas pessoas.

## 2 CENÁRIO DA ESCOLA NA ATUALIDADE

As escolas são instituições, com o objetivo de formar cidadãos, oferecendo-lhes condições de ter uma vida com dignidade, ensinando-os a ler, interpretar, desenvolver sua afetividade, o raciocínio, a lógica; enfim, preparar as pessoas para assumirem seus futuros papéis na sociedade, em todos os seus setores, sendo os responsáveis pelo desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

Por essa lógica, deparamo-nos com a necessidade de estudar o planejamento escolar, pois, ao analisar a organização das escolas, no planejamento em si, encontramos várias realidades. As escolas são diferentes, os profissionais que trabalham têm pensamentos e formas diferenciadas de trabalhar. Nada impede que tenham sua identidade, mas o que precisamos encontrar em todas as escolas

é um planejamento, com a participação de todos, e que este aconteça dentro da escola durante o ano, conforme for programado, analisando teoria e prática.

Todo planejamento escolar é regulamentado por normas e padrões que são trabalhados para uniformizar os procedimentos a ser adotados; no entanto, a literatura apresenta exemplos de várias escolas com planejamento que não se efetiva, que não passa de um mero documento que são obrigadas a fazer. Muitas vezes, quem sabe do conteúdo desse planejamento é somente o educador responsável pela sua elaboração e os demais educadores que estão ativos em sala de aula desconhecem seu conteúdo.

Por outro lado, há estudos que registram escolas com excelentes planejamentos, com a participação de todos os membros da escola, considerando a realidade dos educandos. Diante disso, perguntamo-nos: por que há tanta discrepância de uma escola para outra? Para entender isso, é preciso observar quem está na liderança do planejamento, qual a sua formação, entender sua motivação para o desenvolvimento deste. O ideal é que o trabalho realizado pelo educador seja elaborado por pessoas com visão inovadora, que busquem trabalhar a realidade dos educandos, da escola e juntem nesse contexto pais e comunidade, pois, como afirma Moran (2007, p. 25), o papel das lideranças educacionais passa a ser vital:

O diretor. Um homem dinâmico, acolhedor, que conversa com professores e alunos, atrai pessoas da comunidade para apoiar a escola. Não tem grandes recursos, tem pessoas motivadas, unidas pela sua amizade e carisma. Um bom gestor muda uma escola.

Essa ideia permite-nos perceber que as diferenças no ambiente escolar acontecem em virtude de como a escola é administrada, não importando as condições ou espaço, simplesmente o trabalho que se inicia com a equipe que administra a escola. Isso leva-nos a pensar na função do gestor.

Quando encontramos na escola um gestor que analisa os educandos, sua realidade, a comunidade onde a escola está inserida e quais os problemas que existem nesse meio, estamos certos de que a escola terá um bom planejamento. Esse gestor busca partir da realidade de seus educandos para realizar um bom planejamento e chegar ao final do ano letivo com resultados positivos, crian-

do condições para motivar o restante dos educadores da escola para batalharem todos pela mesma causa, em busca dos mesmos objetivos, a fim de realizar um processo de ensino-aprendizagem rico, cheio de realizações, gerando uma sinergia educativa.

Uma escola que prepare os professores para um ensino focado na aprendizagem viva, criativa, experimentadora, presencial, virtual, com professores menos “falantes”, mas orientadores, que ajudem a aprender fazendo, com menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa, experimentação, projetos, com professores que desenvolvam situações instigantes, desafios, soluções de problemas, jogos. (MORAN, 2007, p. 26).

E quem seria esse gestor educador dentro do ambiente escolar? Primeiramente, é o diretor, depois sua equipe administrativa, formada pelo vice-diretor e coordenador pedagógico. Este último é um educador de grande importância no ambiente escolar, que pode desenvolver grandes e importantes atividades escolares.

Agora, facilita a compreensão da pergunta feita no início deste texto: por que encontramos grandes diferenças de planejamento entre uma escola e outra? Essa diferença está na maneira em que o gestor educador da escola encaminha seu planejamento com o restante dos educadores, educandos, pais e comunidade. Gestores acomodados, desmotivados e sem uma visão inovadora incentivam educadores à desmotivação, realizam uma educação sem grandes descobertas e fazem com que os educandos não se interessem pela pesquisa e busca de novos conhecimentos.

Ao lermos depoimentos de educadores<sup>1</sup> ficamos perplexos, pois constatamos educadores descompromissados ou que veem o planejamento como um documento sem sentido. Por que essa indiferença em relação ao planejamento? A cada ano saem das casas de formação educadores cheios de ideias e preparados para uma educação inovadora, cheia de mudanças e conquistas. Contudo, são poucos os que conseguem realizar seus ideais. Deparam-se com as dificuldades das escolas e acabam entrando na “rotina” em razão dos baixos salários e da falta de recursos nas escolas, ou sentem pouco incentivo por parte dos professores que estão há mais tempo e pararam de lutar pela causa educacional. Uma das



consequências é o isolamento em relação aos pais e à comunidade, por não se interessar pela realidade que os educandos vivem.

Perante essas evidências, precisamos, como educadores conscientes, batalhar pela educação humanizadora e busca do planejamento escolar, pela organização e crescimento das escolas. De acordo com Vasconcellos (1999, p. 14):

Nosso desejo é que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, ressignificá-la e buscar novas alternativas. Para isto entendemos que o planejamento é um excelente caminho.

Nesse aspecto, outro ponto importante a ser elaborado e estudado dentro do planejamento é a forma de avaliação existente na escola. Se o planejamento está voltado à realidade dos educandos, com uma visão inovadora e participativa, as formas de avaliação utilizadas devem acompanhá-lo.

Não podemos pensar que avaliação se restrinja à avaliação da aprendizagem escolar. Desde o momento em que o gestor educador, com seu corpo escolar, elabora o planejamento da escola, precisa criar formas construtivas de avaliação, tanto daquilo que irá utilizar em sala de aula quanto avaliação da escola em si (institucional), da direção, funcionários e, principalmente, elaborar uma forma de autoavaliação, na qual os educandos analisem e demonstrem o seu desempenho, ao colocar seu ponto de vista a respeito do educador e da escola. Avaliar é a garantia que temos sobre a ação das atividades; isso permite que seja possível conhecer os sujeitos envolvidos na prática e no momento de replanejar, saber e entender quais serão os pontos de mudança e o que precisa ser aprimorado para continuar proporcionando resultados positivos.

Segundo Perrenoud (2001), confirmamos a visão de que a avaliação precisa ser muito bem pensada pelos educadores no momento do planejamento; não é válido elaborar um planejamento voltado à realidade dos alunos, com a participação e envolvimento de todos, se no momento de buscar os resultados deste pecarmos pela forma de avaliar. Se não nos envolvemos com cada educando para perceber e valorizar o que cada um aprendeu no decorrer do ano letivo, deixamos de respeitar o que cada um pode manifestar ou construir.

Planejar já não é algo nada fácil, mas mostrar os resultados desse planejamento é mais complicado ainda, pois precisamos ter muita certeza de nosso trabalho e segurança no que planejamos para poder mostrar com eficácia quais foram os resultados desse planejamento, e a avaliação é a forma mais clara e transparente de expor o que foi programado.

Precisamos pensar um pouco do porquê de toda a resistência por parte de muitos educadores em trabalhar com um planejamento. Esse quadro deixa-nos pouco otimistas quanto ao futuro de nossa humanidade, isso porque ainda acreditamos na educação como uma das formas propulsoras do futuro de um povo. O que podemos deixar de mais precioso para nossas crianças é uma educação que emancipe e comprometa com as novas gerações.

### **3 O PLANEJAMENTO E OS ELEMENTOS ESSENCIAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA E DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA**

O que é o planejamento? Em que consiste a atividade de planejar? Por que ele é necessário? Traremos o pensamento de alguns autores que refletem isso, a fim de elucidar essas questões. Na concepção de Libâneo (2001, p. 123):

O planejamento consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definições de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões [...] Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados.

Para Gandin (1994, p. 41), o planejamento: “[...] consiste exatamente no processo de explicar a realidade desejada e de construir (transformar) a realidade existente tendo como rumo aquela realidade desejada. O planejamento é, justamente, a inteligência que dá eficácia a este processo.” Na visão de Padilha (2001, p. 45), planejamento é:

[...] atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o improviso, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

No pensar de Vasconcellos (1999, p. 35):

Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal. De que pressuposto – normalmente implícito – parte-se quando se planeja?

- Planejar ajuda a concretizar aquilo que se almeja (relação Teoria-Prática);

- Aquele algo que planejamos é possível acontecer; podemos, em certa medida, interferir na realidade.

Ressignificar o planejamento para o sujeito implica resgatar sua necessidade e possibilidade, em dois níveis: um mais geral e outro específico da atividade de planejar.

As definições permitem-nos constatar que todas caminham em uma direção determinada, somente com palavras diferentes. Para esses autores, o planejamento é visto como forma de prever o futuro e evitar fracassos possíveis que podem vir a acontecer, também colocam a importância de planejar como suporte para avaliação, pois sem o planejamento não sabemos quais os objetivos que foram alcançados e fica impossível realizar uma avaliação.

Um aspecto importante a considerar é que, para Libâneo (2001), o planejamento atende às funções, diagnósticos e análise da realidade de escola, definição de objetivos e metas e determinação de atividades e tarefas a ser desenvolvidas. Já Gandin (1994) acredita que a concepção de planejamento mais propícia e adequada é aquela que o considera como metodologia científica para construir a realidade. Se pensarmos o planejamento como processo para tomar decisões ou o modo de como uma administração organiza uma instituição, este se empobrece e torna-se um meio de burocracia, tornando-se inútil e até prejudicial.

Padilha (2001) ressalta que as teorias de planejamento educacional estão ligadas às teorias de administração, pois cada instituição educacional tem seu

modo de planejamento, e isso está ligado às diferentes teorias da administração, colocando em seu texto as várias formas de administrar, podendo a educação se fundamentar nestas. Pensando nas relações entre administração e educação, Teixeira afirma que “[...] existe um certo paralelismo entre a administração e a pedagogia na medida em que tanto as teorias pedagógicas como as administrativas fundamentam-se nos mesmos pressupostos, ou seja, na mesma concepção de homem, de sociedade e de organização.” (PADILHA, 2001, p. 45).

Na visão de Vasconcellos (1999), o planejamento fundamenta-se na necessidade de mudança, pois planejar é antecipar uma ação para realizá-la com êxito, sendo muito importante e eficaz a mudança por parte do educador. “Este pressuposto – a percepção da necessidade de mudança – é da maior importância, pois quem está ‘morto’, quem não está querendo nada com nada, quem não quer mudar, obviamente não sente necessidade de planejar.” (VASCONCELLOS, 1999, p. 38).

Não basta saber os diferentes conceitos de planejamento e as concepções de cada autor sobre o assunto, precisamos entender quais são as formas de planejamento que existem no espaço escolar, como ocorre esse planejamento, por meio de quais ações.

A base do planejamento é o Projeto Político Pedagógico (comumente denominado PPP). Esse é o documento primordial da escola, do qual saem todas as outras formas de planejamento.

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 1999, p. 169).

A importância do Projeto Político Pedagógico acontece em virtude da programação e elaboração de uma proposta, de pensar um determinado fim que se quer alcançar; por meio dele, os educadores, sentindo as necessidades da escola, estarão projetando e organizando os meios que esta utilizará para se sustentar durante o ano, para, ao final deste, levantar os dados e avaliar os objetivos que foram alcançados e os que não foram possíveis realizar.

O desejo de planejar pode surgir de diferentes pessoas ligadas ao meio escolar: direção, coordenação, pais dos educandos e, até mesmo, os próprios educandos, as pessoas que fazem acontecer a escola, e os mesmos que sentirão a necessidade de planejamento para a melhoria da escola. O grupo todo tem de estar ciente quanto à necessidade do projeto. Com isso, define-se o nível de abrangência, a participação dos sujeitos da comunidade educativa, a forma e a complexidade que o projeto irá tomar. Fica importante determinar um tempo de início e término para elaboração do planejamento e definir uma equipe de coordenação para elaboração e liderança.

O projeto deve ser iniciado quando a escola sentir a necessidade de programação, de maior participação da comunidade e envolvimento, perceber e tiver vontade de fazer uma educação democrática. Todavia, a escola não pode esperar essa vontade acontecer, o PPP deve ser feito e seguido, o que fará com que a escola, a cada dia, melhore sua aprendizagem e sinta sua necessidade e importância. Segundo Vasconcellos (1999), o Projeto Educativo não é algo que se coloca como um “a mais” para a escola, como um rol de preocupação que remete para fora dela, para questões “estratosféricas”. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola.

Falamos do Projeto Político Pedagógico, mas há o Projeto de ensino-aprendizagem ou Plano de Ensino da escola, que também é uma forma de planejamento.

É uma práxis determinada, considerada e suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade. (VASCONCELLOS, 1999, p. 97).

Esse autor também diz que o PPP diz respeito ao plano global da escola e o Plano de Ensino corresponde ao plano didático. Para conseguirmos refletir um pouco mais sobre o plano de ensino, buscamos em Padilha (2001, p. 33) a concepção de Planejamento de ensino: “[...] é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos.”

Outra forma de planejamento escolar que não podemos deixar de citar é o currículo escolar, o qual planeja de forma sistemática e global toda a ação escolar. O plano curricular “[...] define e expressa a filosofia de ação da escola, seus objetivos e toda a dinâmica escolar, os quais fundamentam-se, naturalmente, na filosofia da educação, expressa nos planos nacional e estadual. A partir dele, é planejada, de maneira sistemática e global a ação escolar.” (PADILHA, 2001, p. 37).

É no plano curricular que a escola planeja as formas de colocar em ação as atividades da escola; constam os fundamentos da disciplina, as áreas de estudo, os desafios pedagógicos, encaminhamentos metodológicos, propostas de conteúdos, a previsão da vida escolar dos educandos e os processos de avaliação. É um guia para todo o corpo docente da escola; uma forma de planejar o futuro e programar as atividades.

#### **4 PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Depois de apresentarmos os argumentos em favor da necessidade de planejamento no ambiente escolar, queremos situar sua interação com a cidadania. Isso se concretiza quando o sujeito efetivamente assume uma condição que Bueno (2000) define como: qualidade ou nacionalidade de cidadão, ambiente da cidade, indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado.

Trazendo esse conceito para o planejamento escolar, temos a visão de que todo cidadão tem o direito à educação e o de participar do planejamento da escola, visando a um planejar para as necessidades dos cidadãos que fazem parte de uma determinada comunidade escolar. E quem são esses cidadãos? Os educandos, seus pais, os educadores, os funcionários da escola e toda a sociedade onde a escola está inserida.

Quando falamos em educação em uma perspectiva de cidadania, perguntamo-nos como englobar as duas, a fim de termos boa organização no ambiente escolar, ou melhor, que tipo de educação seria essa. A educação voltada para a formação do cidadão, preocupada em entregar à sociedade pessoas preparadas para assumir suas obrigações civis, sociais e políticas, de forma transparente e nos parâmetros da lei, ou seja, para a escola trabalhar com uma visão de cidadania é

crucial, isso porque cidadãos formados e instruídos são sinônimo de uma sociedade desenvolvida e preparada para o desenvolvimento humano e tecnológico.

Não basta a escola somente preparar cidadãos bem instruídos para a sociedade, precisa também desenvolver valores que são importantes para o bom andamento desta, sendo a ética o princípio de tudo. Todo ser necessita, para viver em harmonia com os outros seres, ser um indivíduo ético, pois ela é o fundamento para uma sociedade justa e igualitária, sem corrupções e desigualdades. Gentili e Alencar (2001, p. 76) confirmam a ideia: “Assim, pensar na educação da cidadania significa pensar em valores, normas e direitos (não apenas legais, senão também morais) que configuram a práxis cidadã e que, indissolúvelmente, devem constituir a práxis educativa.”

Como podemos englobar dentro do planejamento escolar uma forma de desenvolver a cidadania dos sujeitos? O gestor educador precisa, antes de qualquer ação, estar informado e ciente sobre a realidade dos seus educandos, saber como é a sociedade em que estes vivem e como esta se encontra organizada, quais são os meios de subsistência de seus familiares e quais as necessidades enfrentadas por todos. Esse é o primeiro passo para se elaborar um planejamento com uma visão democrática e de cidadania.

Quando falamos que é necessário conhecer a realidade do educando, falamos em um gestor que oportunize aos pais acesso à escola, conhecimento do cotidiano de cada um, elaboração de pesquisas e pequenos projetos que possam envolver estes no espaço educacional. Dessa forma, o gestor e seus educadores estarão em contato direto com os pais, poderão saber o que pensam, como é o funcionamento de suas vidas e, a partir disso, elaborar o planejamento, este voltado às necessidades dos educandos e de sua família; parte do princípio de uma educação, com a visão de formar pessoas para exercer seus direitos de cidadãos, mostrar a estas como viver a partir de suas realidades, dentro dos parâmetros da ética.

A educação voltada para a cidadania está garantida pela LDB 9.394/96, nos artigos 14 e 15:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administração e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 36-37).

Uma das razões para o planejamento existir é a visão de formar cidadãos preparados para sua inserção na sociedade. Luce e Medeiros (2006, p. 67) posicionam-se sobre o assunto:

Quero iniciar levantando a seguinte questão: por que construir projeto político-pedagógico? Quem quer apenas manter a estrutura e a cultura escolares intactas não necessita de projeto e muito menos de um projeto político-pedagógico. Quem precisa de projeto é quem tem algo a construir que seja diferente da mera manutenção do *status quo*. Precisa de projeto quem quer interferir nas práticas escolares e para isso precisa saber onde quer chegar e onde está.

Quando chegarmos ao patamar da educação democrática, quando esta for vista com olhos do coletivo e valorizada pelo poder de mudança que possui, estarão sendo elaborados planejamentos como nunca antes visto; também, as escolas públicas serão olhadas de forma diferente, valorizadas pela sociedade e não criticadas como na maioria dos casos, e, principalmente, os educadores serão valorizados por um ângulo diferente e mais gratificante.

O planejamento participativo motiva-nos ainda mais, pois tem grande potencial de transformação e pode fazer acontecer a educação sonhada por todos. A revista *Em Aberto* traz uma abordagem muito importante sobre o planejamento participativo e complementa as palavras e as colocações do estudo. Conforme Kosik (1976, p. 18):

[...] a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos, e na medida que saibamos que é produzida por nós. Tal compreensão é o fundamento da gestão



democrática, que pressupõe a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Desse trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, cria-se um processo de construção de uma escola competente compromissada com a sociedade.

Não basta somente valorizar e estudar o planejamento participativo, este precisa, acima de tudo, ser colocado em prática. Observamos que são encontradas grandes dificuldades nas escolas em razão das desigualdades sociais, da falta de estrutura familiar, das poucas condições de vida com grande escassez de alimentação, vestimenta e, até mesmo, com condições precárias de moradia. O planejamento participativo não é necessário apenas nessas escolas, nas quais a realidade dos educandos é voltada para uma classe pobre, ele também é necessário nas escolas em que existem educandos com uma família bem-estruturada e com meios sociais adequados. Planejar a partir da realidade e com o conhecimento dos sujeitos da escola é trabalhar para a diferença, para a mudança em prol da inserção destes na sociedade da qual fazem parte, com boas condições de desempenhar um papel dentro dos modelos exigidos por todos. A exclusão não ocorre somente por meios econômicos, mas de outras formas, como cor, língua, etc.

Pensar o planejamento participativo é muito mais complicado do que qualquer forma de planejamento, mas este, quando percebido como necessário e fundamental, torna-se a melhor forma de fazer educação, tanto para o gestor da escola quanto para os educadores que estão em contato direto com os educandos em sala de aula. Quando pensarmos o que fazer com aquele educando que tem vários problemas no ambiente escolar, que não consegue acompanhar seus colegas, será mais fácil ajudá-lo se conhecermos sua realidade, quais são os problemas que o levam a agir de tal forma.

As palavras de Gandin (1994) são sábias e nos auxiliam para a compreensão do real significado do planejamento participativo, sua interseção com todos os campos do planejamento, relacionando a escola e a política, a sociedade e a qualidade de ensino e elucidando a intenção de preparar nossos educandos para serem cidadãos inseridos na sociedade dentro dos moldes éticos exigidos para um cidadão respeitado e responsável com o meio onde vive.

[...] o planejamento participativo, enquanto instrumento e metodologia, isto é, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. As questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas. Mais do que isto, assumem um caráter de proposta de futuro para a instituição que se planeja, onde estão contidos um ideal do campo de ação, da instituição. No que ele tem de modelo, além da metodologia participativa, este esquema alcançou integrar, na prática, o operacional e o estratégico, organizando-os num todo que se constitui no que Paulo Freire chama de processo da ação-reflexão. (GANDIN, 1994, p. 29).

As palavras da citação expressam a convicção de que planejar é necessário, reforçaríamos como extremamente necessário, porém deve ser na perspectiva da abrangência da comunidade escolar como um todo. Esse feito sem a participação do povo, da sociedade e do corpo docente e discente da escola não tem legitimidade e nem grandes resultados; fica à mercê de ser mais um trabalho realizado pelas exigências legais, burocráticas, sem valor efetivo para transformar a prática cotidiana de nossas escolas.

## 5 CONCLUSÃO

Quando falamos em educação fica difícil não relacioná-la ao planejamento, ou melhor, fica difícil pensar a educação sem planejamento. A realidade escolar é tão preocupante na atualidade que precisamos, como educadores, prepararmos para enfrentarmos todos os possíveis problemas que virão no nosso dia a dia. As dificuldades serão de natureza complexa e de graus diversificados, pois cada educando, cada escola, cada colega educador tem formas diferentes de pensar, agir e realizar suas ações, e é a partir dessas individualidades que precisamos nos planejar para realizar um trabalho de qualidade com as diferentes pessoas e em distintos lugares.

O planejamento é a base de nossas vidas, é ele que permite nos programarmos para novas atitudes, quando e como devemos concretizá-las. Planejar é algo fundamental e necessário na vida do ser humano, na escola, em casa, em

diferentes ambientes de trabalho. Ele não está limitado ao espaço escolar. Essa é a forma que precisamos e necessitamos para organizar nossas vidas e tentar prever o futuro da maneira desejada. Muito mais imprescindível para a escola, que recebe diferentes individualidades, com interesses diversos e precisa trabalhar na perspectiva do bem comum.

O planejamento deve ser coletivo e democrático, pouco adianta planejar se não é para sanar dificuldades de nossos educandos. Ele existe na vida dos seres para fazer a diferença, para transformar, mudar, para podermos nos programar e realizar o que planejamos de acordo com nossas necessidades.

A escola é o lugar onde preparamos gente para crescer, tornarem-se mais humanos, assumirem seu papel de cidadãos; se esta não estiver planejada e organizada para esse fim teremos cada dia mais jovens e adultos sem objetivos, despreparados para a vida e para a sociedade em que vivem.

### ***School actions planing under the perspective of citizenship construction***

#### *Abstract*

*This article aims to reflect upon the importance of school planing, showing concepts, different forms of planing and the need of the participative planing for the school. To accomplish that, we searched the theoretical background in books of great authors, such as Vasconcelos, Gandin, Padilha, among others, who are really important in the educational research. The text approaches, at first, school planing and how it is used nowadays, aiming to present the importance of the educator manager. Then, planing concepts under the view of different authors are presented, and its existencial forms in the school environment; not leaving aside a brief historical view about the origins of planing. Next, there is an approach regarding planing and citizenship, explicitating the importance of associating school and society, working from the students' reality and accomplishing improvements in their lives inside the school, family and society. As a final reflection of this theoretical production is the need to plan in the school environment for a better organization and structure of the educators, thus developing an equal and fair education for all, forming fair and honest citizens.*

*Keywords: Planing. Educator manager. Citizenship.*

## Nota explicativa

<sup>1</sup> Esses depoimentos foram encontrados na obra de Vasconcellos (1999).

## REFERÊNCIAS

BUENO, Silveira. **Dicionário escolar Silveira Bueno**. São Paulo: Ediouro, 2000.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTIL, P.; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel P. de. **Gestão democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola da diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REVISTA EM ABERTO. Brasília, DF, v. 17, jun. 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

Recebido em 29 de julho de 2008

Aceito em 17 de dezembro de 2009



# Orientações editoriais para publicação de artigos e resenhas em periódicos

Os artigos e resenhas submetidos ao(s) periódico(s) devem obedecer aos critérios a seguir.

## Artigos

- 1 Os artigos devem ser elaborados em folha formato A4, margens superior e esquerda 3 cm, margens inferior e direita 2 cm, entrelinhas 1,5, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, com exceção das ilustrações, tabelas, notas e citações diretas em recuo, cujas fontes devem apresentar tamanho 10, entradas de parágrafo, 1,25, a partir da margem. O texto deve ser justificado, exceto as referências, que são alinhadas à margem esquerda. Os artigos devem apresentar extensão de 15 a 25 páginas.
- 2 As páginas devem ser numeradas à margem superior direita.
- 3 Para as tabelas e ilustrações (fotografias, mapas, gráficos, quadros, fluxogramas, organogramas, diagramas, esquemas, entre outras), é necessário que os arquivos originais sejam enviados, também, em arquivo digital, separadamente. As imagens digitalizadas devem apresentar resolução de 300 dpi. As ilustrações e tabelas devem ser numeradas de acordo com suas respectivas referências no corpo do texto, e os títulos, escritos sem abreviações, apresentando a fonte de referência em tamanho 10 e entrelinhas simples. Todas as tabelas e ilustrações devem apresentar a fonte de origem dos dados. Símbolos e fórmulas matemáticas devem ser elaborados em *software* que possibilite a formatação para o programa *In Design*, sem perda de suas formas originais. Evitar o uso de palavras como “abaixo”, “acima” ou “seguinte” para referir-se a tabelas e ilustrações. Faça, por exemplo: conforme Tabela 5; de acordo com o Gráfico 2.
- 4 De acordo com a NBR 6022 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003), a publicação deve ser constituída por:

## 1.1 Elementos pré-textuais

- a) Título e subtítulo (se houver): devem figurar na página de abertura do texto, separados por dois-pontos e na língua do texto.
- b) Nome(s) do(s) autor(es): acompanhado(s) da titulação do(s) autor(es), local de trabalho, endereço completo, função que exerce(m) e e-mail; essas informações devem aparecer em nota de rodapé; aconselha-se o máximo de três autores por artigo. Se houver mais de três, os demais devem ser apresentados como colaboradores.
- c) Resumo na língua do texto: deve ser apresentado na terceira pessoa do singular, na voz ativa e redigido em um único parágrafo, com extensão de 100 a 250 palavras.
- d) Palavras-chave na língua do texto: palavras que representam os principais assuntos tratados no texto (entre 3 a 5 palavras); devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave:, separadas entre si por ponto e finalizando também por ponto.

Exemplo:

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Curso Superior.

## 1.2 Elementos textuais

- a) Introdução: apresenta a delimitação do assunto, objetivos da pesquisa e outros elementos sobre o tema explanado.
- b) Desenvolvimento: parte principal do texto, que apresenta de forma ordenada o assunto tratado. Pode ser dividido em seções e subseções, de acordo com o tema abordado.
- c) Conclusão: aborda os resultados da pesquisa de forma a responder às questões apresentadas na introdução; usa-se como título a palavra Conclusão, e não Considerações finais.

## 1.3 Elementos pós-textuais

- a) Título e subtítulo (se houver), em língua estrangeira.



- b) Resumo em língua estrangeira: versão do resumo na língua do texto para o idioma de divulgação internacional, utilizando as mesmas características (em inglês *Abstract*, em espanhol *Resumen*, em francês *Résumé*).
- c) Palavras-chave em língua estrangeira: versão na língua do texto para a mesma língua estrangeira do resumo (em inglês *Keywords*, em espanhol *Palabras clave*, em francês *Mots-clés*).
- d) Nota(s) explicativa(s): deve(m) ser utilizada(s) apenas para comentários e/ou explicações que não possam ser incluídas no texto, não para referências. Precisa(m) ser elaborada(s), ao final do artigo, antecedendo a lista de referências, numeradas seqüencialmente.
- e) Referências: devem ser colocadas ao final do trabalho, classificadas em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, com alinhamento à margem esquerda, entrelinhas simples e espaçamento duplo entre elas, observando-se a NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002) e Diretrizes para elaboração de trabalhos científicos (LÜCKMANN; ROVER; VARGAS, 2008), este uma publicação da Editora Unoesc.

5 Para as citações, deve ser observada a NBR 10520 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002) e Diretrizes para elaboração de trabalhos científicos (LÜCKMANN; ROVER; VARGAS, 2008); as literais curtas, que apresentam até três linhas, devem fazer parte do corpo do texto entre aspas; as literais longas são apresentadas em recuo de 4 cm da margem esquerda, fonte 10, entrelinhas simples, sem aspas. As citações indiretas vêm no corpo do texto. Para as citações no corpo do texto, usa-se o sistema autor-data e/ou autor-data-página, conforme exemplos: (VALLEJO, 1988, p. 87), ou: Segundo Vallejo (1988, p. 87), as orientações [...]

6 Os títulos devem ser numerados em números arábicos, da Introdução à Conclusão, e subtítulo (se houver) obedecendo à hierarquia que segue:

## 1 SEÇÃO PRIMÁRIA

### 1.1 SEÇÃO SECUNDÁRIA

#### 1.1.1 Seção terciária

##### 1.1.1.1 Seção quaternária

##### 1.1.1.1.1 Seção quinária

7 As palavras em língua estrangeira devem estar em itálico.

8 Para a lista de referências, seguem alguns exemplos.

### **Livro**

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica**: descubra como é fácil e agradável elaborar trabalhos acadêmicos. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Hagnos, 2004. 205 p.

### **Capítulo de livro**

WIRTH, Ângela Fleck. Aplicação do Método de observação de bebês em uma UTI neonatal. In: CARON, Nara Amália (Org.). **A relação pais-bebê**: da observação à clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. cap. 8, p. 207-231.

### **Artigo de Revista**

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin. Estresse em professores universitários na área de fonoaudiologia. **Revista de Ciências Médicas**, Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./fev. 2005.

### **Texto eletrônico**

BRASIL. **Novo Código Civil**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. São Paulo: IOB Thomson, 2002. 95 p. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/web/senador/alvarodi/b\\_menu\\_esquerdo/4\\_biblioteca\\_virtual/Novo\\_codigo\\_civil.pdf](http://www.senado.gov.br/web/senador/alvarodi/b_menu_esquerdo/4_biblioteca_virtual/Novo_codigo_civil.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2007.

### **Resenhas**

As resenhas, quando houver, não devem ultrapassar duas mil palavras. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada ou comentada. A

digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada aos artigos. Não é permitido inserir tabelas e/ou ilustrações.

## **Entrevistas**

Entrevistas serão publicadas a convite do Editor a pesquisadores de reconhecida competência científica nacional e/ou internacional.

## **Iconografias**

Iconografias são fotografias, desenhos, quadros ou ícones que representam uma realidade social ou educacional significativa. Serão publicadas quando refletirem a história da educação escolar de nossa região. Deverão vir acompanhadas de uma súmula explicativa.

## **Orientações gerais**

- a) A exatidão das referências e as idéias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.
- b) O texto deve passar por revisão lingüística antes de ser encaminhado à Editora, conforme Resolução nº 38/Consun/2007 – Define política e diretrizes para as publicações.
- c) O Editor Científico do periódico e a Editora Unoesc não se responsabilizam pelo extravio ou eventual perda de material, devendo o autor manter cópias do original.
- d) Os autores dos artigos serão comunicados a respeito do resultado do parecer em até noventa dias, após a data de entrega.
- e) É admitida a publicação de artigos em língua estrangeira, desde que autorizada pelo Conselho Editorial do periódico.
- f) Os trabalhos devem ser enviados de duas formas: duas cópias impressas devidamente etiquetadas com nome(s) do(s) autor(es), nome do periódico, título do trabalho e instituição e uma cópia por meio digitalizado – elaborados no programa *Word* e encaminhados via postal.
- g) O artigo deve ser inédito, seguindo a linha editorial da revista. Serão submetidos à apreciação do corpo editorial, com a omissão do nome do autor e dos

avaliadores durante o processo “*double blind review*” (o autor não sabe quem é o avaliador e este também desconhece quem é o autor). Após o processo, caso haja necessidade, os avaliadores proporão alterações, visando à melhora do trabalho, com o objetivo de publicá-lo. Se as alterações forem demasiadas, os avaliadores podem rejeitar o artigo de maneira bem-fundamentada. Os originais não serão devolvidos.

- h) Após a avaliação, os artigos serão encaminhados à Editora para os processos de revisão, normalização e formatação, conforme as normas da ABNT.
- i) O trabalho dos autores e dos consultores não será remunerado. Os autores receberão dois exemplares da revista nos quais seu artigo e/ou resenha encontra-se publicado.

## **Importante**

A Revista é publicada em formato impresso, com a possibilidade, também, de ser em formato eletrônico (PDF), disponibilizado pela internet na página da Revista e/ou na(s) página(s) do(s) indexador(es). A Revista permitirá o acesso aos artigos, resenhas e demais textos, não autorizando qualquer comercialização e/ou alteração dos dados. Desse modo, o(s) autor(es) fica(m) ciente(s) da cessão de seus direitos autorais de publicação à Revista, a qual optará pelo tipo de publicação: físico e/ou eletrônico.

Os artigos e/ou resenhas devem ser enviados à Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) para o editor científico da revista.

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

**Roteiro**

a/c Editor

[roteiro@unoesc.edu.br](mailto:roteiro@unoesc.edu.br)

[www.unoesc.edu.br/roteiro](http://www.unoesc.edu.br/roteiro)

Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra

Cep 89600-000 – Joaçaba SC

Fone: 49 3551-2020

# *Sobre a capa*

Os corpos apresentados por pequenos quadrados e retângulos estão perto um do outro, gerando energia invisível ao seu redor, o que faz com que outros corpos não prejudiquem o seu bloco. As cores quentes representam a energia do sol e do calor humano. A espiral indica onde se encontra o centro que emana a maior concentração de energia. Os três pontos roxos representam a espiritualidade de um Deus em três pessoas que, quando dois ou mais estão unidos, Deus está presente.



# Roteiro

Assinatura anual (duas edições)

1 ASSINATURA       2 PEDIDO DE RENOVAÇÃO       3 ALTERAÇÃO DE DADOS

Preço de assinatura R\$ 20,00

DESEJO RECEBER A PARTIR DA PRÓXIMA EDIÇÃO

**NOME COMPLETO**

**E-MAIL**

**PESSOA  
FÍSICA**

SEXO

ESTADO CIVIL

DATA DE NASCIMENTO

NATURALIDADE

NACIONALIDADE

PROFISSIONAL

ESTUDANTE

**PESSOA  
JURÍDICA**

RAZÃO SOCIAL

CONTATO

**ENDEREÇO PARA REMESSA**

**TELEFONE**

BAIRRO

CAIXA POSTAL

CEP

FAX

CIDADE

UF

RESID.

COM.

**E-MAIL**

**Forma de pagamento**

Depósito bancário

Banco do Brasil

Agência: 0137-6 Conta Corrente: 17733-4

CNPJ: 84.592.369/0001-20

Enviar a ficha e o comprovante de depósito através do  
Fax: (49) 3551-2004; editora@unoesc.edu.br ou via correio para Editora Unoesc  
Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra; CEP 89600-000; Joaçaba, SC

Impressão

**News Print**<sup>®</sup>  
Gráfica e Editora Ltda.



Editora **Unoesc**

Rua Getúlio Vargas, 2125, Fone: (49) 3551-2000 / 3551-2065  
Fax: (49) 3551-2004 – Cx. Postal 542 – 89600-000 – Joaçaba – SC, Brasil  
[www.unoesc.edu.br](http://www.unoesc.edu.br)    [editora@unoesc.edu.br](mailto:editora@unoesc.edu.br)