



Laplace em Revista
ISSN: 2446-6220
geplageufscar@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos
Brasil

Diálogo sobre os Fundamentos da Educação: recortes e discussões, vol. V

Melo, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de

Diálogo sobre os Fundamentos da Educação: recortes e discussões, vol. V

Laplace em Revista, vol. 2, núm. 1, 2016

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756514015>

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621126p.161-175>

Atribuição não comercial internacional. Direitos de compartilhar igual e dar crédito aos autores e periódico.



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Resenhas

Diálogo sobre os Fundamentos da Educação: recortes e discussões, vol. V

Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba,
Brasil
licamillo77@gmail.com

DOI: [https://doi.org/10.24115/
S2446-6220201621126p.161-175](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621126p.161-175)
Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?
id=552756514015](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756514015)

Recepção: 30 Dezembro 2015
Aprovação: 30 Janeiro 2016

Fundamentos da Educação volume 5 tem como organizadores: Paulo Gomes Lima e Meira Chaves Pereira (2015). Paulo Gomes Lima é pós-doutorado pela UNICAMP e doutor em Educação Escolar pela UNESP (2005). Estudioso da Educação Superior articulada à Educação Básica, às Políticas Públicas para a Educação Brasileira, aos Fundamentos da Educação, bem como à Gestão Educacional. Professor Adjunto do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nesta mesma universidade e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), credenciado pela UFSCar-So e vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisas CNPQ. Meira Chaves Pereira, mestrandona em Educação pela UFSCar-So, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), desta mesma universidade e especialista em Educação Básica pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

A coleção Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões chega ao seu quinto volume todos publicados pela Paco Editorial. O presente volume foi lançado em 2015 e contem 408 páginas, escritas por 21 autores, dentre eles graduados, especialistas, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores, pós-doutores, todos estudiosos do campo educacional e comprometidos em compreender melhor tal fenômeno. Para isso buscaram, nesta obra, desvendar o pensamento pedagógico dos seguintes estudiosos: Charles Darwin, Herbert Spencer, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Henri Wallon, Roger Cousinet, Alexander Luria, Alexei Leontiev, Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Howard Gardner, Hannah Arendt, Augusto Comte, Émile Durkheim, B.F. Skinner, Lawrence Stenhouse, Anton Makarenko, Florestan Fernandes, Louis Althusser e Michel Foucault.

A obra, Fundamentos da Educação, volume 5 é composta por sumário, apresentação escrita pelos organizadores, 20 capítulos, cada um retratando o pensamento pedagógico dos pensadores acima mencionados, e ao final a biografia de seus organizadores e escritores. De acordo Lima e Pereira (2015), este quinto volume da série Fundamentos da Educação: Recorte e Discussões, vem problematizar historicamente o papel da educação, do educador e sua formação, relacionando-a ao saberes e fazeres essenciais ao exercício consciente e emancipador do trabalho pedagógico.

A obra não se caracteriza como um manual didático-metodológico, mas antes como uma provocação à reflexão e à tomada de posicionamento por parte de seus leitores em defesa de uma educação transformadora, dentro da história humana e independente das adversidades conjecturais de cada época. Enfatiza-se neste volume o conhecimento a respeito das descobertas humanas, seu modus operandi de trabalhar e pensar a educação, não como produto acabado, mas com constantes “[...] alterações em épocas distintas, sob perspectivas díspares e com finalidades específicas conforme o imaginário que determinado grupo social tem sobre seu papel” (LIMA e PEREIRA, 2015, p. 8).

O primeiro capítulo, escrito por Vânia Lúcia Ruas Chelotti de Moraes trata das “Contribuições de Charles Darwin ao pensamento educacional”, neste texto a autora destaca a importância da teoria naturalista de Darwin (1809-1881) para os “[...] campos da biologia, da filosofia, da sociologia e do pensamento educacional moderno” (MORAES, 2015, p. 19). De acordo com Moraes (2015), Darwin levou a humanidade nos anos de 1850 a substituir o pensamento criacionista pela teoria da evolução das espécies via seleção natural, com isso despertou a busca por explicações científicas aos fenômenos naturais levando a humanidade a compreender o potencial da ação do homem para o desenvolvimento de diferentes espécies, inclusive a sua própria. Darwin negou o posicionamento eurocêntrico, pois acreditava na igualdade entre os homens. Com sua perspectiva científico-naturalista, concluiu que “[...] as estruturas do presente nada mais são que as estruturas do passado transformadas pela ação de leis naturais” (MORAES, 2015, p. 22).

Em seus escritos Moraes (2015, p.29) destaca as principais consequências do pensamento darwinista para a humanidade contemporânea, dentre elas: i) reformulação da idade do planeta Terra; ii) refutação ao catastrofismo em prol do gradualismo; iii) derrubada do pensamento da evolução pré-programada e o vislumbre de um “[...] universo indefinido, onde o futuro das espécies estava condicionado apenas por sua capacidade de adaptação e competição”; iv) fim do criacionismo como teoria científica; v) substituição do nominalismo e do essencialismo pelo pensamento populacional e vi) fim do antropocentrismo como referência ao pensamento. No campo educacional, de acordo com Moraes (2015), a teoria darwinista contribuiu para uma leitura de mundo mais totalizante, na qual as várias partes de um todo complexo se influenciam mutuamente, descoberta que levou a novos olhares em relação à construção do conhecimento e do papel do homem em seu habitat natural e social. Isso gerou questionamentos em relação aos currículos escolares estáticos e inquestionáveis, hierarquizados e fragmentados, propondo-se uma nova prática educativa fundada na articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas do saber (MORAES, 2015).

No capítulo dois da presente obra, Cristiane de Sá Dan apresenta: “O Pensamento Educacional de Herbert Spencer”, filósofo inglês fundador do darwinismo social e autor da expressão “sobrevivência do mais apto”, um dos maiores representantes do positivismo na Inglaterra, Spencer (1820-1903) influenciou a sociologia através de sua defesa ao indivíduo e à individualidade em detrimento do Estado (SÁ DAN, 2015). No campo pedagógico Spencer foi um crítico do ensino clássico das humanidades, priorizando aquilo que para ele era tido como conhecimento científico. Foi um árduo defensor da construção do caráter humano como objetivo central do processo educativo formal, entendendo-se este como o ensino-aprendizagem dos conhecimentos úteis à produção do bem-estar pessoal e à formação do homem de negócios (SÁ DAN, 2015). De acordo com Sá Dan (2015), Spencer combateu a influência religiosa na ciência e no ensino e defendeu a escola privada que moldasse seus estudantes às exigências do mundo, quais “fossem” no final do século XIX, à concorrência. Priorizou o ensino-aprendizagem da saúde humana aplicada ao cotidiano e as funções de cidadão em detrimento de conhecimentos relacionados à cultura, ao lazer e às artes, considerados para ele menos importantes para a vida humana, assim, segundo Spencer, a educação deveria ser utilitarista. Spencer advogou em prol da liberdade comum, da moral, dos direitos individuais e, do livre comércio. Representante do pensamento liberal clássico argumentou a favor do cancelamento das “[...] restrições comerciais, licenças médicas, moedas oficiais, subsídios dos pagadores de impostos para igrejas, escolas estatais, assistência social governamental e várias obrigações governamentais” (SÁ DAN, 2015, p. 39).

No terceiro capítulo de Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões – volume V, a professora mestra Deise de Sales Rustichelli traz para discussão o pensamento de Édouard Claparède e o estudo do desenvolvimento da criança, médico e psicólogo suíço, Claparède (1873-1940) com seu olhar interacionista a respeito da cognição infantil, é considerado um dos pesquisadores pioneiros desta área. Fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Claparède atuou na formação de educadores e na realização de pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia, incentivando as reformas educativas do movimento da Escola Nova. Seus estudos no instituto desdobraram-se em atividades acadêmicas junto à Universidade de Genebra. Autodenominado empirista decidido, promoveu uma psicologia fundamentada na experiência e distante da

filosofia (RUSTICHELLI, 2015). O pensamento educativo de Claparède foi considerado por Rustichelli (2015, p. 52), como funcionalista, bio-psicológico, pouco dialógico, elitista e contraditório, visto que se pauta na crença da existência de “[...] um paradoxo entre a medida de inteligência e o sucesso do educando”. Assim criticava a escola tradicional por atender os alunos medianos, deixando de lado as mentes mais brilhantes. Claparède foi defensor de uma escola que fosse reorganizada segundo medidas de inteligência, na qual, o educador fosse conchedor da infância em geral, bem como, de cada um de seus educandos. O pensamento de Claparède foi revolucionário para seu tempo, visto que advogou em prol de uma educação capaz de despertar o interesse do educando através do uso de recursos lúdicos em sala de aula.

Entretanto, se comparada com a atualidade, a pedagogia claparediana, apesar de preocupar-se com a psicologia pedagógica sob a ótica do professor e dos defeitos do sistema escolar, pode ser considerada pouco inclusiva, visto que, fundamenta-se numa divisão classificatória com educandos agrupados em classes homogêneas e paralelas. Para este pensador a proposição de uma escola sob medida, forte aos mais sábios e, mediana aos menos dotados era benéfica aos estudantes. Nesta perspectiva teórica desconsidera-se a historicidade humana e sua prática social (RUSTICHELLI, 2015). Para Claparède a educação é concebida como funcional e interna ou endógena, um processo que permite ao indivíduo, instruir-se, exercitar-se, a fim de tornar-se autônomo, cabendo à escola, conhecê-lo para melhor auxiliá-lo a tornar-se aquilo que pode e deve ser. Ao educador compete o papel de “[...] estimulador de interesses, intelectuais e morais” [...] (RUSTICHELLI, 2015, p.63).

No quarto capítulo desta obra, Jeferson Luz Bona (2015, p. 70) discorre sobre Adolphe Ferrière e a Educação Ativa, educador suíço e precursor da Educação Nova, Ferrière (1879–1960) foi um “[...] polêmico crítico da escola de seu tempo”, companheiro de Claparède na criação do Instituto Jean Jacques Rousseau e redator dos 30 pontos da Educação Nova. Ferrière dedicou sua vida à educação, foi um dos principais difusores do movimento escolanovista de seu país, buscava um novo tipo de escola, no qual o processo ensino-aprendizagem fosse centrado no aluno (LUZ BONA, 2015). De acordo com Luz Bona (2015, p. 76), para Ferrière cabia à escola organizar um currículo e um fazer pedagógico no qual o discente tivesse autonomia, assim “[...] o ideal da escola seria libertar o aluno da tutela do adulto, para coloca-lo sob a tutela de sua própria consciência moral”.

Ao longo de sua vida Ferrière preocupou-se com a formação e o papel do educador, ao qual cabia assumir sua autonomia pedagógica, dominar a ciência da infância, observar, provocar e conduzir a espontaneidade dos educandos, bem como despertar seu interesse não se antecipando à ele (LUZ BONA, 2015). Segundo Luz Bona (2015), Ferrière contribuiu com a educação de seu tempo e suas considerações são vigentes até a atualidade, entretanto, não se pode omitir, as críticas que recebeu de sociólogos e pedagogos marxistas na década de 1960, os quais consideravam a teoria da escola ativa como representante da ideologia burguesa, portanto, elitista e individualista, e apesar de serem árduos críticos da pedagogia tradicional, assim como Ferrière, não concebiam a escola como este, ou seja, a redentora da humanidade, acreditavam sim numa influência recíproca escola-sociedade.

A doutora Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi autora do quinto capítulo fez ricas observações sobre O pensamento pedagógico de Henri Wallon, médico psiquiatra, psicólogo, filósofo, educador e militante político francês, Wallon (1879 – 1962), possui uma vasta e densa obra articulada entre diferentes campos do saber, as quais contribuíram e ainda contribuem para a construção de novos conhecimentos. Wallon, teórico interacionista, acreditava na constituição do indivíduo via interação de fatores biológicos e sociais com fronteiras tênues e determinações recíprocas, por isso, concebia a reciprocidade entre a psicologia e a pedagogia de fundamental importância e encarava a escola como um ambiente característico à infância e privilegiado para o estudo da criança (LOMBARDI, 2015). Fundamentado na teoria do materialismo dialético, Wallon cria na correlação e no permanente devir das esferas políticas, sociais e econômicas, bem como das diferentes áreas do saber. A concepção walloniana encontra-se em conformidade com a pedagogia

contemporânea que requer uma formação integral da pessoa humana através de uma visão complexa dos indivíduos envolvidos no processo educativo (LOMBARDI, 2015).

Para Wallon a criança é um ser geneticamente social, por isso, ele investigou o desenvolvimento da personalidade através da integração entre afetividade, inteligência e motricidade, comprovando que tanto as influências culturais quanto o processo de maturação são responsáveis pela evolução psíquica de uma criança, chegou mesmo a elencar cinco estágios de desenvolvimento que se sucedem de maneira não linear: (i) Impulsivo/Emocional (0–1 ano); (ii) Sensório-motor/Projetivo (1–3 anos); (iii) Personalismo/Crise de Oposição/Idade da Graça/Imitação (3–6 anos); (iv) Categorial (6–11 anos) e (v) Adolescência (a partir de 11 anos) (LOMBARDI, 2015). Wallon foi um estudioso da fase inicial da infância e a fim de compreender a psicogênese da pessoa, delineou quatro campos funcionais distintos e indissociáveis: (i) movimento; (ii) emoção; (iii) inteligência e (iv) pessoa; sendo o movimento, o primeiro a demonstrar vida psíquica, perpassando todas as idades e demais campos. Sua contribuição mais original foi justamente ter-se debruçado ao estudo dos movimentos impulsivos do bebê (LOMBARDI, 2015).

De acordo com Lombardi (2015) Wallon atribuía importante papel no desenvolvimento infantil à brincadeira e ao jogo, tanto que distinguiu quatro fases distintas de jogos: (i) funcionais, movimentos simples de exploração do corpo; (ii) de ficção, faz-de-conta; (iii) de aquisição, observação, escuta, percepção e compreensão do meio e (iv) de fabricação, reunião, combinação, modificação e criação de objetos. Uma pedagogia walloniana critica a contenção motora e a focalização da atenção no processo ensino-aprendizagem e exulta a importância do olhar do professor para a dimensão expressiva, o que facilita a apreensão e compreensão da criança através de seus gestos, movimentos e posturas, ou seja, o movimento é um dos fatores que leva à construção do raciocínio e consequentemente à aprendizagem.

No capítulo seguinte, de autoria da doutora Rosa Aparecida Pinheiro, contemplou-se a discussão a respeito de Roger Cousinet e o método do trabalho livre em grupo, grande educador francês que teve como cerne de sua pesquisa as interações sociais como promotora da percepção infantil à realidade, bem como da elaboração do pensamento, teorias estas que fundamentaram sua proposta de um processo de ensino-aprendizado através da organização de grupos de trabalho. De acordo com Pinheiro (2015), Cousinet (1881-1973) um dos membros fundadores do movimento da Escola Nova, no início do século XX propôs a substituição de um ensino escolar individual por outro pautado em ações conjuntas e no interesse dos educandos no qual o professor assumisse o papel de mediador, aquele que auxiliasse seu aluno a encontrar um caminho adequado para que este adquirisse uma educação autônoma. Nesta ótica o aluno é concebido como construtor de seu próprio conhecimento, é ele quem decide o que e quando aprender, assimila seus erros e os corrige mediante intervenção do professor.

Suas contribuições fazem-se atuais, foi um defensor ardiloso do direito da liberdade da criança aprender, da importância da postura do professor para isso através da organização de um clima favorável e motivador em sala de aula, bem como, da instauração de um ambiente respeitoso entre professores e alunos e destes entre si, concebendo a escola como um lugar favorável à produção do conhecimento (PINHEIRO, 2015). Para Cousinet, à educação cabe socializar os indivíduos que a ela são submetidos, por isso mesmo o ensino escolar deve fundar-se em ações socializantes e em harmonia com o mundo exterior e, isso é facilitado através da organização de projetos e/ou centros de interesse, através dos quais a criança realmente aprende e não é simplesmente condicionada, pois aprender exige conhecimento do objeto que se estuda (PINHEIRO, 2015). O diferencial na teoria de Cousinet foi salientar a importância da socialização para além da construção da personalidade infantil, chegando mesmo a contribuir para com a superação de limitações individuais. Como precursor e divulgador da Educação Nova pressupôs a concepção de criança como um indivíduo em autodesenvolvimento e teceu acirradas críticas aos educadores que simulavam a incorporação desta nova metodologia de ensino, quando na verdade permaneciam imbuídos de ideários tradicionais, segundo a Pedagogia Nova:

[...] os alunos aprendem a aprender em formas de interação e responsabilização social na formação de valores e atitudes como seres sociais que se formam para responder aos problemas que afetam o ser humano e sua sociedade de pertencimento (PINHEIRO, 2015, p. 113).

Sob esta perspectiva substitui-se a ênfase no processo de ensino pelo de aprendizagem, cabendo ao educando observar, experimentar e analisar a fim de se formar e não apenas ser informado de dado conhecimento. Cousinet propôs um currículo onde as disciplinas não fossem estanques nem possuíssem horários fixos, bem como os alunos não deveriam ser divididos em classes. Adepto da psicologia experimental Cousinet propunha uma prática educativa centrada no brincar, onde as avaliações e mensurações eram desnecessárias, pois, cada um era observado mediante seu próprio crescimento intelectual e moral. Apesar das limitações e de não ter sido aplicado na íntegra, modelos pedagógicos como os de Cousinet colaboraram para com um processo educativo menos estático e mais comprometido com a criação e produção de saberes.

O sétimo capítulo da mestra em Educação Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo apresenta A aquisição e as funções da escrita em Alexander Luria, neurologista, psicólogo e linguista soviético, Luria (1902-1977) vivenciou a revolução russa aos quinze anos e graças às suas consequências políticas, econômicas e sociais pode acompanhar de perto a influência exercida pelas relações humano-sociais nas estruturas psicológicas. Luria fundou a neurolinguística e foi membro do Instituto de Psicologia de Moscou juntamente com seus companheiros geniais, Leontiev e Vygotsky, juntos propuseram uma psicologia de cunho socialista-marxista, conhecida na atualidade como teoria histórico-cultural, tal perspectiva é classificada como sócio interacionista, pois se funda no princípio de que muitas estruturas complexas como o pensamento lógico, a memória ativa, a atenção seletiva e os atos voluntários de maneira em geral são originados pelas relações sócio-históricas (MELO, 2015).

De acordo com Melo (2015), para Luria a atividade mental determinada pelas relações sociais se fundamenta na linguagem, esta permite ao homem transcender do sensorial para o racional, daí ser este conhecimento um meio para se reorganizar o pensamento, refletir sobre a realidade e agir sobre ela, ou seja, a apropriação da linguagem gera uma nova visão de mundo e o processo de alfabetização amplifica ainda mais tal visão, dando ao indivíduo nova forma de acesso à cultura e ao conhecimento. Luria chama de pré-história da escrita o período em que está começo seu desenvolvimento em crianças que ainda não foram inseridas em escolas e, é este período que tornará possível a apropriação do sistema de escrita formal. Segundo Melo (2015), Luria propõe duas fases da pré-história da escrita, a pré-instrumental e a pictográfica, ambas com sub etapas dentro de si. De acordo com Melo (2015), Luria atenta para a dificuldade de se estabelecer uma idade certa ou ideal para que uma criança se aproprie da escrita, isto porque tal aprendizagem depende em grande medida do desenvolvimento cultural que a ela foi proporcionado, bem como, alerta para o fato de que o desenvolvimento de uma escrita pré-instrumental, para uma pictográfica e desta para uma simbólica não se dá de maneira linear e em contínuo aperfeiçoamento, tanto que ao ingressar na escola e ser exigida a escrever fazendo uso de letras uma criança pode retornar a uma grafia não funcional, desconexa de qualquer significado, como aquela apresentada no início da pré-história da escrita.

Devido ao fato de Luria ter centrado suas investigações no período pré-escolar, de acordo com Melo (2015), Gontijo e Leite, fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, deram continuidade a tais investigações numa 1^a série do Ensino Fundamental (atualmente 2º ano), em uma sala onde as crianças ainda não estavam alfabetizadas, porém, que já tinham obtido várias informações sobre a escrita dentro de um sistema formal de ensino. Nestas circunstâncias, Gontijo e Leite observaram dois grupos distintos de crianças, um que apesar de se utilizar de letras a escrita mantinha-se sem nenhuma relação funcional e outro que, embora fossem comuns erros ortográficos ou mesmo que a escrita permanecesse indiferenciada, os registros já serviam à memória, entretanto, assim como Luria, observaram que cada uma dessas fases era composta por sub etapas e que o avanço de uma para outra não era linear e ascendente (MELO, 2015).

O mestre Caio César Portella Santos e a doutora Izabella Mendes Sant'Ana produziram o capítulo oito sobre o Desenvolvimento, aprendizagem e educação escolar em Alexei Leontiev. Soviético e contemporâneo

de Luria e Vygotsky, integrante do Instituto de Psicologia de Moscou, Leontiev (1903-1979) foi um dos criadores da Escola da Psicologia Histórico-Cultural. A partir das informações apresentadas por Santos e Sant'Ana (2015), a centralidade dos estudos de Leontiev está na constituição sócio-histórica do psiquismo humano, por isso, enfatiza a importância das relações afetivas dos sujeitos com seu mundo objetivo, considerando sua ação sobre ele, afirmado ser o diferencial da humanidade, justamente sua historicidade, através da qual foi-lhe possível construir e utilizar instrumentos e signos a fim de suprir suas necessidades. Ressalta ainda que a história humana é dependente das relações intersubjetivas.

Para Leontiev a linguagem, assim como posteriormente a escrita é apropriada pela criança inicialmente de maneira prática e limitada e paulatinamente ela torna-se capaz de utilizá-la como meio de generalização e análise de objetos em um nível mais complexo, isso porque a aquisição de novos conhecimentos depende da formação de ações e operações intelectuais/cognitivas, as quais são consequência da interiorização das ações exteriores (SANTOS e SANT'ANA, 2015). Leontiev parte do princípio de que o homem é um ser social e, por isso, todas as suas atividades, compreendidas estas como um conjunto de ações, refletem a busca da satisfação de suas necessidades, materiais ou subjetivas, tais atividades diferem-se pelo objeto necessário à sua satisfação, daí que há uma relação direta entre atividade e motivo (SANTOS e SANT'ANA, 2015). Em idade pré-escolar, a principal atividade da criança é o jogo, a brincadeira e, ao ingressar no sistema regular de ensino, esta passa a ser o estudo, tal mudança gera transformações psíquicas e sociais na criança, além de ser responsável pela apropriação de novos conhecimentos, entretanto para que isso se concretize, Leontiev alerta para o necessário conhecimento por parte do professor a respeito do desenvolvimento infantil, bem como, “[...] dos aspectos principais do conteúdo a ser ensinado visando definir propostas mais adequadas ao ensino dos alunos” (SANTOS e SANT'ANA, 2015, p. 164).

Como observam Santos e Sant'Ana (2015), Leontiev ainda deflagra as dificuldades impostas em sociedades classistas como a nossa para grande parcela de sua população ter acesso e apropriar-se do conhecimento construído e acumulado historicamente, bem como, destaca a importância da escola para que isso se torne possível.

O nono capítulo de autoria da professora Rosilene Rodrigues Lima trata da renomada teórica argentina e sua consagrada obra, “Ana Teberosky e a psicogênese da língua escrita”. Professora Catedrática na Universidade de Barcelona no Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación, Ana Teberosky (1944), afiliada a perspectiva construtivista dedica-se principalmente ao estudo de leitura e escrita, suas relações com a oralidade e seu processo de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento metalingüístico. Lima (2015) salienta que para Ana Teberosky, assim como para os demais construtivistas, o conhecimento é fruto simultaneamente do amadurecimento biológico com as interações junto ao meio, assim convidam o professor a uma revisão e uma reelaboração epistemológica que fundamentem uma prática educativa permeada por intervenções pedagógicas capazes de suscitarem em seus alunos: conflitos cognitivos, desequilíbrios/reequilíbrios, elaboração de hipóteses, aplicação, ordenação, comparação, construção e antecipação de esquemas.

De acordo com Lima (2015), para Ana Teberosky a alfabetização compreende um processo cognitivo complexo construído pela criança em interação com a leitura e a escrita, conhecimentos estes, metalingüísticos. Ao professor cabe organizar uma prática alfabetizadora que intercale situações de leitura, escrita e oralidade, vinculadas a uma reflexão sobre o que ensinar, quais intervenções realizar e atenta às aprendizagens e necessidades individuais de cada educando. Através das informações oferecidas por Lima (2015), Ana Teberosky elenca alguns saberes e fazeres pedagógicos imprescindíveis: (i) reconhecer e considerar o conhecimento dos alunos em relação ao que se pretende ensinar; (ii) assentir a importância do professor e da potencialidade de suas intervenções em sala de aula; (iii) conceber a interação entre os pares importante para o processo ensino-aprendizagem; (iv) considerar e validar diferentes respostas para um mesmo questionamento; (v) conceber ensino e aprendizagem como um processo; (vi) refletir e avaliar sobre o desenvolvimento individual, bem como sobre o coletivo.

Ana Teberosky, iluminada pela teoria piagetiana, juntamente com Emília Ferreiro estudou e revolucionou na década de 1980 a psicogenética da língua escrita nas crianças em fase de alfabetização, através de suas pesquisas elaboraram fases pelas quais um indivíduo passa a fim de ler e escrever alfabeticamente: (i) pré-silábica (uso de letras indiscriminadamente, sem relação gráfica ou fônica); (ii) silábica (escrita relacionada à oralidade, uso de uma letra para cada sílaba); (iii) silábica alfabetica (fase de transição, ora usa-se uma letra para cada sílaba, ora uma letra para cada fonema) e finalmente (iv) alfabetica (a escrita representa a língua falada). Lima (2015) traz também em seu capítulo uma tabela exemplificando uma proposta construtivista de alfabetização e alerta de que, apesar da psicogênese ter buscado compreender como se dá a apropriação do sistema de escrita alfabetico por crianças em início da escolarização, seus resultados contribuem significativamente para um novo olhar e uma nova prática educativa sobre o processo de alfabetização.

No capítulo seguinte a professora Meira Chaves Pereira discorre sobre Emilia Ferreiro e a construção lecto-escrita da criança, argentina e ex-orientanda de Jean Piaget, Emilia Ferreiro (1937) fundou em 1973 na Universidade de Buenos Aires um grupo de estudos sobre alfabetização onde iniciou suas pesquisas a respeito da psicogênese da língua escrita, uma de suas inquietações era as dificuldades de aprendizagem encontrada pelas crianças em fase de alfabetização. Atualmente reside no México e é docente titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Intituto Politécnico Nacional. Para Emilia Ferreiro, bem observa Pereira (2015), a apropriação da leitura e da escrita se inicia antes do processo de escolarização e, sendo assim, estes se tornam conhecimentos conceituais que requerem não apenas informações a seu respeito de maneira estereotipada, mas especialmente a construção de esquemas capazes de interpretarem novos conhecimentos e dados articulados com aqueles que já lhes sejam comuns.

Os resultados obtidos pelas crianças nesse processo de construção do sistema de escrita alfabetico, pode parecer estranho aos olhos de um adulto que não o compreenda como um conhecimento conceitual. De acordo com Pereira (2015), Emilia Ferreiro distingue três grandes períodos distintos da escrita infantil: (i) diferenciação entre uma escrita icônica de outra não icônica; (ii) escritas diferenciadas segundo exigência quanti ou qualitativas e (iii) fonetização. Ao estudar esses três grandes períodos do processo da construção da escrita, Emilia Ferreiro, segundo Pereira (2015) distinguiu quatro hipóteses: (i) pré-silábica, (ii) silábica, (iii) silábica-alfabetica e (iv) alfabetica. A fase pré-silábica é caracterizada pela total ausência de relação grafofônica e é muito comum a escrita relacionar-se a atributos físicos do objeto que se pretendeu registrar através de seu nome.

A fase silábica é representativa do período em que a criança atribui um registro gráfico para cada sílaba da palavra que pretendia escrever. A hipótese silábica-alfabetica caracteriza-se como uma transição da fase anterior para a posterior, qual seja, da silábica para alfabetica, por isso, ora registra um grafema para cada fonema, ora utiliza-se de apenas uma letra para representar toda uma sílaba. Finalmente na hipótese alfabetica, a criança já compreendeu que para cada registro gráfico comprehende determinado fonema, porém ainda não dominou o sistema ortográfico, o que ocorrerá ao longo de sua vida enquanto leitora e escritora. Emilia Ferreiro, segundo Pereira (2015), indaga que conhecer essas hipóteses leva o professor a compreender como seu educando está pensando a escrita, de maneira a organizar o ensino para que ele resulte em novas aprendizagens. Também salienta que: (i) a língua escrita deve ser ensinada-aprendida como o objeto social que é; (ii) deve-se acreditar no potencial de todos e cada um para produzir e interpretar as escritas propostas em sala de aula sem super ou subvalorizações; (iii) ao professor cabe favorecer o máximo de interação possível entre seu aluno e a escrita; (iv) deve evitar-se realizar correções gráficas e ortográficas em crianças que ainda não chegaram à hipótese de escrita alfabetica.

O capítulo onze de autoria da professora Izabel de Carvalho Gonçalves Dias discute a teoria de Howard Gardner e as inteligências múltiplas, psicólogo e neurologista cognitivista norte-americano, professor adjunto da área de Neurologia da Escola de Medicina de Boston e influenciado pela perspectiva piagetiana, Gardner (1943) considera a criança de maneira holística, construtora de seu conhecimento através de sua ação no

mundo, de maneira a construir paulatinamente hipóteses, articuladas a significados pessoais em harmonia com seu emocional, as quais acabam por significar e ressignificar seus processos mentais. De acordo com Gonçalves Dias (2015), Gardner ultrapassou a concepção de inteligência enquanto capacidade ou potencial geral e inato de todo e qualquer indivíduo humano, bem como sua medição através de testes padronizados, propôs ao invés disso a existência de diversas competências intelectuais impossíveis de serem listadas pela ciência.

Para Gardner, como bem observa Gonçalves Dias (2015), a inteligência é um potencial biopsicológico, uma construção dependente das estruturas mentais herdadas numa constante dialética com o meio, de modo que a cognição varia segundo a personalidade individual de cada um em harmonia com a educação (formal ou informal) recebida e, ainda que, considerando difícil sua listagem, para fins didáticos sugeriu provisoriamente nove tipos distintos de inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, físico-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, espiritual e naturalista. Gardner alerta para o fato de que, cada inteligência abriga em si várias outras, bem como seu desenvolvimento não se dá por um único caminho. Sugere ainda uma listagem com as cinco mentes do futuro, quais sejam, disciplinada, sintetizadora, criadora, respeitosa e ética, dando um direcionamento aos educadores (pais, pares, meios de comunicação e professores) do como e porque elas devem ser desenvolvidas, de maneira a preparar os indivíduos para prosperarem no futuro, visto que, as desigualdades socioeconômicas da atualidade já ultrapassaram seus limites de aceitabilidade (GONÇALVES DIAS, 2015).

De acordo com Gonçalves Dias (2015), Gardner considera o sistema educacional de todo e qualquer país, o fator determinante para seu êxito ou fracasso no século XXI, mas, frustra-se ao observar as soluções técnicas e imediatistas que cada governo sugere como melhoria da educação em seu território em detrimento de um real e intenso investimento de recursos monetários e humanos para a questão educacional. Gardner defende uma educação que torne o homem humano através de um processo de ensino-aprendizagem das ciências, das artes e da moralidade, que busque o desenvolvimento de múltiplas inteligências e, apesar da sociedade contemporânea supervalorizar a liderança, à escola cabe formar indivíduos não apenas capacitados a isso, bem como a criticarem e transcenderem tal modelo societal (GONÇALVES DIAS, 2015).

O filósofo e doutorando João Henrique da Silva em parceria com o historiador e também doutorando Douglas Christian Ferrari de Melo contribuíram com a presente obra através do capítulo doze que traz à tona O pensamento educacional em Hannah Arendt. Filósofa alemã, refugiada inicialmente na França e posteriormente nos EUA durante a Segunda Guerra Mundial, Hannah Arendt (1906-1975), considerada na academia como uma pensadora singular, dedicou seus estudos especialmente aos acontecimentos históricos e políticos do século XX ocorridos principalmente na Europa e nos EUA discutindo e analisando as implicações das tradições para a vida humana. Hannah Arendt debruçou-se nas temáticas da condição humana, do domínio público-privado, do totalitarismo e da crise da tradição e da educação de maneira independente e original, estudou conceitos e significados políticos a fim de nos levar ao entendimento das calamidades e insuficiências da política atual na vida cotidiana (SILVA e MELO, 2015).

Silva e Melo (2015), destacam que para Hannah Arendt o domínio social da atualidade reduziu seus indivíduos a trabalhadores e empregados, uma sociedade na qual o privado assumiu importância pública sobre o auspício de um mundo comum a todos, uma comunidade de coisas onde, a despreocupação com as futuras gerações e com a imortalidade reinam. Preocupou-se, pois, com a alienação, o divórcio entre a técnica e o pensamento, a inviabilidade das verdades científicas, a automação da ação, a prosperidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, ou seja, inquietou-se com a crise da tradição, vivenciada por uma sociedade composta por indivíduos não sustentados por valores e princípios, onde tudo parece ter perdido seu devido valor (SILVA e MELO, 2015). Hannah Arendt deixa claro, não ser ela, uma pesquisadora do campo educacional, entretanto, segundo Silva e Melo (2015) propõe-se a discutir tal assunto, pelo fato deste ter servido à imposição de uma “nova” ordem social à nova geração, lhes prescrevendo determinada visão de

mundo, doutrinando-a, americanizando-a, de maneira a perpetuar o status quo existente, impossibilitando a criação do novo.

A luta incessante da política norte-americana para Hannah Arendt, como indagam Silva e Melo (2015), em igualar o que é por natureza e origem diferente tem levado essa nação a uma crise educacional singular, na qual, construiu-se um sistema progressista, pragmático e racionalista, através do qual as crianças são entregues à tirania da maioria, onde se privilegia o domínio genérico das técnicas de ensinar, em detrimento do necessário conhecimento científico e, menospreza-se o aprender em prol do fazer, substitui-se o trabalho pelo brinquedo e nega-se os conhecimentos curriculares desresponsabilizando-se educadores e familiares pela formação da criança (SILVA e MELO, 2015). Hannah Arendt convida os educadores a combinarem autoridade e qualificação, ou seja, responsabilidade e conhecimento sobre o mundo em sua prática docente, de forma a levar seus educandos a decidirem se o amam o suficiente para assumirem responsabilidades sobre ele e salvá-lo de sua inevitável ruína no caso de ausência de renovação pelas mãos das novas gerações (SILVA e MELO, 2015).

O décimo terceiro capítulo da mestra Ester Chichaveke intitulado Augusto Comte: o pensamento positivista na educação traz para discussão a vida e obra do grande pensador francês, Augusto Comte (1798-1857), bem como os pressupostos da filosofia positivistas que influenciaram e influenciam até a atualidade as concepções pedagógicas brasileiras. A filosofia positivista data do fim do século XVIII e início do XIX, defende a supremacia da razão defronte ao conhecimento da realidade, prescreve a objetividade das ciências naturais no estudo da sociedade e da humanidade, sendo o critério científico do método a tríade: observação, experimentação e mensuração o único e verdadeiro modelo de produção do conhecimento (CHICHAVEKE, 2015). Para teóricos positivistas como Comte, um conhecimento só é verdadeiro se construído de forma objetiva com supervvalorização do objeto de conhecimento em detrimento do parecer do pesquisador, tendo este de manter um posicionamento imparcial, passivo e neutro, de maneira a chegar a conclusões totalmente ausentes de influências, ideias, valores, tendências ou subjetividades por parte do indivíduo investigador.

O positivismo, de acordo com Chichaveke (2015), fundou-se nos pressupostos da ciência e da valorização técnico-industrial, portanto, a educação positiva devia servir a formação intelectual e cognitiva do indivíduo de modo que este se tornasse capaz de fazer avançar as ciências modernas e o regime de produção capitalista, daí ser a educação positiva: enciclopédica, utilitarista e verdadeira. No Brasil, a filosofia positivista foi difundida com maior intensidade a partir do final do século XIX e perpassou o ideário educacional de todo o século XX, condizente com a ideologia republicana que necessitava da instauração de uma nova ordem hegemônica, política e social, a educação brasileira fundou-se no culto à pátria, aos seus símbolos e heróis, sobre o auspício tecnicista/produtivista e visando o desenvolvimento econômico. As ciências exatas foram supervvalorizadas em detrimento das humanas e consolidou-se uma ordem educacional ideológica e mantenedora da ordem e do status quo necessários à indústria capitalista em expansão (CHICHAVEKE, 2015). De acordo com Chichaveke (2015, p. 263) até a atualidade, em pleno século XXI ideários positivistas influenciam a educação brasileira como:

[...] a laicização do ensino, a fragmentação do conhecimento em áreas, cursos e conteúdos, a supervvalorização das ciências exatas em detrimento das ciências humanas, a maximização de saberes voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades práticas e úteis concorrentes ao saber-fazer (ação prático-utilitária), a departamentalização das instituições educacionais e, por consequência, a necessidade de seus respectivos especialistas, o autoritarismo ainda presente na hierarquia educacional, a conservação das classes sociais garantindo o estável funcionalismo orgânico da civilização contemporânea, o empreendedorismo (tendência educacional utilitarista), a tendência reformista e pacifista da sociedade, (aperfeiçoamento do sistema vigente, sem transformações estruturais); a minimização do processo de humanização e o soleante processo de mecanização dos processos e relações.

O capítulo seguinte da mestra em Educação Mariclei Przylepa aborda A escola e o processo educacional em Émile Durkheim, filósofo, sociólogo e antropólogo francês, Émile Durkheim (1858-1917), foi um

dos fundadores da sociologia moderna. Através de seus estudos evidenciou que mudanças nos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais de determinada sociedade, geram demandas até então desnecessárias e isso tem como consequência a reorganização de seu sistema educacional a fim de que este se torne apto a formar indivíduos que atendam a elas. Segundo Przylepa (2015), Durkheim defendeu um sistema de ensino laico, universal, de responsabilidade do Estado e em harmonia com os ideais positivistas. Distingui educação de pedagogia, sendo a primeira a ação exercida pelos adultos, pais ou professores, sobre a criança a fim de adapta-la ao seu meio social, enquanto à pedagogia cabia a reflexão sobre esta prática, constituindo-se na teoria que a fundamentava.

O sistema educacional para Durkheim refletia os anseios da sociedade na qual estava inserido, visto que esta possuía um ideal de homem, intelectual, físico e moral que almejava formar, a homogeneidade entre os indivíduos de determinada sociedade era, pois, a condição básica e essencial para sua perpetuação e era justamente a educação a responsável, por impingir no mais íntimo do ser humano, desde muito cedo, este modelo padrão de homem necessário a tal ou qual modelo societal (PRZYLEPA, 2015). Durkheim não acreditava num processo educacional prazeroso, mas sim penoso, no qual o professor, intérprete dos ideais morais de seu país, fizesse valer sua autoridade moral e os alunos cumprissem com seus deveres sem questioná-los. Entretanto opôs-se à violência, à opressão, ao medo e aos castigos, visto que não os consideravam representativos de autoridade ou de valor moral, a menos que o castigado se sentisse merecedor de sua pena (PRZYLEPA, 2015). Para Durkheim a sala de aula era uma micro sociedade e o professor aquele que conhecendo a base histórica da cultura pedagógica de seu país era capaz de refleti-la e transformá-la de maneira a atender, através do processo educativo as novas demandas socioeconômicas, políticas e culturais, sendo que, o grande problema educacional de seu tempo, era dificuldade de se compreender o modelo de homem que se pretendia formar (PRZYLEPA, 2015).

Durkheim alertou para o fato de que um professor reflexivo e consciente de que modelo de homem se faz necessário para sua sociedade não se constitui via decretos, mas sim, através de uma formação universitária de qualidade, consistente e reflexiva que o auxiliasse em suas escolhas ao longo de sua vida profissional. Um educador que conhecendo não apenas a organização atual do sistema de ensino, bem como as tendências exigidas pelas futuras organizações sociais, fosse capaz de reestruturar sua prática docente em prol de atendê-las (PRZYLEPA, 2015).

O capítulo de número quinze foi escrito pela doutora Sonia Maria Borges de Oliveira e trata de B. F. Skinner, a psicologia comportamentalista e o papel da educação, psicólogo norte americano que causou polêmica no campo educacional por ser o defensor de uma tecnologia de ensino fundada na análise experimental do comportamento, Skinner (1904-1990), compreendeu a maioria dos problemas sociais como sendo frutos de distúrbios comportamentais tratáveis não apenas física e biologicamente, bem como através de um ambiente controlado. O behaviorismo, segundo Oliveira (2015), defende como ideia central a possibilidade da existência de uma ciência do comportamento ou análise comportamental, tanto que, Skinner propôs o estudo científico com consequente controle do comportamento humano, para ele a ciência era capaz de descrever fenômenos, prevê-los e trata-los, ou seja, através de uma análise científica das questões humanas, poder-se-ia manipulá-las, a partir da descoberta e do controle dos fatores que as desencadeavam.

Em se tratando do comportamento, por este ser um processo, seu estudo de maneira científica requeria, segundo Skinner, descrição e identificação de determinada uniformidade, exigia, portanto, métodos de trabalho comuns a antropólogos, psicólogos sociais, psicólogos clínicos, além de métodos experimentais laboratoriais e instrumentos matemáticos e lógicos (OLIVEIRA, 2015). Para Skinner era óbvio que o comportamento cotidiano, diferia daquele demonstrado em laboratório, porém este era eficiente para a interpretação do comportamento em lugares e situações diversas, bem como, no planejamento educacional, na psicoterapia e nas indústrias, dentre outros. Skinner propôs o conceito de condicionamento operante, como produtor de comportamento no dia-a-dia, o qual operava sobre o ambiente na expectativa de suas

consequências, enfim, para a teoria behaviorista “[...] é o ambiente que precisa ser mudado em função de controlar o indivíduo” (OLIVEIRA, 2015, p. 291).

No campo educacional, segundo Oliveira (2015), numa corrente skinneriana o ensino deve ser tratado tecnicamente, ou seja, muda-se o comportamento de um indivíduo via aprendizagem, onde, ensinar é encontrar contingências de reforço capazes de modificar dado comportamento, é facilitar a aprendizagem, visto que esta também pode ocorrer de maneira autônoma, porém, com um período de tempo mais prolongado. Skinner criticava algumas teorias educacionais de seu tempo considerando-as incompletas por não deixarem explícitas as contingências de reforço, bem como por lidarem com contingências distintas e apesar de indissociáveis, de difícil relacionamento. Outra crítica que fazia era quanto ao excessivo número de alunos para cada professor, ou de salas para cada escola, o que dificultava o atendimento individualizado com o correspondente reforço, recurso pouco utilizado, bem como à educação progressista implementada de maneira a acomodar as circunstâncias da época (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Oliveira (2015), o reforço para Skinner é uma tecnologia de ensino, sendo seu uso facilitado em larga escala mediante o uso de máquinas de ensinar por ele criadas e de uma instrução programada que ensinasse o aluno a pensar. Skinner sugeriu o uso de sua teoria tanto para o processo ensino-aprendizagem, quanto para as políticas educacionais e pode ser encontrada atualmente na construção de softwares educativos e em programas tutoriais e de exercícios de memorização especialmente voltados para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Lawrence Stenhouse e a pesquisa como princípio do processo ensino-aprendizagem, é o título do décimo sexto capítulo de autoria do doutor Paulo Gomes Lima, também organizador da presente obra. Stenhouse (1926-1982) educador inglês defensor do direito do aluno ao saber, do diálogo como método pedagógico e da necessária articulação entre o ambiente intra e extraescolar. A pesquisa deveria ser para Stenhouse a base da educação formal, fundada no princípio da descoberta e organizada em projetos onde professores e alunos seriam constantes aprendizes e a comunidade seu espaço de pesquisa e ação, pois, de acordo com Stenhouse o princípio educativo da descoberta além de aprimorar o gosto por ela, “[...] desarticula desafetos e convida estudantes e comunidade escolar para uma experiência diferenciada de ensino e aprendizagem, onde educadores e estudantes são impactados” (LIMA, 2015, p. 308). De acordo com Lima (2015), a teoria de Stenhouse é conhecida como pesquisa-ação, na qual o professor-pesquisador de posse do conhecimento construído historicamente articula escola e comunidade, e apesar de não se ordenar da mesma forma para pesquisadores acadêmicos tem sido muito utilizada por estes na investigação da prática docente e como instrumento para melhor compreender o mundo e o homem. Em contrapartida, a pesquisa-ação desenvolvida pelo professor durante seu fazer pedagógico tem como objetivo refletir e autoanalisar sua própria prática e como os discentes reagem a ela.

Para Stenhouse, segundo Lima (2015), professor e currículo se desenvolvem simultaneamente, visto que o professor precisa se tornar capaz de refletir sobre sua prática a fim de transformá-la fundamentada em um currículo diferente, permanecendo este em sintonia com os interesses ou necessárias provocações capazes de gerar a aprendizagem dos educandos. O professor-pesquisador é aquele que não tem o livro didático ou paradidático como único desencadeador de conhecimentos dos estudantes, mas sim o que escuta e considera seu olhar sobre o objeto de pesquisa, que estimula hipóteses, dá ênfase às sensibilidades e oferece direcionamentos para um olhar e pensar mais aprofundado dos temas pesquisados através do diálogo e da conversação, visto que “[...] o uso da indagação e a motivação à descoberta são caminhos necessários à ampliação da leitura de mundo e do homem (LIMA, 2015, p. 312).

Os organizadores de Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões – volume V, Paulo Gomes Lima e Meira Chaves Pereira dão autoria ao capítulo dezessete onde discutem O pensamento pedagógico em Anton Makarenko, educador ucraniano que proporcionou mudanças na educação ucraniana no início do século XX ao inserir sua língua materna no currículo e organizar um ensino formal voltado para vida em comunidade, visto que, para Makarenko (1888-1939) vida social e trabalho educativo estavam intimamente interligados.

Makarenko acreditava em uma educação diretiva com a possibilidade de sanções aplicadas pelos professores caso a individualidade de alguém comprometesse o bem comum, também via a necessidade da articulação entre os trabalhos intelectuais e manuais, ou seja, o necessário vínculo entre trabalho e a cultura dentro de uma escola única, foi um adepto da perspectiva materialista dialética e cria na educação como um “[...] produto de múltiplas determinações, isto é, de uma realidade concreta, histórica e construída pelos indivíduos que mobilizam a história e mobilizam-se com a história” (LIMA e PEREIRA, 2015, p. 318).

Para Makarenko, segundo Lima e Pereira (2015), vida e trabalho coletivos representavam o alicerce de uma educação integral que contribuía com a formação e disciplinamento do cidadão, configurando-se como um processo que se dava, dentro e fora da escola e que auxiliava o indivíduo a compreender seu papel social, bem como sua responsabilidade para com sua autotransformação e a do mundo, sendo o coletivo a chave para a organização de uma sociedade revolucionária. O coletivo escolar englobava gestores, educandos e educadores, todos comprometidos com o trabalho produtivo que ali deveria se efetivar. De acordo com Makarenko, dever, honra e produtividade eram valores que deveriam ser desenvolvidos nas crianças através de seus pais e aperfeiçoados no ambiente escolar de maneira a formar um cidadão comprometido com o bem comum, que tivesse claro o que era de direito de todos e de cada um (LIMA e PEREIRA, 2015).

A articulação teoria e prática no processo pedagógico era imprescindível para a construção de uma escola que se responsabilizasse em formar um cidadão comprometido com o coletivo comunista, tanto que, no projeto de escola construído por Makarenko indivíduos de 7 a 15 anos eram organizados em grupos segundo suas idades para o desenvolvimento na aprendizagem, cada grupo possuía um responsável, que era revezado, ou seja, a autogestão era regra entre os pares. Cada grupo de alunos também tinha um coordenador, o qual representava o elo entre o coletivo de alunos, a comunidade e a direção pedagógica (LIMA e PEREIRA, 2015). A pedagogia de Makarenko, segundo Lima e Pereira (2015), foi organizada sobre sete princípios fundamentais à formação do cidadão responsável para com o bem comum, quais sejam: (i) visão do coletivo, (ii) autogestão, (iii) relação família/escola, (iv) aprendizagem lúdica, (v) competência profissional (vi) formação cidadã crítica, ética e política, e (vii) necessário registro diário do trabalho pedagógico e seus resultados junto aos alunos. Embora todos estes princípios venham ao encontro de uma educação pautada numa perspectiva materialista, de acordo com Lima e Pereira (2015), não se pode negar que na pedagogia de Makarenko também estivesse implícita certa dimensão autoritária e conformista considerando-se o contexto da União Soviética e seu foco na organização de uma escola voltada à construção e ao fortalecimento de uma sociedade comunista.

O próximo capítulo de autoria da mestra em Educação Telma Elisabete de Moraes dialoga sobre Florestan Fernandes e a democratização da escola no Brasil, considerado um dos fundadores da sociologia crítica e árduo defensor da democratização da escola pública em seu país, Florestan Fernandes, filho da humildade e da pobreza, vivenciou ainda na infância a exclusão, a violência e o preconceito, temas centrais de seu discurso, bem como, na vida adulta, o exílio durante a ditadura militar brasileira, por isso, em seus discursos e aulas não se deixava de ouvir com frequência que só se tornava um sociólogo, aquele que almejasse o verdadeiro bem estar da coletividade. O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1920-1995) acreditava que ao cientista social cabia não apenas o compromisso acadêmico como também o político de maneira a tornar-se capaz de não apenas ampliar o debate como também interferir sobre os problemas educacionais, isso explica seu engajamento na década de 1960, na Campanha em Defesa da Escola Pública e, como deputado federal nas décadas de 1980/90 nos debates da Assembleia Nacional Constituinte, na elaboração da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (MORAES, 2015).

Na década de 1960, Florestan Fernandes, já denunciava a ineficácia do Estado brasileiro em solucionar seus problemas educacionais, isto porque, sujeitou-se desde sempre a ser não um país educador, mas sim criador de escolas e administrador ou supervisor de seu sistema de ensino com isso “[...] não produziu os modelos de educação sistemática, exigidos pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, baseada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático” (MORAES, 2015, p. 340). Florestan

Fernandes, de acordo com Moraes (2015), imbuído dos ideais socialistas apregoava veementemente que a escola não era um espaço apenas para instrução, como e especialmente para socialização e conscientização pessoal e política, por isso, defendeu um currículo permeado por conteúdos que estivessem a serviço da politização com vistas à transformação pessoal e social, ao passo que se opôs aos modelos de ensino importados da França, da Alemanha e posteriormente dos EUA via acordos MEC/USAID.

Florestan Fernandes cria na democratização do ensino, não na sua universalização, ou seja, primava por uma escola pública, gratuita e de boa qualidade a todos. Acreditava numa educação que combatesse as desigualdades sociais e primasse pela dignidade humana, que fosse um fator de mudança e transformação social, que quebrasse o monopólio do saber “[...] e o conservadorismo da universidade, abrindo-as à sociedade e fomentando oportunidades educacionais crescentes para a incorporação das grandes massas ao sistema de ensino” (MORAES, 2015, p. 350).

O capítulo dezenove tem como autores a mestra em Educação Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo e o doutor em Filosofia Silvio César Moral Marques que trazem para discussão os conceitos de Sujeito, autonomia e educação em Louis Althusser, pensador argelino de cunho marxista estruturalista, Althusser (1918-1990), denunciou o condicionamento e a sujeição dos sujeitos aos Aparelhos Ideológicos de Estado. Para Althusser, de acordo com Melo e Marques (2015), a sociedade está estruturada em três poderes, o econômico, o político e o ideológico e tem no Estado o instrumento de manutenção para seu modo de produção, no caso, o capitalista, então, o Estado capitalista garante a extorsão da mais-valia pelos donos do capital sobre os assalariados. Isso se dá via a determinação e inculcação de diferentes papéis sociais, de exploradores ou de explorados, através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Althusser diferencia o Aparelho Repressivo de Estado, governo, administração, poder jurídico e exército, que agem primeiramente por repressão e violência de Aparelho Ideológico de Estado, escola, família, partidos políticos, sindicato, cultura, meios de comunicação, dentre outros, que agem inicialmente pela via ideológica, embora ambos, repressivos ou ideológicos, ajam pelas duas vias primária ou secundariamente. Mas alerta que nenhuma classe se mantém no poder por muito tempo, caso não tome para si os Aparelhos Ideológicos de Estado (MELO e MARQUES, 2015).

Ao contrário do que muitos pensam Althusser não acreditava no determinismo econômico, isso só se deu num período inicial de sua carreira, posteriormente aderiu a vários ideários de Gramsci e, segundo Melo e Marques (2015), passou a vislumbrar a possibilidade dos Aparelhos Ideológicos difundirem uma ideologia proletária e assim, derrubarem a classe no poder, ou na linguagem do próprio Gramsci, passou a crer na possibilidade do proletariado sitiar o Estado. Ideologia, em Althusser, corresponde às concepções de mundo, aos valores e às crenças dos sujeitos que determinam seu modo de viver. Entretanto, de acordo com Melo e Marques (2015), Althusser não cria num sujeito completamente autônomo, visto que, todo indivíduo desde sua gestação já estava exposto à ideologia de sua família e, ao longo de sua vida, se constituía mediante as influências ideológicas recebidas pelos diferentes aparelhos ideológicos aos quais era exposto, assim os sujeitos para Althusser são portadores de uma autonomia relativa, relativizada pela educação que recebem e, portanto pertencem a uma sociedade heterônoma.

Em outras palavras, não é comum tomarmos decisões quanto aos nossos atos de maneira independente, autodeterminada, normalmente aceitamos passivamente e submetemo-nos acriticamente aos costumes, regras e normas por conformismo ou medo de sermos rechaçados socialmente (MELO e MARQUES, 2015). Althusser vê a escola como o principal Aparelho Ideológico de Estado, através do qual se inculca em todos e cada um desde muito cedo seu devido papel social, de explorador ou de explorado, daí a difusão do ensino público, laico e obrigatório pós Revolução Industrial, onde, os donos do capital necessitavam impingir nas novas gerações os ideários necessários à implantação e manutenção de uma nova ordem social. Entretanto, ao passo que a escola é o principal AIE também se constitui como o espaço privilegiado para o conflito de classes e:

[...] apesar da sujeição da superestrutura em relação à base econômica ser grande, ainda há espaço para uma autonomia relativa, ou seja, há uma possibilidade de intervenção recíproca do aparelho escolar na própria base, a partir da intervenção de uma classe e não de indivíduos isolados e com isso, há esperança de mudanças estruturais em nossa sociedade injusta (MELO e MARQUES, 2015, p. 373).

O vigésimo e último capítulo da obra que aqui se buscou oferecer ao leitor uma breve ilustração, sabendo-se, entretanto da necessária leitura da mesma em sua integridade é de autoria da mestra em Educação Sociocomunitária Noêmia de Carvalho Garrido e trata das Contribuições de Michel Foucault à educação, psicólogo e filósofo francês, Foucault (1926-1984) traz para o campo educacional a concepção polifônica do discurso, ou seja, sua constituição na interdiscursividade e seu potencial comunicativo. De acordo com Garrido (2015), o discurso é capaz de opor-se ou aderir-se às forças políticas, ideológicas, econômicas e sociais e, apesar de restrito, se propõe a construir saber e poder, para Foucault o discurso reflete, articula e internaliza esses saberes e poderes tanto naquele que o produz, quanto no que o recebe. As palavras não são neutras, além de sua gramática e ortografia elas estão recheadas de sentidos e significados e é justamente aqui que repousa a necessária Análise do Discurso, através dela busca-se pela essência das palavras que organizam e produzem o discurso, pois é justamente nele que repousam as ideologias através das quais o indivíduo humano irá organizar seu modo de viver no mundo.

Utopias em Foucault são lugares caracterizados pela ausência de uma localização social real, já as heterotopias dizem respeito a um lugar, uma situação, uma localização, enfim, trata de um determinado espaço real e histórico, visto que, é ocupado e utilizado pelos homens de tal ou qual forma de acordo com determinado período de tempo, afinal o “[...] espaço como organização do tempo se faz necessário para se situar e se localizar geometricamente o lugar” (GARRIDO, 2015, p. 387). Foucault destaca a intrínseca relação existente entre saber, verdade e poder, afirmando que se arranjou na sociedade do século XX, determinada ideologia de se considerar ou refutar determinado saber como verdadeiro ou não, de modo que este servisse à classe privilegiada da sociedade, dessa forma, a “verdade”, passou a produzir na realidade social múltiplas coerções regulamentadoras e mantenedoras da classe no poder. Faz-se, pois necessário organizar uma nova política da verdade, representativa de uma ideologia mais justa, capaz de modificar as estruturas políticas, econômicas e institucionais produtoras da própria verdade, retirando-se assim o poder hegemônico dos capitalistas (GARRIDO, 2015).

Chega-se ao final desta breve exposição da obra Fundamentos da Educação: Recorte e Discussões – volume V é sabido tanto por quem vos escreve, quanto por vocês próprios leitores, que agora se faz necessário uma leitura na íntegra da mesma, visto que ela se classifica como uma obra de grande valia para aqueles que buscam compreender um pouco mais os processos políticos, econômicos e ideológicos que perpassam o sistema educacional brasileiro no século XXI. Por sermos nós seres humanos, sujeitos históricos, a fim de compreendermos o hoje, nada se faz mais necessário que o olhar para o ontem, pois como vimos, este permanece ainda muito presente na contemporaneidade.

No livro, Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões – volume V, o leitor encontrará além de maiores informações e explanações a respeito das teorias dos referendados pensadores, bem como, sugestões de suas respectivas obras na integralidade, o que é de suma importância para aqueles que pretendem se aprofundar em algum dos temas ou pensadores aqui tratados.

REFERÊNCIAS

LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. (Orgs). Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões – volume 5. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 408 p.

LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<http://www.laplaceemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/126/410> (pdf)

ARTIGO RELACIONADO

[Artigo corrigido , vol. 2 (1), 161-175] <http://www.laplaceemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/126/410>