

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, realizada no curso de Mestrado em Ciência Política do UNIEURO tem sua preocupação centrada na ocorrência (ou não) de fatos que atestam à construção efetiva de conhecimentos de dimensão política¹ no ambiente escolar. Em particular, propõe-se verificar em que medida a educação formal, no contexto das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, servem como meio para a aquisição de informações políticas instrutivas e de grande relevância para a transformação individual e coletiva no processo de realização da cidadania dentro do Estado democrático de Direito.

Com efeito, para o desenvolvimento do indivíduo é fundamental que o educador cumpra seu papel de mediar à apropriação dos saberes de acordo com as necessidades concretas da prática social cotidiana. Nesta perspectiva, o trabalho se situa em uma confluência de campos de estudo, sobretudo, parte de preocupações da Ciência Política ganhando forte dimensão para ser estudado na linha de pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Cidadania”. Para tanto, alinha-se com a Ciência Política ao suscitar a discussão do papel da escola e as consequências de suas ações no âmbito da prática educativa, ou seja, contempla a cidadania através da educação.

A escola representa grande parte do universo de saberes ao alcance dos estudantes sendo, portanto, instituição socializadora capaz de dispor de espaço oportuno para disseminação de conhecimento de formação política. Em particular, o ensino de noções básicas da política aos alunos de ensino médio se faz necessário e coerente com a condição de voto facultativo que boa parte de seus integrantes da faixa etária exigida pela lei precisa para se afirmar da melhor forma possível. Desse modo, a educação fornecida pelo Estado passa a ser entendida como parte importante no processo de criação de uma cultura política, sendo também aquela capaz de contribuir para a mudança social. Neste contexto, a educação passa a ser

¹ Para esclarecimento inicial, a dimensão política referida nesta dissertação equivale àqueles conhecimentos basilares sobre o sistema político e sua funcionalidade, minimamente necessários para transformar o indivíduo num cidadão mais politicamente consciente, ativo e participativo nas mudanças sociais que afetam sua vida. Portanto, serve tanto como termo designativo quanto indicador do grau (maior ou menor) de aquisição deste conhecimento específico.

entendida como aquela adequada a suscitar o 'bom cidadão', aquele que compreende sua posição na sociedade, faz escolhas de acordo com seus valores e participa politicamente da vida social.

Dito isto, encaminhar aos alunos conceitos básicos da política é o mesmo que possibilitar com que percebam que todos são agentes políticos, que a política não se restringe aos eleitos, ao contrário, sua base é a ação coletiva. Dessa forma, ao compreenderem-se como atores políticos, conseqüentemente perceberão que podem ser transformadores da realidade social.

A educação no Brasil pode ser considerada como tendo caráter elitista e discriminador desde o primeiro sistema de educação existente – o jesuítico. Após a proclamação da República, as mudanças não se tornaram significativas, diversas classes sociais permaneceram distantes da escola, ou seja, as conquistas no cenário educacional foram lentas e fragmentadas. A elite dominante sempre colocou a educação num patamar menos elevado em termos de importância refletida em políticas sérias para o setor e as quais implicariam, de modo geral, em melhorias para a própria sociedade. O advento da democratização trouxe mudanças positivas para a educação, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além disso, surgiram importantes movimentos sociais em prol da melhoria e expansão do ensino, como os Pioneiros pela Educação Nova, mas, apesar de avanços pontuais, ela ainda enfrenta diversos obstáculos. Este contexto histórico, de uma forma ou de outra, acaba por contribuir para balizar o sistema de ensino atual, apesar das ideias neoliberais (que enfatizam o Estado mínimo e mais eficiente com maior espaço para liberdades políticas e civis na era pós-ditadura militar) em que se vive a sociedade brasileira contemporânea.

Logo, a escola, como instituição educadora, além de ensinar conteúdos, passa a ter a função daquela que dispõe de espaço para a construção de uma cultura política, onde o aparato escolar torna-se instrumento que conduz conhecimentos de dimensão política do abstrato para o mais cotidiano, para uma valorização em favor da promoção e do avanço da cidadania.

Neste contexto, a política passa a ser compreendida como aquela que existe em função de proporcionar capacidade de convivência, portanto, com uma abrangência maior em seu sentido e significado. Compreender a política para além

do 'fazer política' dos políticos é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, isto é, um sentido maior de política onde todos os indivíduos são convidados a tornarem-se partícipes da construção de uma convivência coletiva. Neste enfoque, ganha importância e atualidade o problema levantado por este estudo, qual seja o de vislumbrar até que ponto as experiências de ensino médio no DF implicam a existência de uma educação que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos da realidade que os circundam. Desta maneira, o problema de pesquisa é: em que medida a educação formal contribui para a obtenção de conhecimentos básicos da organização e do exercício político, ou seja, consiga operativamente fazer com que alunos do ensino médio público do Distrito Federal adquiram noções básicas e fundamentais de cidadania?

As considerações desenvolvidas neste estudo procuram evidenciar prática na educação formal sobre uma pedagogia libertadora, que desperta nos estudantes sua autonomia e contribui para a construção da cidadania e fortalecimento da democracia na sociedade brasileira. Uma escola que, funcionária do conhecimento, coloca-o a serviço da sociedade.

Há dúvidas baseadas em observações empíricas de que os alunos do ensino médio público do DF não estão adquirindo saberes de dimensão política capazes de torná-los mais críticos da realidade social. Para tanto, a hipótese orientadora do estudo é de que a educação deveria ser capaz de proporcionar a estes alunos conhecimentos básicos de dimensão política. Porém, a educação no Brasil, mais especificamente no ensino médio público do DF, não contempla este objetivo, uma vez que, as ações históricas e também contemporâneas, relacionadas à prática pedagógica operam como empecilho para que esse objetivo se efetive.

Nesse sentido, o histórico da educação somado aos processos educacionais atuais, no contexto brasileiro, pode implicar em um tipo de 'opressão' de tal forma que os alunos não conseguem olhar criticamente o mundo como lugar suscetível de transformação da própria realidade, de acordo com seus valores e visão de mundo. Em suma, a educação libertária implicaria em ensino e aprendizagem por indivíduos capazes de refletirem melhor sobre suas situações existenciais, descobrindo-se dentro dos processos de 'opressão' e atuando nestes processos para transformar suas realidades.

Logo, a partir da hipótese, o que se observa é que os valores adquiridos através da educação formal não estão refletindo a aquisição de um censo crítico e que a educação somente será capaz disto, na medida em que o currículo e a prática pedagógica se encontrarem consistentes com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que dá essa perspectiva de dimensão política necessária ao itinerário da formação intelectual dos indivíduos.

A constante manutenção da democracia exige um comportamento político dos indivíduos, mas, e no enfoque deste estudo, este comportamento só é alcançado na medida em que as noções socialmente necessárias do conhecimento e exercício político exercerem impacto na consciência dos estudantes. Dito isso, o presente trabalho discute se os princípios ditados pela LDB, materializados no currículo escolar, estão conduzindo a uma prática pedagógica consistente. Em outras palavras, na dissertação indaga-se até que ponto a execução do currículo pelos professores coaduna-se com o que determina a lei maior da educação – LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação, em seu artigo segundo, preconiza que a educação inspirada nos princípios de liberdade tem a finalidade de contribuir para o pleno desenvolvimento do educando preparando-o para o exercício da cidadania. Portanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de ensino-aprendizagem a fim de aprender sobre o grau de influência da educação formal na aquisição, por parte dos alunos de ensino médio do DF, de conhecimentos básicos de uma dimensão política, ou seja, voltados para a conscientização política.

Aponta-se como objetivos específicos respectivamente:

(a) traçar a trajetória da educação na histórica sócio-política brasileira, a fim de identificar seus fundamentos e gargalos;

(b) verificar até que ponto a organização do currículo escolar, mais especificamente, em relação às disciplinas propedêuticas, permite direcionar a ação pedagógica do professor para disseminação de conhecimentos de natureza política;

(c) investigar o nível de conhecimento e interesse, por parte dos alunos, nos assuntos políticos, traçando um paralelo entre o currículo escolar, ação pedagógica e a aquisição básica de conhecimentos de dimensão política pelos alunos do ensino médio através da escola pública do DF.

As abordagens teóricas e analíticas para este estudo partem da teoria crítica de Karl Marx (modelo teórico explicativo) e do decorrente pensamento de Paulo Freire (modelo instrutivo e descritivo). A desconfiança de que a educação no ensino médio público no Brasil não está contribuindo (isto é, dentro dos preceitos do liberalismo político sobre atores políticos) para a conscientização política inicial e instrumental do cidadão participante em seu processo, justifica o recurso à teoria crítica Marxista e ao modelo analítico de Freire inspirado da obra daquele. A teoria liberal aplicada à política explica as mudanças sociais baseadas no pressuposto do agente individual dotado de liberdade e autonomia de escolha.

A posição que se assume nesta dissertação é que, no caso brasileiro de ensino a nível médio, existem fatores históricos, institucionais e sociais que atuam no sentido contrário a realização do mínimo operacional dos valores liberais de liberdade e autonomia individual. A teoria marxista e o modelo freireano são invocados não para traçar uma alternativa radical de mudanças sociais através da educação, mas para criar uma base propícia de análise crítica das práticas educacionais omissivas ou até impeditivas da transformação produtiva do cidadão num estágio crítico de seu desenvolvimento pessoal e social.

Ademais, ressalta-se que os princípios da filosofia marxista entrelaçam-se com o pensamento de Paulo Freire que por sua vez considera amplamente a perspectiva dialética do materialismo histórico na formulação das suas ideias. Importa esclarecer, ainda, que este trabalho não tem a pretensão de esgotar toda a teoria marxista, limitando-se, portanto à adoção daqueles princípios norteadores e relevantes para uma compreensão do antagonismo social, isto porque se alinha com a intenção de elucidar o objeto de pesquisa que perpassa sob a análise de uma conscientização mínima necessária para se ter cidadãos capazes de vencer a situação de opressão.

Com base na metodologia de pesquisa traça-se uma articulação entre a teoria e os dados como forma de conferir, através de uma população amostral, até que ponto a educação formal no ensino médio esteja consistente com a aquisição de conhecimentos básicos e transformadores da organização política. Logo, o estudo se pauta em pesquisa qualitativa e quantitativa que envolve uma criteriosa seleção de bibliografia pertinente à Ciência Política e à educação e utilização dos

instrumentos de entrevista e questionário, que juntos contribuem para se levantar dados substanciais e capazes de sustentar a resposta antecipada ao problema de pesquisa.

O texto desse trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro, explica sucintamente o contexto histórico da educação, seu papel na sociedade, as características das políticas públicas educacionais e sua influência na realidade da educação contemporânea, procurando-se evidenciar o lugar da educação na política brasileira.

No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico do estudo inspirados nos princípios do materialismo histórico marxista e no modelo pedagógico de Paulo Freire abordando as implicações de uma educação voltada para a autonomia, para geração de sujeitos conscientes, exercedores de cidadania e participativos na construção e manutenção da democracia.

No terceiro capítulo, é exibido o eixo metodológico que norteia a pesquisa, a forma que a hipótese do estudo é testada através de dados e sua análise articulada.

O capítulo quatro trata-se da análise dos dados observando-se seus comportamento e interrelações entre as variáveis independentes e dependentes, e expõe os resultados obtidos na pesquisa. A conclusão reunirá, sinteticamente, os principais resultados fazendo uma incursão, a guisa do problema enunciado, no momento brasileiro atual, tentando evidenciar a necessidade de se articular forças empenhadas em superar os obstáculos a uma educação emancipatória.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS POLÍTICO-CULTURAIS DA EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (Karl Marx, O 18 Brumário de Luís Bonaparte)

Pretende-se neste capítulo esboçar um quadro geral da base educacional trilhada na história do ensino público brasileiro, traçando um panorama da política educacional no Brasil em seu contexto histórico-cultural. Justifica-se tal empreendimento por se acreditar que a referência a esses antecedentes facilitará enquanto anteparo analítico aos demais capítulos desenvolvidos nesta dissertação.

As fases do desenvolvimento da educação estão ligadas à evolução da própria sociedade, por conseguinte, para melhor compreender as formulações do desenvolvimento do pensamento educacional faz-se importante, antes, assimilar a trajetória percorrida pela educação brasileira e seu contexto histórico. Dessa maneira, lançar o olhar sobre na trajetória da educação é perceber também que os fatos políticos e institucionais se constituem em uma rica fonte para reflexão sobre as questões educacionais.

1.1 – PRIMEIROS ENSAIOS DE EDUCAÇÃO: O Brasil colonial

Voltar ao histórico educacional é um passo necessário para uma compreensão da educação do Brasil contemporâneo. A educação, desde sua gênese, têm se mostrado assimétrica na sociedade brasileira. Como colônia de exploração, o Brasil viveu um processo educacional marcado pela imposição da religião e da cultura, todas ditas superiores e socialmente exclusivas no sentido de

não contemplar a incorporação das massas, embora que estas na época eram em alguma medida subservientes e passivas. Estes traços iniciais da política colonial voltada para a educação no espaço brasileiro lamentavelmente passaram a contribuir para delimitar a forma e essência das políticas subsequentes de educação formal no país.

A tradição da colonização portuguesa impactou no processo de escolarização ao longo da história brasileira. No entanto, a maneira como as terras brasileiras foram colonizadas, a distribuição das suas riquezas, a estratificação social, o poder político do período, são fatores que se somam e condicionaram o percurso da educação escolar brasileira. (ROMANELLI, 2003, p. 23)

O padrão de educação experimentado no Período Colonial foi todo importado da Europa. Do período datado da chegada dos portugueses até meados de 1822 predominou uma educação centrada no adulto, na autoridade do educador e marcadamente religiosa.

Vieira (2011), em busca de uma demarcação temporal, descreve que a primeira tentativa real de criação de uma educação pública estatal remonta ao Brasil Colônia. Mesmo estando claro que neste período a educação não era objetivo dos colonizadores, há um marco educacional com a instituição de governo, que promoveu a vinda dos jesuítas ao solo brasileiro. “Os jesuítas aqui apontam com a missão de difundir a fé católica, seguindo as orientações do Regimento de D. Joao III. A conversão dos indivíduos, através da catequese e da instrução, é um de seus principais objetivos”. (VIEIRA, 2011, p. 42.)

Neste período, segundo Monlevade (1990) em outras colônias a educação fazia parte dos objetivos dos colonizadores, neste mesmo período os espanhóis já fundavam escolas, colégios e universidades. Já os colonizadores da terra brasileira optaram por fazer um Brasil sem escolas, colégio e universidades, ou seja, sem os saberes escolares e acadêmicos. O pouco de ensino que se obteve neste período foi a educação jesuítica, importada com sua marca arraigada ao objetivo maior da colonização, qual seja:

[...] o lucro - o motivo da colonização – logo, a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas. [...] Os jesuítas vieram ao Brasil por determinação do poder público, o governo

geral, dando voz à vontade de D. João III. Este último determinou que se obtivesse uma política capaz de converter e domesticar os indígenas (RIBEIRO, 1998, p. 19-21)

Portanto, dentro do contexto de dominação, as características da instrução e da educação mostravam-se totalmente voltadas a atender às demandas da camada dirigente, qual seja, a da “conquista de um capital necessário à passagem da etapa mercantil para a industrial do regime capitalista” (RIBEIRO, 1998, p. 29). A organização escolar neste período está estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. Quando se ordenou a instrução dos indígenas o interesse envolvido era o comercial, posteriormente, os ensinamentos foram postos de lado e o que se prevaleceu foi à catequização, uma vez que, “do ponto de vista econômico, catequizar o índio, o tornava mais dócil e assim mais fácil de ser aproveitado como mão de obra”. (RIBEIRO, 1998, p. 25)

À vista disso, a única forma de preparo e desenvolvimento intelectual em solo brasileiro, neste período histórico, era a instrução dada pelos colégios jesuíticos. Daí o motivo pelo qual esta educação foi dada aos filhos dos colonos, uma vez que não dispunham de alternativa para instruir-se. Este ensino era voltado ao aprendizado da leitura e da escrita, cursos de filosofia, letras, teologia e ciências sagradas, todos com o propósito maior de difusão da fé católica. O que se depreende disto é que a formação intelectual oferecida no período ainda não era sistematizada para proporcionar o desenvolvimento intelectual e autônomo, ao contrário, era pobre, frágil e precária:

[...] a formação intelectual oferecida pelos jesuítas é marcada por uma intensa “rigidez” na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade [...] o ensino desenvolvido fazia com que não só os religiosos, mas os demais intelectuais se afastassem do espírito científico nascente no século XVIII. Isto porque a busca de novos métodos de conhecimento tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas. Isso provoca conseqüências graves ao desenvolvimento intelectual. (RIBEIRO, 1998, p. 28)

De fato os colégios jesuíticos representaram a principal instituição de formação da elite colonial. A formação por eles ministrada era marcada pela rigidez nas formas de pensar e interpretar a realidade além de forte censura (VIEIRA, 2011). Nesta fase, a educação era amplamente verticalizada, a escola utilizada muito mais para fazer comunicados do que para desenvolver a comunicação, neste enfoque:

[...] o que se pretende com a ação escolar é formar o espírito ilustrado, não o espírito criador. A escola neste período é uma instituição ritualista, onde cumprir formalidades tem valor em si mesmo. Este tipo de ação escolar é instrumento do qual vai servir-se a sociedade para continuar a impor e preservar a cultura transplantada. (ROMANELLI, 2003, p. 23)

Desse modo, a educação do período era caracterizada por uma verticalização na transmissão dos conhecimentos e por um caráter autoritário. O conteúdo era alicerçado na ideologia da Contra-Reforma, o que revelava o caráter doutrinário, próprio da atuação jesuítica. O sentido doutrinário ilustra bem a rigidez e o unilateralismo do ensino ao implicarem um conhecimento linear e restrito, isto é, orientado pelos desejos pessoais do agente mentor (professor).

Logo, o que se pode observar, ao revisar o contexto colonial brasileiro, é que o ensino dispensado pelos jesuítas era contrário ao objetivo de fomentar transformações de cunho social e político, uma vez que a organização escolar do período encontrava-se estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. A política colonial se apresentava com características de uma dinamização entre Metrópole e Colônia, onde de um lado havia um centro de decisão (Metrópole), e do outro um de subordinação (Colônia) que estabeleciam relações para a vida econômica da metrópole tornar-se dinamizada através das atividades coloniais. Este tipo de dinamização era necessária para impulsionar a passagem do capitalismo mercantil ao capitalismo industrial. (RIBEIRO, 1998, p. 18)

Os colonizadores proporcionaram a população um “isolamento e estratificação social aliados à manutenção da estrutura de poder fundada na autoridade” (ROMANELLI, 2003, p. 34). Dessa forma, a classe dominante, detentora do poder político e econômico, torna-se também, à única detentora dos bens culturais, ou seja, perpetua-se a estrutura de poder e dominação.

O conteúdo cultural do qual se faziam portadores os padres jesuítas era a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, ou seja, uma enérgica reação contra o pensamento crítico, em outras palavras, a igreja fortalecia seu poder ao mesmo tempo em que se tornava a escola dos filhos da nobreza. Portanto, este ensino não podia contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica da época. (ROMANELLI, 2003)

Em consequência desse atraso inicial, o conceito de educação pública foi construído a passos lentos, tendo um nascimento tardio no solo brasileiro. Depois de funcionarem durante 210 anos no Brasil, os educadores jesuítas foram expulsos no ano de 1759, deixando um legado, ainda que pouco representativo. Este pequeno legado jesuíta constituía-se de aproximadamente 17 colégios implantados, além de escolas para ler e escrever.

Azevedo (1976) entende a saída dos jesuítas, como uma ruptura de uma possível organização de ensino inicialmente instalada no Brasil, ou seja, expulsá-los representou um retrocesso para o desenvolvimento do ensino público brasileiro, mesmo sabendo que a escolarização no período não evidenciasse tanto acréscimo ao desenvolvimento dos indivíduos e do país, porque nesta época “o total de alunos de todas as instituições jesuíticas cumpria a marca de 0,1% da população brasileira”, ou seja, uma educação caracterização pela exclusão, principalmente de mulheres - cerca de 50% da população - e de escravos - cerca de 40% da população. (MARCÍLIO, 2005, p. 3)

Ribeiro (1998) corrobora com a ideia de que a educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, por isso houve a expulsão, ou seja, Pombal pretendia organizar uma escola para servir aos interesses do Estado onde “a orientação a ser adotada é a de formar o perfeito nobre e negociante, a partir desta ideia, inicia-se um ensino público financiado pelo e para o Estado”. (RIBEIRO, 1998, p. 32)

A reforma pombalina simboliza uma transição da tutela da educação pela igreja para a tutela do Estado. Mas, depois de iniciada esta transição não se estruturou um ensino capaz de gerar uma educação sistematizada. Preocupados com a instalação da família real, que ocorria neste mesmo período, as iniciativas educacionais findaram-se na preparação da estadia da família real, o que restringiu o alcance da educação. Formaram-se apenas as elites governantes, com a criação de escolas de medicina e direito, da biblioteca real, da imprensa régia, além de cursos técnicos de ensino de artes. Com isso, o campo educacional ficou marcado por falta de estruturação e ordenamento, Pombal instituiu aulas régias² mas elas se

² Sistema de ensino não seriado, no qual professores, nomeados diretamente pelo rei, em cargo vitalício e inamovível, lecionam disciplinas isoladas. (VIEIRA, 2011, p. 49)

caracterizavam por serem autônomas e isoladas, portanto, não contribuíam diretamente para a sistematização de um sistema de ensino mais sólido.

No contexto deste período histórico do Brasil colonial, surgem às reformas pombalinas que tinham por objetivo transformar Portugal numa metrópole capitalista, com a ajuda da colônia brasileira. Mas, esse movimento pouco contribuiu para edificação do campo educacional. Destarte, como descreve Vieira (2011), o saldo da obra educativa nos primeiros tempos do Brasil é quase nada, se comparada a outras iniciativas em colônias inglesas e espanholas, o legado português é bastante restrito, e acabou por refletir no futuro da sociedade brasileira.

Carvalho (2014) descreve que no fim do período colonial os dados demonstravam que cerca de 80% da população se mantinha analfabeta, portanto confirma-se que neste período os investimentos em educação se mantiveram apenas em favor da pequena elite brasileira. O que se depreende disso, é que no período discutido as autoridades políticas não demonstraram preocupação com o campo educacional, sobretudo em relação aos aspectos de formação educacional política.

Em síntese, não houveram medidas tendentes à criação de um sistema educativo capaz de promover e desenvolver o ensino. A política educacional do período ficou caracterizada por não realizar, ainda que minimamente, ações capazes de implantar um setor educativo sólido na sociedade brasileira.

1.2 – A EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS DEBATES E LEIS – IMPÉRIO

O período Imperial não reflete uma identidade aos habitantes do país, ao contrário, as autoridades políticas pautam suas ações em ideias e padrões importados de outros povos e culturas. Nesse sentido, o cenário educacional no período imperial é marcado ainda pelos traços da colonização. A colonização como um fenômeno da crescente mercantilização oportunizou a criação de uma estrutura de reprodução material provocadora de uma grande marginalização social. Não há um desenvolvimento endógeno da sociedade, com a criação e desenvolvimento de

uma identidade, portanto, o campo educacional também não se desenvolve significativamente neste período.

A evolução do ensino não encontra espaço na agenda política estatal na fase Imperial. Ademais, no Império não se pensava ainda em ensino como bem comum para o desenvolvimento da sociedade. Ao proclamar a Independência a educação passa às mãos do novo Imperador que:

[...] apesar de sua cultura e de sua extraordinária capacidade, era imperador, não educador e muito menos especialista em educação [...] um monarca que antes de cuidar de educação e de problemas educacionais tinha de manter seu país livre e sua própria pessoa no trono [...] logo, sem ter tido nunca uma formação de autodirigir-se, sem pessoal formado em educação, sem tradição de líderes educacionais, sem nenhuma máquina educacional-administrativa montada o Brasil passa a ser senhor de sua educação. (TOBIAS, 1986, p. 154)

O que se evidencia é uma educação com direcionamento, objetivo e coordenação dirigidos para atender ao trono da maneira que o conviesse, ou seja, um direcionamento que não era pensado para favorecer a população e sim aos interesses políticos. Desse modo, não proporcionaram o desenvolvimento de técnicas para que se aprimorassem o ensino, ainda que se soubesse que era voltado apenas a poucos privilegiados.

Então, como bem caracteriza Romanelli (2003), ao longo do período imperial a educação tinha o papel de suprir apenas as necessidades da elite, uma educação para a formação de uma elite cega às necessidades reais de educar para a democracia e para o povo.

Apesar de algumas tentativas em debater sobre educação - em 1823, houve no Brasil, um projeto de Constituição da Assembleia Constituinte com a inserção de elementos que atenderiam de alguma maneira à educação, porém não logrou êxito, o campo educacional teve registrado no período uma precariedade da educação “de uma maneira geral, os constituintes de 1823 denunciam [...] a falta de escolas, inexistência de recursos e baixos salários, a desvalorização social do professor e precárias condições de trabalho”. (VIEIRA, 2011, p. 67-68)

A alternativa para reverter o quadro foi à introdução da oferta de ensino privado. Instituída por lei em 1823:

Este dispositivo legal ao desobrigar o ensino de complexos artifícios regulamentares que inibiam as iniciativas em educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões remanescentes da tradição colonial, estimulou a abertura de escolas particulares. (VIEIRA, 2011, p. 69)

Em sequência, há um marco legal, a Constituição brasileira de 1824. Porém, não avança quase nada no campo educacional traz apenas dois parágrafos de um único artigo destinado à educação:

Art. 179 - A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: §32 - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; §33 - Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes. (VIEIRA, 2011, p. 69).

Resultado dessa desvalorização de uma educação mais sólida e sistematizada é que apesar de estar entre os primeiros países a estabelecer a obrigatoriedade do ensino elementar através de sua Constituição, o Brasil continuou se apresentando, por longo período, como a terra de analfabetos. Isto porque, este ensino era voltado à apenas uma pequena parcela da população detentora dos privilégios políticos e econômicos do período. (TOBIAS, 1986).

Segundo Tobias (1986) na medida em que se observa mais necessidade de descentralização na gestão da educação pública, assim como a necessidade de mais democracia e menor poder é promulgada a primeira lei geral de educação no País. A partir daí, o governo posiciona-se favorável à descentralização educacional e atribuiu oficialmente às províncias responsabilidades para com a educação.

Neste percurso, edita-se a lei de 15 de outubro de 1827 que determina a todas as cidades, vilas e lugares mais populosos a criação de escolas de primeiras letras. Além disso, a referida lei define métodos de ensino, forma de provimento de professores, distinção de escola de meninos e meninas, e o mais importante, apresenta os conteúdos que deverão ser ministrados pelas instituições de ensino. Logo, há no período uma preocupação, ainda que incipiente, com a instituição de uma sistematização da educação a ser ministrada nas escolas assemelhando-se a uma primeira LDB para a educação do período.

A partir desta referida lei geral da educação cria-se a educação básica chamada de escola de primeiras letras para meninos e meninas. Mas, apesar de

traçar importantes diretrizes ao ensino, regulamentando ações para que a educação pudesse percorrer um caminho mais definido, em menos de uma década, foi adicionado à constituição do Império o Ato Adicional de 1834 que fez alterações e adições significativas à educação, ou seja, a lei geral da educação têm pouca durabilidade e não consegue promover grandes avanços para o sistema educacional brasileiro.

Segundo este dispositivo normativo mencionado, as assembleias provinciais passaram a legislar sobre a instrução pública estabelecendo a forma e mecanismos de promover a educação. Por um lado tal dispositivo pode ser considerado um avanço ao que existia instituído até então, por outro estabelece uma ruptura com os mecanismos criados anteriormente. De todo modo, provoca uma mudança positiva para o cenário educacional, ainda que não tão profunda e significativa. Pequenos passos como este vão levando a educação a uma discussão que resulta em melhorias pontuais em alguns aspectos considerados para a época como politicamente relevantes.

Partindo disso, a educação descentralizou-se, de maneira anárquica, tirando a totalidade do ensino primário e do ensino médio das mãos do governo federal e transferindo-os para cada província em sua respectiva área. Entre o ensino primário e o secundário não havia pontes ou articulações. Enquanto todos os países do mundo caminhavam em direção oposta, promovendo uma educação nacional, o ensino brasileiro desagregou e perdeu com a descentralização. (ARANHA, 1996)

A escola pública nasce em um mundo regido por uma economia que busca obter sempre maiores resultados, daí o interesse em mantê-la ajustada aos fins econômicos e políticos da elite dirigente do Estado, portanto, no Brasil a educação tem características de pouco desenvolvida e fracionada, sem bases sólidas, com esforços isolados, uma vez que cada província tinha o dever legal de organizar seu ensino, ou seja, a política imperial desunificou a educação. (VIEIRA, 2011)

A descentralização do ensino fundamental e como descreve Azevedo (1950), atinge um dos pontos essenciais da estrutura do sistema escolar, não permitindo edificar uma base sólida e ampla da educação comum. Prejudicava, sobretudo, as províncias mais afastadas do governo central, privando-as dos progressos e avanços o que provocou uma decadência do ensino público.

Segundo Aranha (1996), a precariedade do ensino predominou. Não havia currículo. As disciplinas eram avulsas e escolhidas aleatoriamente, sem fiscalização ou unidade, com professores improvisados e mal formados, ou seja, faltava ordenação e sistematização para o ensino público.

Segundo Vieira (2011), nesse contexto, em 1837 é criado o Colégio D. Pedro II, escola oficial destinada a oferecer a “cultura básica, necessária às elites dirigentes do país”. Ou seja, a preocupação educacional foi assegurada apenas a camada mais favorecida.

A criação do colégio, destinado também a servir de padrão de ensino, ficou sob a jurisdição da coroa – embora o ensino secundário fosse da alçada das províncias – sendo o único autorizado a realizar exames parcelados para conferir o grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores. (ARANHA, 1996)

Dessa maneira, a realidade educacional do período aponta que as ações educacionais que se desencadearam foram bastante reduzidas, além de desorganizadas, desarticuladas e, com isso, pouco eficientes. O ensino era assistemático, precário e irregular, assim, no geral o que se instituiu no país, não pode ser denominado de desenvolvimento e crescimento do campo educacional, o legado deixado é bastante pequeno conforme orienta alguns historiadores da educação (CUNHA, 1980).

Entretanto, não se pode negar que a suposta cidadania educacional brasileira foi sendo edificada desde a Constituição de 1824, com o direito a gratuidade da instrução primária, ainda que a realidade socioeconômica e cultural do período, impedindo, na maioria dos casos, que estes preceitos estabelecidos realmente fossem postos em prática pela ampla maioria dos indivíduos. (CARVALHO, 2014).

Segundo Romanelli (2003) apenas a partir do final do período imperial e início do período republicano é que se pode delinear uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Portanto, é no espaço de tempo do período republicano que são trilhadas políticas públicas comprometidas com uma educação.

Destarte, resta caracterizado que o período imperial abriu passagem para a descentralização educacional ao mesmo tempo em que é evidente uma baixa preocupação pelas matérias educativas neste momento político. Portanto, o período não deixou legado com bases sólidas de uma organização escolar no País.

1.3 – IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA

O período republicano é fortemente caracterizado por acontecimentos políticos que instauram um governo representativo, federal e presidencial. Além disso, há um alinhamento no cenário econômico brasileiro que se ajusta, após a Primeira Guerra Mundial, a uma mudança do modelo econômico agrário-exportador.

A Europa e o mundo entram na revolução industrial, que, juntamente com as ideias democráticas e a educação de pensadores importantes como Rousseau³ irão preparar a transição da aristocratização para um início de socialização⁴ do ensino brasileiro, assim, o ensino passa a colaborar para a produção de mão de obra.

O contexto histórico econômico e cultural da Primeira República é marcado por disputas pelo poder central, acarretando também diversos levantes sociais (movimento de canudos e contestado, revoltas da vacina e da chibata e revolução de 30), políticas de valorização dos produtos agrícolas e uma ampla modernização das condições de infraestruturas de produção. (VIEIRA, 2011)

Segundo Piletti (1990) a Primeira República tem sua marca quando coloca em questão o modelo educacional herdado do Império – que privilegia a educação da elite. A educação elitista entra em crise, com outros setores da vida brasileira, exigindo para si novos olhares.

Logo, a educação passa a ser paulatinamente valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção. Para tanto, há uma procura de autenticidade do ensino brasileiro, com a expansão do positivismo há também um

³ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) introduziu na educação uma visão positiva da criança. Sua teoria da infância se inscrevia em um projeto mais amplo que visa elaborar uma teoria da sociedade permitindo explicar e superar as patologias sociais. Para ele, mediante a educação é que, em parte, seria possível reformar a sociedade.

⁴ A socialização supõe, predominantemente, a adaptação do indivíduo à sociedade em que nasceu e em que cresceu. É processo fundamental para a continuidade dos sistemas sociais. (ALVES-PINTO, 2008).

incremento na educação nacional. No Brasil deste período se tinha um povo que não formava pensadores e nem educadores – não havia nenhuma escola superior de filosofia ou educação – tinha-se também um ensino deficitário, sem bases científicas, fundado na tradição e no empirismo, na imitação do estrangeiro. Essa é a realidade que fica evidente no início do período republicano brasileiro. (TOBIAS, 1986)

Dito isso, a primeira república parte para ensaiar formas de se pensar a educação, de se obter medidas capazes de concretizar um sistema educacional articulado. A primeira república, como afirmam Gati Junior e Pessanha (2005) trouxe uma maior organização do ensino, sob a influência da filosofia positivista, que intenta em instituir o civismo.

Foi neste período, mais precisamente em 1893 na província de São Paulo, que se cria os grupos escolares. Estes são espaços organizados para o ensino primário onde se tinham aulas definidas, conteúdos mais programados. Infelizmente devido a descentralização do ensino este modelo não alcançou todas as crianças, mas foi um marco para a organização do ensino que iniciou um processo que ao longo do tempo foi se alargando. Deste mesmo modo, outras ideias vão entrando no contexto educacional brasileiro de maneira a impulsionar uma sedimentação para a organização escolar.

Da Primeira República ao Estado Novo a Educação Pública no Brasil tornou-se o ponto central para a difusão das ideias liberais e do nacionalismo, ligadas ao movimento e mobilização em torno da sedimentação das estruturas sociais e econômicas e à recomposição do poder político como estratégia de hegemonia e manutenção da ordem vigente. Portanto, ao longo da história a educação permaneceu como tema central e mistificada, sendo considerada como solução para todos os problemas sociais existentes. (PEREIRA, 2008, p. 8)

Notadamente, os esforços dos períodos anteriores à Primeira República, não se dirigiam para a pedagogia, mas para debates legislativos referentes a grandes reformas educacionais:

[...] foram nas últimas décadas do século XIX que ocorreram as transformações sociais, políticas, econômicas culturais e educacionais mais importantes e decisivas para o país, tais como: abolição da escravidão, a queda da monarquia, a Proclamação da República, as migrações, separação da Igreja e o Estado, ascensão do setor industrial e urbano, o surgimento de novas classes, novas ideias positivistas, cientificistas, evolucionistas entre outros. (PEREIRA, 2004, p. 12)

O positivismo, o liberalismo e o evolucionismo impulsionam o Brasil e sua educação a buscarem sua autenticidade. Decorre daí grandes alterações em forma de projetos de reforma educacional, empreendidas pelo governo federal: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luis Alves (1925).

Benjamin Constant, um dos ilustres professores da escola militar, envolve-se no movimento que culminou na proclamação da República e assim tornou-se Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos. A frente desse ministério promoveu a reforma do ensino primário e secundário. O ensino secundário passou a ter uma duração de sete anos e objetivava proporcionar ao aluno a instrução necessária e suficiente para o ingresso no nível superior e “bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social”. (PILETTI, 1990, p. 163)

Epitácio Pessoa propõe reforma do ensino deixando claro que o curso secundário, com duração de seis anos, existia em função do curso superior. A sua reforma visava proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras. (PILETTI, 1990, p. 163)

Rivadávia Corrêa, ministro da Justiça e Negócios Interiores, realiza, segundo Cunha (1980), “uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país”. Sua reforma visava proporcionar, por meio de internato (seis anos) e externato (quatro anos), uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundindo o ensino das ciências e das letras, libertando o aluno da preocupação subalterna de curso preparatório. (PILETTI, 1990, p. 163)

A reforma Carlos Maximiliano voltou-se para atribuir novamente base sólida aos estudantes a fim de habilitá-los, no período de cinco anos, a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame de vestibular que em conjunto com a Reforma João Luís Alves que, além desta preparação, com duração de seis anos, cunhava em seus objetivos o preparo para a “cultura média geral do país”. (PILETTI, 1990, p. 163)

Todas essas reformas pretendiam produzir mudanças na características da organização do ensino no Brasil. Porém, algumas delas se mostraram inviáveis durante a implantação - falta de infraestrutura - enquanto outras, padeceram pela falta de vontade política, ou seja, de apoio das elites que eram avessas a renovações relativas ao ensino. Por fim, pouco se efetivou do muito que foi discutido, o que se observou foi uma inércia de uma efetiva reforma educacional. (ARANHA, 1996)

O tom federalista do período reflete a tendência da primeira constituição republicana onde os estados vigoram de autonomia, levando a educação para um processo de forte descentralização. (ARANHA, 1996). Nesse sentido, há mudança com a promulgação da Constituição, de 1891, porém em seu texto, há pouco conteúdo que instigue a deliberação de medidas educacionais. E isso se confirma durante o período da república velha. Logo, o estímulo de melhoramento do sistema escolar fica amplamente prejudicado:

A dualidade dos sistemas, traduzida na configuração de um sistema federal ao lado de sistemas estaduais estimularia a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca. Não há ainda no país uma mentalidade de pesquisa e evolução do ensino. (VEIRA, 2011, p. 95)

Contudo, apesar do quadro de baixa mudança, a educação cívica e patriótica é lançada ao indivíduo por meio do conjunto ideário-pedagógico do período. Nele, tinha-se um ensino de fato tradicional e bastante enciclopédico. (VEIRA, 2011), mas iniciou-se uma busca por mudança dos conteúdos e métodos adotados até então. Neste contexto, de amplo protagonismo, surge a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educadores (ABE); promotora de debates em torno da questão educacional, oportunizando a vários educadores a difusão de seus pensamentos para a evolução da educação, entre eles: Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Lourenço Filho (Ceará, 1923); Fernando Azevedo (Distrito Federal, 1928); Carneiro Leão (Pernambuco, 1928); Mário Casassanta e Francisco Campos (Minas Gerais, 1927). Estes educadores propiciaram o debate sobre o movimento de busca de renovação nacional. (VEIRA, 2011, p. 98)

Tudo isso, em sintonia com o pensamento pedagógico que se desenvolvia no mundo, fez com que esses educadores se alinhassem ao movimento da Escola

Nova, que visava o restabelecimento daquele sentido humano, ameaçado pelas exigências econômicas como pelas exigências políticas advindas da industrialização e da nacionalização que pressionava a educação para o trabalho e para a nação. (RIBEIRO, 1998, p. 123), na busca de reformas reais para o ensino. Aqui a pedagogia passa a incorporar o significado de que ensinar é mais do que simplesmente administrar um conteúdo, dividi-lo em sequências e transmiti-lo; é também preocupar-se com o educando. Dessa forma, surge uma transformação da pedagogia tradicional em uma pedagogia nova com a tutela de um apanhado de figuras espalhadas em busca dos mesmos objetivos:

[...] a pedagogia passa a ser abordada como um domínio de práticas que deve relacionar-se com a ciência em geral [...] figuras tuteladas dessa pedagogia ganham destaque: John Dewey (1859-1952); Maria Montessori (1870-1952); Célestin Freinet (1896-1966); Carl Rogers (1902-1987), entre outros. . (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 175)

É de salutar importância observar a contribuição de pensadores que influenciaram de maneira bastante positiva os educadores brasileiros a desenvolver uma educação capaz de transformar a realidade social.

Entre estes educadores ganha destaque Dewey, filósofo norte americano, que se comprometeu com a democracia de tal maneira que via nela o significado real de liberdade. Em suas argumentações procurava fundamentar seu “compromisso com a democracia e com a integração entre teoria e prática, se mostrou evidente em seu percurso enquanto reformador da educação”. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 182).

Outra educadora importante foi Maria Montessori, médica neurologista, que se dedicou a pesquisas no campo educacional, é figura que deixou sua marca sob o movimento da Educação Nova quando expôs suas ideias “direcionadas para que se proporcionassem as crianças/alunos um entorno apropriado no qual elas tivessem a possibilidade de viver e aprender. Bem mais que isto, ela visava leva-los a tornar-se ativos e independentes. Tais esforços são associados às primeiras tentativas para fundar uma verdadeira ciência da educação”. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.215)

Já Célestin Freinet, colabora para esse movimento quando defende a educação como uma atividade de emancipação política dos indivíduos, encarando a pedagogia das “técnicas de vida” como a única condição para orientar uma tomada

de consciência e de retornar valores fundamentais dos homens [...] e ela se opõem à pedagogia seletiva e diretiva que caracteriza a civilização do lucro e da exploração desenfreada da natureza, motivada unicamente pelo desejo de possuir bens e exercer o poder sobre outros seres humanos. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.258)

Carl Rogers, autor da psicologia humanista, desempenha papel significativo na área da educação perseguindo o objeto que contemplava, entre outros, obteve significativa resposta ao questionamento: “a educação realizada favorece o máximo possível de autonomia, de consciência e de lucidez dos alunos? Ajuda o aluno a assumir sua responsabilidade, a se construir, a compreender o mundo e transformá-lo?” O autor desenvolveu a concepção do aluno como indivíduo capaz de determinar a si mesmo. A reflexão do seu pensamento contribui para o desenvolvimento contemporâneo da educação. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.262)

Logo, esse movimento ‘escolanovista’ tem caráter importante nas transformações educacionais no Brasil. Porém, anos seguintes foram determinantes para que o debate dos educadores brasileiros, preocupados em ampliar as oportunidades educacionais e renovar os métodos de ensino, influenciados por este movimento, ganhassem real espaço no cenário político brasileiro.

Ao final da Primeira República o sistema educacional continuava desestruturado, o movimento ainda era utópico e o Governo Federal ainda deixava o ensino a cargo dos estados que pouco fazia devido aos baixos recursos e também aos interesses políticos contrários a escolarização. (PILETTI, 1996)

Isso se comprova, entre outros, pela taxa de analfabetismo, que no período da Primeira República, pelo censo de 1890, era de 82,6%. É evidente que este número retrata a situação educacional do período, muito embora também seja sabido que os índices de analfabetismo que se seguiram não demonstraram um significativo crescimento. (VEIRA, 2011)

No decorrer do período republicano pouco foi feito para compensar o atraso do desenvolvimento do ensino brasileiro. Esse quadro, permeado de causas políticas, confrontava o aumento de oportunidades educacionais, em termos quantitativos. Esse contraste se devia a pouca eficiência em empenhar uma verdadeira educação para o povo e isto se demonstra nos números do período que

apontam para uma população de aproximadamente onze milhões de indivíduos que não sabiam ler e escrever (FERNANDES, 1966, p. 47).

Foi essa realidade, que necessitava de forte intervenção do Estado, que foi repassada à administração de Getúlio Vargas. Nela, o ensino não está voltado ainda para inclusão de conteúdos que propiciem a formação política dos indivíduos. Refletindo sobre a natureza desse período percebe-se que não há nele uma efetiva colaboração para a constituição real de um panorama de “formação de cidadão”.

1.4 – ERA VARGAS E A EDUCAÇÃO NOVA

Para discutir a educação neste período é importante lembrar que a Era Vargas é caracterizada por três fases: (a) do Governo Provisório (1930-1934), quando Vargas governou instituído pela Revolução; (b) a fase da nova Constituição, aprovada em 1934, onde Vargas é eleito como presidente; (c) e fase do Estado Novo (1937-1945) quando Vargas impõe uma nova Constituição, em um golpe de Estado autoritário e fecha o congresso, assumindo poderes ditatoriais.

A Revolução de 1930 pode ser sintetizada nos vários movimentos armados que se empenhavam em promover rompimentos políticos e econômicos. À medida que foi se tomando consciência do grau de marginalização política em que se achavam as camadas sociais, os descontentamentos foram tomando forma de movimentos em busca de reivindicações. Os diversos movimentos tinham em comum as contestações e a oposição à velha ordem oligárquica e mais:

A revolução brasileira [...] é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas. Há um florescimento da cultura nacional indicando a criação de novas modalidades de consciência nacional. (ROMANELLI, 2003, p. 54)

Portanto, ao contestar estes movimentos buscavam despertar a discussão do subdesenvolvimento, do atraso, da marginalidade e da exclusão em que vive a sociedade brasileira. As camadas mais pobres decidem manifestar-se em busca de melhorias.

Somam-se a estes fatos internos – aglutinação dos movimentos sociais - alguns fatos externos que abalaram o acordo oligárquico do período e fortaleceram a crise, entre eles, a Grande Guerra, a Revolução Russa, e a quebra da Bolsa de Nova York em 1929. (CARVALHO, 2014).

Dessa crise surge no país uma busca de ações para se contornar a situação ajustando-se às novas necessidades políticas e econômicas. Disso resulta algumas mudanças na sociedade principalmente em relação a centralização do poder. Antes, vivia-se um controle político por meio das oligarquias rurais, agora há um retorno do poder para as mãos do governo central configurando um alto grau de autoritarismo.

Este poder dirigente e autoritário busca medidas para colocar em ação um plano educacional mais amplo e, portanto, que tivesse unidade de propósitos. Em 1930, o acesso à educação representava privilégio para poucos: somente 2 de cada 10 crianças frequentavam a escola; a maioria chegava, no máximo, até a quarta série do primário e apenas as grandes cidades ofereciam o ginásio.

Diante disso, instala-se o governo, a princípio provisório, de Getúlio Vargas que compreende o período em que houve a transição de uma sociedade oligárquica para uma urbano-industrial, redefinem-se as estruturas de poder e a partir do esforço para a industrialização, há um quadro de mudanças significativas na educação.

Assim, para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos do novo regime, cria-se o Ministério da Educação e Saúde, além da criação, em seguida, do Conselho Nacional de Educação:

Cria o Ministério da Educação e Saúde e as Secretarias de Educação dos Estados [...] procura alcançar com isto três importantes objetivos: ampliação de participação no desenvolvimento da educação nacional; desenvolvimento de instrumentos capazes de unificar, disciplinar e proporcionar articulação e integração aos sistemas isolados estaduais; estabelecimento dos mecanismos destinados a promover o relacionamento federal com os diversos sistemas definindo-se assim as formas de intervenção do ministério e de suas relações com as secretarias de educação estaduais. (PILETTI, 1996, p.176)

Estas reformas são marco importante na história da educação. As transformações na educação foram efetivadas por diversos decretos reformadores, mas uma grande reforma deste período é a conhecida reforma Francisco Campos.

Nesta o ensino secundário passa a encarado não mais como principal porta de acesso ao nível superior e sim, com o fim primeiro de “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”. (ROMANELLI, 2003, p. 135)

Antes desta reforma, as crianças que concluíssem o ensino básico tinham a possibilidade de ingressar no nível secundário. Porém, este era bastante seletivo, o que o tornava inacessível para muitos estudantes. Para o ingresso no nível secundário exigia-se a aprovação em um exame de admissão, posteriormente aos alunos que restassem aprovados neste nível era permitido o acesso ao nível superior. (ROMANELLI, 2003)

Portanto, a organização do ensino, após o decreto n. 19.890 de 1931, objetivou transformar o ensino secundário em um curso eminentemente educativo, e não mais como forma para o ingresso no próximo nível de ensino. Neste mesmo ano, ocorre outros decretos para que se ajuste o ensino proposto com a prática pedagógica, em outras palavras, os decretos que se seguiram procuravam capacitar professores para esta nova modalidade de ensino oferecida pelo Estado.

A reforma do ensino superior ocorre através dos decretos nos 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931, que organiza o sistema universitário, exigindo a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, ou a faculdade de ciências e letras, demonstrando a preocupação com a formação do magistério, problema este que o país enfrentava há tempos. (RIBEIRO, 1998, p. 107)

A reforma, sob vigência do governo provisório, dá uma organização ao ensino até então inexistente. Como salienta Romanelli (2003), do ponto de vista geral, a reforma inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sócio-política também nova. Teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado e a frequência obrigatória. Notadamente, a reforma não atinge todos os pontos da educação, isto é, devido à instabilidade e as circunstâncias de caráter precário que acompanharam a tomada do poder político.

O mundo industrial tornava-se dominante nos anos de 1930 e 1940. Dito isso a educação também se estruturava de forma a ajustar-se ao modelo econômico vigente no país. Apesar disso as políticas educacionais assumidas pelo Estado refletiam uma preocupação em assegurar um modelo de escola democrática, ou seja, como “um direito de todos” e como parte de uma sociedade mais igualitária.

É neste período que o ensino secundário ganha forte expansão significando uma transformação no caráter elitista da educação, ou seja, a educação vai perdendo este caráter discriminante tornando-se acessível cada vez mais a um maior número de indivíduos.

No caso brasileiro, como bem orienta Romanelli (2003), as mudanças ocorridas na escola, em atendimento às exigências da demanda, foram predominantemente quantitativas. A estratificação social e a herança cultural pesaram como elementos na escolha do tipo de educação escolar.

Segundo Fernando Azevedo (1950), nesse período crítico, mas renovador e fecundo, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico. As reformas empreendidas refletiam bem essa confusão e instabilidade da doutrínaria. Mas, a partir disso, educadores e pensadores se movimentaram, com a ajuda da ABE, em torno de debates sobre a educação.

Com a intenção de tentar dar a educação um direcionamento que a levasse a alcançar seu “objetivo fundamental, que é o de criar condições para a formação de pessoas humanas” (PILETTI, 1996), educadores discutem a educação e redigem, com influência do movimento Escola Nova⁵, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, criado a partir de um grupo de 26 educadores, é um documento com propostas para a educação, entre as quais a educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil; e deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita e laica; deve atender às diversas fases de crescimento humano e deve ser funcional e ativa, com currículos adaptados aos interesses naturais dos alunos. (PILETTI, 1996, p. 178)

Segundo Romanelli (2003), o texto do manifesto afirma ainda que a finalidade da educação se define de acordo com a filosofia de cada época. Assim, a nova educação deveria refletir as mudanças que a sociedade estava vivenciando. O momento histórico pedia que a educação se convertesse em um direito e, para tanto, estivesse acima dos interesses de classe.

⁵ Movimento caracterizado por novas ideias pedagógicas: envolvendo a expansão de oportunidades escolares, novos métodos pedagógicos capazes de superar a pedagogia tradicional.

Do manifesto foram extraídas ideias para geração de programas educacionais:

Foram programados e realizados vários congressos e conferências, onde eram debatidos os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional. [...] E, nestes debates, os educadores eram unânimes em combater o princípio de monopólio do ensino pelo Estado, colocando-se, assim, contra as ideologias tanto de esquerda (comunismo) como de direita (fascismo). (RIBEIRO, 1998, p. 110)

E a partir do manifesto o modelo educacional vigente no período, foi evoluindo, sobretudo em função dos papéis que lhe reconhecia a economia. O papel da escola foi tomando novos significados, ajustando-se a uma necessidade de mão de obra qualificada, portanto a escola passou a qualificar recursos humanos conforme a necessidade da política econômica vigente no período. Tal situação é difícil de ser retirada do cenário educacional brasileiro, porque a “intensificação da importação tecnológica [...] faz com que a escola seja chamada apenas a desempenhar papel de treinamento e qualificação de mão de obra”. (ROMANELLI, 2003, p. 55)

Dessa maneira, o Estado, no intuito de atuar como responsável pela educação do povo passa a oferecer educação com vistas à necessidade de se manter e ampliar-se na área social de atuação do sistema capitalista e industrial, fechando os demais elementos que compõem o complexo ato de educar. O Estado assume que é preciso que a população tenha condições mínimas para concorrer no mercado de trabalho e para consumir. A partir, daí surge uma expansão educacional caracterizada de forte aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo, “a estrutura escolar não sofre mudanças substanciais, a ponto de oferecer o ensino que a sociedade carecia”. (ROMANELLI, 2003, p. 62)

Isto prejudica o desenvolvimento da educação que segue se expandindo sem uma adequação de caráter qualitativo que acompanhe o mesmo ritmo de crescimento da oferta de vagas.

Como bem destaca Romanelli (2003), fica clara uma expansão educacional, quantitativamente, mas caracterizada por baixo rendimento do sistema escolar e acentuado aspecto de discriminação social. Qualitativamente, a expansão tinha deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação a demanda quanto em

relação a oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro.

Portanto, observou-se na organização escolar a problemática da quantidade *versus* qualidade. Como pode ser visto na tabela a seguir, em contraste com a densidade demográfica e o índice de urbanização, há uma taxa de alfabetização que sofre pouca modificação:

Tabela 1 – Taxa de alfabetização *versus* densidade demográfica (1900 à 1950)

	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
% de analfabetos (de 15 anos acima)	65,3	69,9	50,0	39,5

Fontes: Lourenço Filho, Evolução da Taxa de Analfabetismo de 1900 a 1960. R.B.E.P. no 100. Fundações IBGE Brasil: Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970

Com o advento do Estado Novo, mudam-se os mecanismos legais, e em 1937, o país recebe uma nova constituição, outorgada. No campo da educação, “é ampliada a competência da União [...]”. (VIEIRA, 2011, p. 115). Nesta fase, onde há o movimento renovador da educação, a Constituição dedica um capítulo inteiro ao assunto. É atribuída a União a competência privativa de traçar as diretrizes de uma educação nacional e de fixar um plano nacional de educação, além de vincular receitas para a promoção desta:

A Constituição de 1934 trouxe algumas inovações importantes [...] é a primeira a dedicar um capítulo à educação, contendo 11 (onze) artigos sobre o tema que em linhas gerais dispõe a competência da União para: - traçar as diretrizes da educação nacional (art. 5, XIX); [...] fixar o plano nacional de educação; [...] organizar e manter os sistemas educativos do DF e territórios; [...] exercer ação supletiva na obra educativa do país; [...] Outros destaques do texto de 1934 são: as normas do Plano Nacional de Educação, prevendo liberdade de ensino em todos os graus e ramos observadas as prescrições da legislação federal e da estadual e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegura a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (VIEIRA, 2011, p. 112)

A mesma Constituição consagra o Conselho Nacional de Educação – CNE, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação. (SAVIANI, 2004).

A partir daí, surge à reforma concebida por Gustavo Capanema, na vigência da sua gestão como Ministro da Educação, além da reforma do ensino secundário,

foi instituída a reforma universitária, com a criação e padronização do sistema universitário federal e a instituição da universidade do Brasil. A Reforma Capanema inclui, ainda, a previsão do ensino industrial como ensino de nível médio. (ANDREOTTI, 2010)

Nesse contexto, a sociedade brasileira inicia uma tomada de consciência da importância da educação na consolidação das mudanças econômicas e políticas. Contudo, Vieira (2011) aponta que os dados sobre a situação educacional no período revelam que o esforço envidado não foi suficiente para minimizar os índices de analfabetismo e a exclusão escolar.

Portanto, o que se observa do período é que, apesar de significativos investimentos, não houve ainda uma significativa ruptura com o caráter seletivo da educação, logo, isto destaca uma grande necessidade de aprimoramento do sistema educacional vigente neste período histórico da sociedade brasileira.

1.5 - REPÚBLICA PÓS VARGAS, O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO E A EDUCAÇÃO

No período da República pós Vargas, os acontecimentos políticos ganham destaque são, sobretudo a disputa presidencial a partir de uma grande pressão da sociedade. Disso resulta a eleição de Eurico Gaspar Dutra para Presidência da República. Na disputa pela sucessão de Dutra, Getúlio Vargas se candidata e é eleito em 1951. Getúlio morre em 1954 e foi sucedido nas eleições de 1955 por Juscelino Kubistchek.

O retorno à democracia consubstancia-se com a promulgação de uma nova Constituição em 1946. Essa nova Constituição determinou à União legislar sobre “as diretrizes e bases da educação nacional”. Propuseram, ainda, requisitos mínimos para que essas diretrizes e bases fossem estipuladas. Ademais, a Constituição propôs a organização de um sistema de ensino descentralizando, administrativamente e pedagogicamente, de forma equilibrada, sem que a União deixasse de assumir o seu papel, quanto à proposição das linhas gerais pelas quais deveria organizar-se a educação nacional. (ROMANELLI, 2003, p. 170)

O novo texto constitucional recai, também, sobre o estabelecimento de vinculação de recursos para a educação “a União deve aplicar (nunca menos de 10%) e Estados e Municípios e Distrito Federal (nunca menos que 20%) as receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. (VIEIRA, 2011, p. 136)

Gustavo Capanema ficou a frente do ministério da educação por onze anos e destacou-se pela implementação de política de nacionalização do ensino primário. Para isso, fechou escolas estrangeiras, construiu novas unidades escolares e impôs um sistema nacional de ensino. (TOBIAS, 1986)

Ocorreram ainda na gestão de Capanema, a decretação das Leis Orgânicas do Ensino e a criação do SENAI e SENAC. Contudo, o governo do período não elaborou um documento legal único para tratar da educação. Preferiu leis avulsas sobre os diferentes graus e modalidades de ensino. (PILETTI, 1996).

O Decreto-lei nº 8529 de 1946, ainda com o nome de Leis Orgânicas, organizou o ensino primário com diretrizes gerais, mantendo-o sob a responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e a adultos, com duração de dois anos; criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o intuito de adequar mais recursos a esse grau de ensino, a partir de contribuições dos estados, da União e dos municípios; fixou diretrizes para o ensino normal, mas manteve a responsabilidade dos estados na sua administração; organizou o ensino agrícola; e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. (ANDREOTTI, 2010, p. 109)

Logo, vai ganhando ênfase a educação voltada para a formação e qualificação técnica de funcionários de nível superior. Com o objetivo de preparar uma elite capaz de atuar numa conjuntura para o desenvolvimento tecnológico dando impulso a industrialização. Exemplo disto foi à criação de agências públicas e instituições de fomentos como: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Banco Nacional de Desenvolvimento Social - BNDS. O capital humano com domínio do conhecimento técnico e científico passa a ser valorizado como condição necessária para o desenvolvimento do país.

Há um reinício das lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional. No período, correspondente a segunda fase de industrialização e de ajuste do país ao desenvolvimento econômico mundial, ocorre um aprofundamento

da discussão sobre a criação de uma legislação nacional com diretrizes para todos os graus e áreas de ensino, discussão que envolveu vários setores da sociedade e resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961. (ANDREOTTI, 2010, p. 103)

[...] jamais, na história da educação brasileira um projeto foi tão debatido e sofreu tantos reveses como este [...] a lei só foi votada 13 anos depois de iniciados os debates [...] os resultados foram altamente positivos, pois revelaram, uma disposição para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial. (ROMANELLI, 2003, p. 172)

Somente após muitos anos de discussão vê-se promulgada a LDB, em 1961, que abre caminhos estimulando o ensino privado, ou seja, contribuindo com o Estado para que se criem “condições para que outros agentes, que não o próprio poder público, faça face aos encargos da educação” (VIEIRA, 2011, p. 139). Fica evidenciado que mesmo após a grande luta dos movimentos sociais, produzindo fóruns de discussão para o texto da LDB, seu texto acaba sendo aprovado com alterações que resultam em atender interesses econômicos apesar dos avanços dos discursos o que houve na prática foi a perpetuação da tendência neoliberal.

Outra medida que provocou impacto sobre a política educacional do país foi o desmembramento do Ministério da Educação e da Saúde. A educação passou a ser reconhecida como instrumento de integração social e ganhou cada vez mais voz em debates sobre a concretização dos projetos educativos, onde se conseguia perceber que a educação não é desvinculada do contexto social, igualmente, faz parte dos conflitos presentes na sociedade.

Nesta discussão do cenário educacional brasileiros, o que se percebe é que há ainda visão da educação que relaciona esta ao desenvolvimento econômico do país, ou seja, tomando a educação como fator social construtivo do elemento humano.

Os chamados ‘movimentos de educação popular’ aparecem com objetivo de incentivar que a população adulta se tornasse parte ativa na vida política do país. Podem ser citados como exemplos: os Centro Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Com otimismo pedagógico

estes movimentos reproduzem a insatisfação com a educação oferecida pelo Estado e buscavam, autonomamente, melhorias para esse campo. (RIBEIRO, 1998, p.174)

A partir da inspiração desses movimentos foi criado o Plano Nacional de Alfabetização – PNA. Porém, as transformações político-militares interromperam o processo. Também foram, paulatinamente, paralisados estes movimentos pelo mesmo motivo. (RIBEIRO, 1998, p. 175)

Portanto, há entre o fim da república pós-vargas e o início do período conhecido como militarismo, uma interrupção na continuidade das políticas educacionais vigentes, um estacionamento do desenvolvimento do ensino e por consequência uma estagnação no avanço da educação brasileira.

1.6 – MILITARISMO E SEUS REFLEXOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Em 1964, as articulações políticas vinculadas aos interesses das forças conservadoras do país, impuseram um estado autoritário. O golpe, que deu início a uma longa época de militarismo no país teve seu contexto iniciado com a renúncia de Jânio Quadros quando as forças armadas conseguiram impedir a posse de João Goulart.

Conforme Vieira (2011), os tempos inaugurados com a ditadura representaram uma estratégia de ajuste entre o modelo político, que busca inspiração em teses socialistas, e o modelo econômico, de base capitalista.

Novos instrumentos legais orientam o país. Foi outorgada uma nova Constituição. Houve um ajuste estrutural empreendido em forma de várias reformas conduzidas pelo Estado e o país acelera seu desenvolvimento. No campo educacional, houve um amplo conjunto de decretos-leis que conduziram os ditames. A visão pedagógica assumida pelo regime militar deu ênfase à vinculação da educação pública aos interesses e necessidades de mercado; favorecimento da privatização do ensino e institucionalização da pós-graduação (SAVIANI, 2008)

Em torno desta meta, a escola primária deveria capacitar para realização de atividades práticas; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país e

ao ensino superior eram atribuídas a função de formar mão de obra especializada requerida pelas empresas e para preparar os quadros de dirigentes do país. (SOUZA, 1981)

Neste momento vê-se destacado o ‘modelo de escola graduada’ onde são definidos uma graduação para cada etapa do ensino e os programas a serem desenvolvidos nestas, ou seja, há aqui uma estruturação do sistema de ensino para que ele possa se consolidar e difundir mais amplamente.

Logo, as reformas educativas, instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei que reformulou o ensino de primeiro e segundo grau e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF foram alinhadas a esta “teoria do capital humano”, onde a educação é tida como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. (SAVIANI, 2008)

Porém, o principal foco da política educacional desenvolvida pelo regime militar recaiu sobre o ensino superior. Com a reforma universitária, o objetivo era racionalizar o *modus operandi* das instituições de ensino superior, de maneira a atender o maior número de alunos. (VIEIRA, 2011)

Já à reforma de primeiro e segundo graus, procurou conter a demanda de indivíduos que procuravam vagas no ensino superior e não encontravam, portanto a reforma se deu através da melhoria na formação de quadros técnicos de nível médio. Com a instituição da lei n. 5692/71, muitos jovens obtiveram uma “alternativa para uma busca de qualificação profissional” e isto influenciou diretamente na pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. (CUNHA, 1980, p.162)

Na reestruturação do ensino concebida no período, o currículo passa a ter uma separação em duas partes onde a primeira compreende parte de educação geral e a outra de formação especial. A formação especial tinha o papel de “habilitação profissional”. Essa ideia de profissionalização representou a principal inovação da reforma.

Porém, como ideário de educação, a reforma não se concretizou, “após concluir o segundo grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para as quais formalmente teriam sido habilitados”. (VIEIRA, 2011, p. 163)

Para Vieira (2011), entre outros aspectos, a reforma no ensino secundário fracassou devido ao despreparo físico, humano e ideológico das escolas em assumirem a tarefa que a lei autoritariamente impôs. Enfim, os obstáculos materiais e ideológicos proporcionaram impediram o êxito da reforma, mesmo diante de um momento em que o país vivenciava seus primeiros ensaios de planejamento educacional.

Como declara Ribeiro (1998), o golpe militar também teve efeito sobre os recursos financeiros necessários a organização escolar, uma vez que as despesas com os ministérios militares passaram a ser maiores. Além disso, a Constituição outorgada de 1967 eliminou a vinculação orçamentária que obrigava a União, os Estados e Municípios a destinarem um percentual mínimo de recursos para a educação.

Em consequência disso, o governo federal reduziu os recursos aplicados na educação e, paralelamente, sinalizou apoio a iniciativa privada estipulando no texto constitucional que “o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos”. (SAVIANI, 2008)

Logo, verifica-se que de fato ocorreu um significativo aumento da participação privada na oferta do ensino no período, sobretudo o ensino superior. Um dos grandes instrumentos dessa política foi o Conselho Federal de Educação – CFE, que agia sob forte influência do *lobby* ativo das instituições privadas. (SAVIANI, 2008).

Conforme descreve Saviani (2008), configurou-se uma “concepção produtiva de educação” que foi incorporada à legislação do ensino no período militar. Entra em vigor a lei de reforma universitária e a regulamentação da pós-graduação. Somando-se a esse processo, foi aprovada a lei 5.692-71, que criou o curso de primeiro grau de oito anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau.

A implantação da pós-graduação se deu sob o espírito de modernização do país dessa forma se constitui num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. (SAVIANI, 2008)

Nesse sentido, a LDB estabelece o direito tanto do setor público quanto do particular em ministrar o ensino no Brasil. Além de ser um dos mecanismos que influenciaram fortemente um maior planejamento e melhorias na educação:

O primeiro plano nacional de educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação somente em 1962, como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Na primeira parte do referido plano, o documento procurou traçar as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, estabelecer as normas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior. (SAVIANI, 1998, p. 78).

Portanto, configura-se como um avanço o PNE, traçando pela primeira vez metas a serem cumpridas e estabelecendo como utilizar os recursos para se alcançar tais metas, em outras palavras, promovendo um verdadeiro planejamento de ações com vistas à implantação de uma melhor educação.

Este planejamento educacional chega ao Brasil durante o governo Dutra (VEIRA, 2011). Neste aspecto, o regime militar registra sua característica e é considerado como pioneiro no estabelecimento de planejamento. No campo da educação, houve um otimismo pedagógico com o nascimento do PNE⁶, este modelo tornou-se uma marca da gestão pública do período.

O caminho percorrido pela educação foi aos poucos se refletindo na melhoria do quadro de analfabetismo no país. Em decorrência disso, houve no período, tentativa de se incluir na agenda das reformas, a busca pela diminuição do analfabetismo no país que representava grande obstáculo ao desenvolvimento:

Tabela 2 – Relação habitantes versus analfabetos (1950 a 1960)

Relação habitantes/analfabetos em milhões			
Ano	habitantes (acima de 5 anos)	analfabetos (%)	
1950	43.573.817		24.924.223 (57.2)
1960	58.877.068		27.495.590 (46.7)

Fonte: IBGE

⁶ Na Constituição Federal de 1934, Artigo 150, apareceu a primeira referência ao PNE, mas sem estar acompanhado de levantamento ou estudo sobre as necessidades educacionais do país.

Para perseguir esse objetivo foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, dando-se forte ênfase ao supletivo. O MOBRAL pretendia erradicar o analfabetismo a baixo custo, mas fracassou.

A expansão educacional foi lenta no período. Os investimentos relacionados ao ensino fundamental não eram priorizados pelo governo. Havendo momento em que sua expansão não acompanhava sequer os índices de crescimento populacional. (VIEIRA, 2011).

Vieira (2011) afirma que no período correspondente ao Estado populista, havia uma política de expansão da educação básica. Com o advento do Estado burocrático autoritário, houve uma crise na educação básica, manifesta tanto em termos de queda nas taxas de crescimento, quanto na baixa qualidade do ensino.

Entretanto, é nesse período que a sociedade percebe a urgente necessidade de se massificar a educação, tornando-a de caráter universal. A história reafirmará a educação como aporte a cidadania e como condição soberana para a democracia.

1.7 – REDEMOCRATIZAÇÃO: A BUSCA DE CAMINHOS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO

A redemocratização brasileira é caracterizada a partir do ano de 1985 e perdura até os dias atuais. Portanto, trata-se de período extenso, marcado por diversos acontecimentos históricos e sociais. Logo, não é tarefa simples discorrer, ainda que de maneira abreviada, sobre os principais acontecimentos registrados no cenário educacional desta época onde diversos aspectos marcam a trajetória do ensino público. Dessa maneira, o destaque será dados aos aspectos político, histórico e culturais que sinalizam o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania, cumprindo assim o objetivo deste estudo.

O transitar para o retorno ao Estado democrático ocorre a partir da eleição indireta de Tancredo Neves para a Presidência da República, ou seja, posse do

primeiro presidente civil após 21 anos de governos militares. Mas, o retorno à democracia no Brasil, não ocorre pela simples outorga ou concessão dos militares, ao contrário, segue a passos lentos e vai estruturando-se com a ajuda dos movimentos sociais e as diversas lutas políticas por uma cidadania plena.

Este período é caracterizado por uma reorganização da sociedade brasileira. Nesta, a educação não é mais pautada apenas por aspectos extremamente político-econômicos. Surge uma preocupação com a valorização do ensino, sobretudo, de uma educação voltada à cidadania. Uma nova constituição é promulgada em 1988 e seu texto destaca-se as seguintes diretrizes relativas à educação:

Tabela 3: Diretrizes educacionais na Constituição brasileira de 1988.

Objetivos	Princípios
Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar[...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Fonte: Constituição Federal de 1988

São diretrizes que constituem avanços em relação aos textos constitucionais anteriores. Além disso, o Estado fica comprometido a partir do artigo 208 da CF, a garantir e assegurar educação básica obrigatória e gratuita. Portanto, é no período da redemocratização que ocorre uma significativa ampliação e expansão da educação onde os excluídos são convidados à participação democrática através da educação.

Logo, o debate das questões educacionais se amplia ganhando a participação de diversos intelectuais até mesmo de outras áreas do conhecimento, ou seja, materializa-se uma visão produtiva da educação. Começa a ser pensado um ensino capaz de formar indivíduos para o desenvolvimento amplo da sociedade. Portanto, o caráter economicista e utilitarista que orientou a educação até então passa a ser questionado. Disso surgem propostas para a reforma do ensino público. O governo, influenciado pelo neoliberalismo transfere algumas responsabilidades e recorre a iniciativa privada e a organizações não governamentais. (SAVIANI, 1997)

Dentro do contexto de reformas, surge a primeira LDB promulgada em 1961. A lei altera o sistema escolar consideravelmente. A referida lei sofre alterações e a educação brasileira é contemplada com a Lei n. 9394 no ano de 1996. A LDB contempla em seu texto que a organização do ensino deve observar o preceito para que se obtenha uma educação de “formação moral e cívica do educando”. Em seu art. 35, inciso II, discorre que é incumbência do ensino médio o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Para isso, prevê um currículo capaz de direcionar o acesso ao conhecimento ao exercício da cidadania. A LDB contempla que a educação escolar esteja vinculada à prática social, portanto, os fins da educação abrangem, sobretudo, o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Uma educação desvinculada de enfoques capitalistas – aqueles que visam apenas a obtenção de mão de obra qualificada, de capital humano – capaz de tornar-se instrumento de produção cultural e científica. Portanto, promotora de emancipação social e política.

Logo, lançar o olhar para uma educação cívica é ao mesmo tempo compreender qual o objetivo da educação. Neste período começa a se discutir uma perspectiva ampla onde a educação é vista como capaz de formar para a cidadania plena, onde se consolide o cidadão como titular de direitos, e que tenha condições perante a sociedade de contribuir para o fortalecimento da democracia brasileira. A escola passa a ser vista como espaço propício de desenvolvimento e formação para a cidadania, para o civismo.

Neste enfoque, ainda que deficientemente, surgem alguns programas e fundos com a intenção de organizar a educação escolar. Há a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da valorização do magistério – FUNDEF; do Programa de Avaliação Institucional; do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's; a Prova Brasil, o Exame Nacional de Cursos – ENC. Há uma expansão também no ensino superior e a partir daí cria-se o ENEM; o ENADE; o piso nacional do magistério e a reorganização do FUNDEF que passou a ser Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

Todos estes programas e ações visam avaliar o ensino de maneira a subsidiar os gestores educacionais no processo de regulação da educação visando a melhoria de sua qualidade, ou seja, possibilita uma percepção ampla da realidade educacional que contribui para o diagnóstico da situação do ensino e para o avanço de um processo de busca pela qualidade da educação.

Apesar disso, os resultados da educação ainda não se mostram satisfatórios e provocam desafios a contemporaneidade. Entre eles, o de se construir uma educação pautada na autonomia dos educandos, ou seja, uma formação cidadã. A plena consolidação da democracia republicana no Brasil carece desse fator crucial: educação para a cidadania. (VIEIRA, 2011)

As avaliações do ensino, por exemplo, Prova Brasil, ENEM e ENADE, têm servido de instrumento para considerar a eficácia e eficiência do ensino público, mas são também “ajustamento e adaptação dos indivíduos e das instituições escolares às exigências do sistema social”. (MINHOTO; SASS, 2010).

Portanto, ao tratar de cidadania educacional o que se tem à mente é um conceito bastante repercutido pelo senso comum qual seja o de se ‘ter direitos’. Contudo, o termo carrega em si uma significação bem mais abrangente. No Brasil de hoje muito se fala sobre o assunto, mas sem reflexão profunda de seu significado e sentido. O fato de se ter uma constituição impregnada de direitos não garante de maneira absoluta à resolução completa dos problemas sociais, ou seja, o problema do sistema de ensino público.

A cidadania está ligada a dimensões capazes de gerar liberdade plena e igualdade para todos. A perspectiva de cidadania está pautada em três dimensões que abrangem: os direitos civis, políticos e sociais. Neste enfoque os direitos civis dão significado à cidadania através da liberdade individual, já os direitos políticos tratam de possibilitar a participação do cidadão no governo da sociedade enquanto que os direitos sociais são àqueles que possibilitam ao povo o usufruto da riqueza coletiva. Neste último, encontra-se o direito à educação. O direito à educação possibilita a redução das desigualdades na medida em que esta educação seja voltada para uma emancipação intelectual e política. Em vista disso, descreve a educação como aquela que possibilita ao cidadão que crie para si uma concretude dos demais direitos, em outras palavras, faz com que o povo ao tomar conhecimento

de seus direitos engaja-se na luta por sua manutenção e efetividade. (MARSHALL, 1967)

Portanto, se há uma sociedade que não educa há também obstáculos à construção da cidadania plena. Há um evidente distanciamento entre a educação formal vigente e os valores agregados de cidadania com o ideal democrático. A educação para o desenvolvimento provém da ação educativa, que se processa de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em se está imerso.

Na busca pelo desenvolvimento de uma nova educação que contemple a qualidade para solucionar os novos problemas educacionais, foram lançados programas como o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n. 10.172/2001), para vincular as ações governamentais a um diagnóstico da educação a fim de que se cumpram metas para a melhoria do ensino. Isto passa a representar profundas mudanças, no ensino público, dando uma cara nova a política educacional brasileira.

A melhoria da educação tem demandado a criação de estratégias educacionais urgentes. Falta, no entanto, que esta visão ganhe mais amplitude, de modo a fundamentar ações governamentais bem direcionadas, com a prioridade que educação exige. O desenvolvimento da sociedade avança de tal modo que nos impõe uma educação onde os indivíduos façam um exercício crítico e atuem como protagonistas de sua história, bem como, da história partilhada por todos nós. Neste sentido, na busca de uma nova educação, muito se tem discutido sobre o papel do currículo escolar no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O currículo escolar pode ser entendido como um organizador padronizado de conteúdos do conhecimento escolar a ser difundido. Nele, porém, não contém apenas uma relação de conteúdos, mas envolve outras questões que serão discutidas e criticadas neste tópico, ou seja, deixando claras as propriedades deste termo, exemplificando seu conceito operacional a fim de dar significado a hipótese em relação à contribuição do currículo ao trabalho de pesquisa.

A discussão em torno do currículo – o que os alunos devem aprender – não é meramente pedagógica. Nesse sentido, surgem questionamentos diversos dentre eles: a autoridade para se definir o currículo é intelectual ou política? O conteúdo será determinado com qual visão de educação e para cumprir quais fins?

Na complexidade desta e outras questões a atual legislação escolar brasileira prevê que cada ente federativo defina seu currículo, desde que observados os princípios estabelecidos pela LDB e demais diretrizes do MEC. Assim, o Distrito Federal possui autonomia para traçar seu próprio currículo com sua metodologia de ensino.

Diante dos anseios da sociedade moderna é grande a complexidade de estruturação dos conteúdos a serem ministrados no ensino médio (tramita no MEC um projeto para criação de um currículo nacional). Contudo, ao se compreender as necessidades do mundo moderno procura-se por ações que possam promover à capacidade reflexiva dos estudantes bem como determinar suas ações em prol das determinações da vida social.

Em nível de Distrito Federal, como é o enfoque deste trabalho, a SEDF promoveu um amplo debate a partir do ano de 2010, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM para em seguida lançar um currículo experimental no ano de 2011 que após reformulações e mais discussões findaram no que as escolas públicas de ensino médio receberam no ano de 2014 denominado “Currículo em movimento”. A intenção expressa no texto deste currículo é a de que por meio dele “se produzam conhecimentos nas escolas e que esses conhecimentos produzam cidadãos protagonistas e críticos”. (Currículo em movimento da Educação Básica – Ensino Médio)

Isto porque, em seu artigo 35 o currículo do DF prevê que o ensino médio alcance, dentre outros, os seguintes objetivos:

- II – preparação básica para o trabalho e a **cidadania** do educando (...).
- III – aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico. (CURRICULO EM MOVIMENTO)

Ademais demonstra que está em sintonia com as DCNEM que preconizam que os conteúdos ministrados nas escolas devem tornar evidente uma prática pedagógica que permite a contextualização e a interdisciplinaridade. Dessa maneira, o que se busca é que o conhecimento vincule-se a realidade social experimentada pelos alunos. É importante frisar que consolidando as premissas das DCNEM, o artigo 5, prevê que o ensino médio deve contemplar:

I – formação integral do estudante [...]
V – indissociabilidade entre educação e prática social.
(CURRÍCULO EM MOVIMENTO)

Dessa maneira, o currículo do ensino médio do DF⁷ organizou seus conteúdos alinhados às DCNEM, e os dividiu em quatro dimensões por área de conhecimento e efetivou o currículo do ensino médio do DF dentro de um sistema de ciclos que faz parte de uma política do MEC para o progresso do ensino médio de todo o país. Assim, o novo currículo vem ao encontro das novas diretrizes curriculares para o ensino médio homologadas pelo MEC no ano de 2012.

Importante perceber que o currículo ora apresentado foi idealizado e desenvolvido tomando por base a pedagogia do multiletramentos, ou seja, a abordagem dos conteúdos nele contidos leva em consideração o estudante como agente ativo e participativo. Ademais, alguns dos conteúdos incluídos no documento devem ser transmitidos aos alunos de forma transversal. Portanto, essa perspectiva considera que o aluno desenvolva:

Uma participação ativa na sociedade do conhecimento caracterizada pela circulação de um grande e diversificado volume de informações e que se proporcione maior grau de autonomia e se ampliem as condições para que o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da nação (Currículo em movimento da educação básica do Distrito Federal)

Nesse enfoque o currículo pretende atuar no processo de formação dos alunos para que se tornem críticos e que a partir das discussões iniciadas em sala desvelem as realidades diversas da vida social. Logo, a cidadania a que o currículo se refere é uma cidadania a ser construída no cotidiano escolar.

Amparando-se no desenho desta pesquisa o currículo traz temas significativos para a compreensão da problemática desta dissertação. Os temas são capazes de construir no aluno um pensamento político-crítico. Sobretudo, os temas que abrangem as ciências humanas nas dimensões: Estado, Política e Trabalho e Indivíduos, Identidades e Diversidades.⁸

Destarte, este capítulo, ao introduzir um breve histórico da educação brasileira, apontando o desenvolvimento da educação, caracterizando a cidadania

⁷ Vide as quatro dimensões por área de conhecimento nas tabelas do Apêndice V.

⁸ Vide Tabela 7: Fragmento Currículo Ensino Médio – Ciências Humanas: Indivíduos, Identidades e Diversidade e Tabela 8: Fragmento Currículo Ensino Médio – Ciências Humanas: Estado, Política e Trabalho no Apêndice V.

no contexto educacional e pontuando a importância do currículo escolar como aporte para o desenvolvimento dos estudantes críticos, parte do pressuposto de que conhecer o passado pura e simplesmente não conduzirá ao entendimento completo da relação de causalidade que se pretende comprovar com este estudo, mas ajudará a simplificar o entendimento de uma causalidade que de antemão não é simples, que parte de uma compreensão maior dos significados que a educação pública desempenha na sociedade, passando pela ação do professor que se torna instrumento para a criação do conhecimento até a chegar à construção de um aluno autônomo e consciente de si mesmo e do mundo em que vive. É preciso compreender o percurso histórico tanto da educação quanto da cidadania no Brasil para a partir daí buscar-se uma educação que incorpore os valores democráticos.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: A BUSCA PELA CONSCIENTIZAÇÃO NAS VISÕES MARXISTA E FREIREANA

Este capítulo trata da teoria de Karl Marx como instrumento de interpretação da realidade educacional. Utiliza também o pensamento de Paulo Freire em busca de uma prática educativa libertadora e emancipatória que se contrapõem às práticas educativas com fortes traços elitistas, discriminatórios e linearmente dirigidos para e pelo mercado capitalista, isto é, com requintes doutrinários e menos preocupados com a formação mais plena de conhecimentos socialmente transformadores. Paulo Freire ergueu seu pensamento inspirado da contribuição do método filosófico de Karl Marx. Além disso, o aporte teórico recapitula alguns aspectos fundamentais da teoria política liberal que trata sobre a liberdade e as condições para aquisição de recursos que promovem sua prática, uma vez que, os trabalhos tanto de Marx quanto de Freire são críticos das possibilidades reais de realizar a liberdade pelos preceitos liberais em contextos históricos e culturais.

2.1 – MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: Base fundante da teoria crítica de Karl Marx

O pensamento de Marx é diversificado e por consequência apresenta condições específicas⁹. Ao usá-lo como fonte para composição do arcabouço teórico deste estudo, leva-se em consideração que o seu pensamento corresponde, segundo Barros Filho & Dainezi (2014), a duas grandes categorias: a categoria do pensamento científico, que é uma proposição de análise do mundo do seu tempo; e a categoria de pensamento utópico, que é propositora de uma nova sociedade. Apesar da relação entre estas duas categorias de pensamento a ênfase dada nesta

⁹ Marx pode ser descrito como um pensador plural, isto porque muitos que o interpretam veem em seu pensamento contradições e impropriedades. Portanto, para uma boa compreensão de Marx, é importante considerar os contextos de cada uma de suas produções.

dissertação é a do pensamento científico de Marx, também denominado materialismo histórico.

O materialismo histórico¹⁰ destaca-se por ser capaz de captar de forma detalhada as articulações dos problemas, analisar as evoluções e rastrear conexões sobre fenômenos (PIRES, 1997). Dessa maneira, o pensamento científico marxista ampara este estudo porque aqui se pretende conhecer os elementos que envolvem a prática educativa a fim de procurar entender o fenômeno da difusão de conhecimentos de dimensão política por parte dos docentes aos seus alunos.

O tipo de pensamento científico proposto por Marx contempla no materialismo histórico uma maneira de examinar sistematicamente as civilizações e suas transformações, ou seja, encontrar as causas mais contundentes dos fatos e dos fenômenos sociais. Contudo, antes de se buscar os elementos que compõe o método do materialismo histórico faz-se importante compreender alguns aspectos abordados pelo marxismo que se relacionam diretamente com a compreensão desta nova ciência da história.

A ideia inicial apontada pelo marxismo é a de que os fenômenos sociais, sejam eles individuais ou coletivos, não podem ser explicados por si mesmos, ou seja, as manifestações sociais, por exemplo, discursos proferidos por governantes, regras instituídas, ações de instituições de ensino, não são inteligíveis por si só. Nas palavras de Barros Filho & Dainezi “a sociedade a qual pertencemos se organiza como só poderia se organizar dada certa situação de materialidade que a caracteriza”. Desse modo, Marx e Engels ressaltam:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar a vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam a sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais da produção. (MARX & ENGELS, 2007, p. 27-28)

¹⁰ Esse nome busca marcar uma ruptura simbólica clara com todas as interpretações da história da humanidade que não são propriamente materialistas, mas sim idealistas. (BARROS FILHO; DAINEZI, 2014, p.10)

Isto é, o marxismo sustenta que as lutas ideológicas são sobrepostas pelos conflitos de interesses materiais, ou seja, as condições materiais tornam-se base para a compreensão e o desvelar da história dos homens em suas interações com a sociedade.

Dessa maneira, sabe-se que o visível das manifestações sociais nem sempre corresponde à verdade, quer dizer, “tudo é explicado pelo materialismo sob uma ótica de relações materiais necessárias” e, por conseguinte, para obtenção da compreensão dos fenômenos sociais, antes, é preciso buscar entendimento no materialismo histórico através de seus métodos. (BARROS FILHO; DAINEZI, 2014, p.27)

Nesse sentido, o que não se vê claramente é o mais importante para a compreensão dos fenômenos sociais. Assim, o que se pode perceber é que existem causas para explicação das manifestações sociais - como por exemplo, para a gestão de uma educação voltada à formação para a cidadania - que estão para além de uma visão superficial, o que prescinde um olhar minucioso voltado à apreensão deste movimento.

À vista disso, a compreensão de muitos fenômenos sociais é distorcida por uma falsa consciência da realidade, portanto:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida. (MARX & ENGELS, 1999, p. 37)

Ao desconhecer o processo histórico os indivíduos se colocam perante a ideologia. Esta oferece uma realidade parcial, uma ‘falsa consciência’, ou seja, uma interpretação distorcida da realidade. Isto posto, ao se estudar, por exemplo, a educação brasileira, sobretudo no aspecto das políticas públicas voltadas para a emancipação do homem, reitera-se a necessidade de observação dos aspectos históricos segundo aponta à teoria marxista.

Apesar de o marxismo possuir centralidade na economia, o elemento chave do seu pensamento é a concepção materialista da história. Dessa maneira, os processos de mudança histórica são reflexos em última instância do desenvolvimento econômico da sociedade. Portanto, na teoria marxista, o conceito

de infraestrutura¹¹ e superestrutura¹² são de grande importância. O primeiro relaciona-se diretamente com a produção de bens materiais, ou seja, o que compõe a infraestrutura é tudo aquilo que se relaciona com a produção de bens materiais desta sociedade. Já a superestrutura é composta por tudo aquilo que difere de produção de bens materiais, ou seja, tudo que esteja ao alcance dos sentidos na sociedade.

Por isso, a partir da perspectiva do materialismo histórico nenhum elemento superestrutural é explicável sem antes uma anterior análise da produção de bens materiais do momento histórico que se queira analisar. Portanto, a maneira de produção de bens materiais – a economia – detém a chave explicativa para os fenômenos superestruturais - entre eles a educação, objeto que faz parte deste estudo.

Além disso, a chave de compreensão da história é o entendimento de como os homens produzem a vida material. Logo, as relações de produção implicam em compreender a partir da relação superestrutura *versus* infraestrutura a força de trabalho e o processo produtivo como base sobre a qual os homens se reproduzem.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais da produção. (MARX & ENGELS, 2007, p. 27-28)

Isto é, a perspectiva marxista permite inferir que um meio de produção reflete um tipo particular de relação de trabalho, e que, há nele elementos superestruturais de uma determinada sociedade. Portanto, o conceito de classe em Marx liga-se às noções de trabalho. Daí a conhecida maneira de sintetizar o pensamento marxista: **a luta entre classes**, ou seja, há um nexos característico de luta entre as classes sociais que estão por trás dessas relações de produção. Acrescenta-se a essa ideia o conflito – comum do ser social.

¹¹ Marx designou a infraestrutura como sendo o modo de relação entre homem e natureza. Nesta perspectiva o homem faz uso dos recursos naturais desenvolvendo um trabalho a partir de suas técnicas de produção e disso resulta por consequência o desenvolvimento de forças produtivas.

¹² A superestrutura está associada a instituições como Estado, os partidos, a educação formal, portanto trata-se de agentes que de alguma maneira contribuem no gerenciamento da sociedade.

Para Poulantzas (1975) o conceito de classe marxista pode ser entendido a partir das posições dentro das relações de propriedade, ou seja, são estas quem deduzem as posições de classe. Desse modo, o conceito de classe inclui a relação de propriedade de modo que a classe passa a significar também a luta de classes. Poulantzas segue afirmando que:

As classes sociais significam para o marxismo, em um e mesmo movimento, contradições e luta de classes: as classes sociais não exigem a priori, como tais, para entrar em seguida na luta de classes, o que deixa supor que existiriam classes sem luta de classes, [...] desta maneira, as classes sociais abrangem as práticas da classe, isto é a luta de classe. (POULANTZAS, 1975, p. 14)

Por isso, discutir o conceito de classe importa também em uma tentativa de entender melhor a sociedade capitalista e seus antagonismos, formas de dominação e exploração e a partir disso traçar uma busca por mecanismos para sua transformação de maneira que se amplie as condições de vida e o melhor convívio dos indivíduos.

Neste ponto Marx (1999) aborda que o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho e as formas de propriedade determinem as relações de produção de uma sociedade. Portanto, é importante perceber dentro do conceito de classe esse conflito nas relações de trabalho em que o proprietário, apontado pelo marxismo não como qualquer proprietário, mas aquele que de alguma maneira detém os meios de produção, está sempre interessado em manter e conservar sua propriedade privada.

Implica dizer, essa relação é tratada no marxismo como luta entre burguesia e proletariado, em que pese seus interesses que não coincidem. Há uma caracterização desse interesse diante da sociedade pela classe dominante, ou seja, ela procura demonstrar que não há conflito algum, que há apenas uma complementariedade entre pessoas. Contrário a isso, assegura Marx:

A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes [...] a sociedade moderna não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceram-se novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas. [...] a burguesia afinal com o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial conquistou, para si própria, no Estado representativo moderno, autoridade política exclusiva. O poder executivo moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia. (MARX & ENGELS, 1998, p. 9-12)

Estes são aspectos básicos das relações sociais e políticas abordadas pelo marxismo. Nestas relações há uma particular visão de mundo que é própria da perspectiva dialética e confronta diretamente a organização política da sociedade demonstrando conexões recíprocas entre o econômico e o político.

Nesse sentido, Poulantzas (1975) enfatiza que as classes sociais ligam-se a prática social, entretanto isto ocorre de maneira alinhada às relações políticas e ideológicas. Para o autor:

uma classe social define-se pelo seu lugar no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar no conjunto da divisão social do trabalho, que compreender as relações ideológicas e as relações políticas. A classe social é, neste sentido, um conceito que designa o efeito de estrutura na divisão social do trabalho. (POULANTZAS, 1975, p. 14)

Por isso, o que se percebe teoricamente através da ideologia liberal é que ao invés de conflito, há certa harmonia, gestada ideologicamente, que é relevante para manter a sociedade coesa e confiante no processo de produção capitalista. Contudo, o que o marxismo considera é a existência de um conflito real, e ao se considerar tal conflito, pode-se perceber que ele é contrário ao desenvolvimento crítico dos indivíduos, porque, uma vez autônomos e críticos da realidade social, os indivíduos podem ser capazes de obstruir o funcionamento do processo de produção obstaculizando os desejos dos dominantes.

As fundações da sociedade, portanto estão comprometidas pelo capital e lucro privado. A educação é também social e determinada por condições sociais sob a qual se educa, isto é, há intervenções ainda que indiretas, da sociedade na educação com forte influencia da classe governante. (MARX, 1998, p.37)

Quando se trata do ensino, o que se percebe é um sistema onde educadores (aqueles que contribuem diretamente para o desenvolvimento do produto educação) necessitam compreender-se dentro da divisão social do trabalho, e desta forma, podem desenvolver o produto (educação) a fim de cumprir um papel social, independente do desejo da classe dominante, que pensa a educação para cumprir um sentido, um papel dentro da sociedade.

Dito isso, um ponto chave para entender o materialismo histórico na análise dos acontecimentos sociais é a compreensão de que existem um ‘mascaramento’ dos conflitos sociais. Assim, o que o “materialismo preconiza é que para tudo que

“você vê há uma explicação e há causas que você não vê”. (BARROS FILHO; DAINEZI, 2014, p.35)

Assim, em Marx, essa relação de produção que gera conflito é a causa dos fenômenos superestruturais como, por exemplo, a educação ou a não educação. Nesse sentido, é importante assimilar como esse conflito ocasiona uma alienação social que perpetua as relações de dominação.

2.1.2 – A consciência em Marx

No intuito de entender melhor esta temática e suas consequências para a educação, a partir daqui explora-se a ‘consciência’ a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético. Para Marx, a concepção do homem e sua história se dão a partir do entendimento de suas necessidades materiais, estas por sua vez, estão associadas a relação entre dominantes e dominados.

Para Marx nossas instituições sociais são produtos históricos, portanto sua origem e desenvolvimento estão amplamente ligados às ações recíprocas dos homens. Nisto se insere as densas reflexões materialistas desenvolvidas pelo autor. Suas formulações apontam que a análise da realidade histórica é expressamente materialista onde está incorre nas determinações das relações entre o ser e a consciência dos homens em sociedade. (NETTO, 2011)

E Marx, na sequência imediata deste pensamento destaca que “a sociedade, em qualquer que seja sua forma, é produto da ação recíproca dos homens”, a maneira como se organiza civilmente a sociedade implica consequentemente na constituição social. Dessa maneira, a política que domina as relações sociais surge da expressão de organização da sociedade. Os homens não são livres para organizar-se, produtivamente, como queiram na sociedade, logo, o resultado de sua organização é produto das condições que o precederam. Não necessariamente está se reduzindo os homens à sua produção material, uma vez que a vida em sociedade contém muito mais sentidos e significados. Logo, o que se quer destacar é a ontologia do ser social que tem como dado primário a produção material.

Como prevê o marxismo clássico, centrado na ontologia essencialista (fundacional) e na epistemologia realista, existe um mundo ‘real’ ‘lá fora’ que representa uma posição essencialista, pois Marx argumenta que existem processos

e estruturas essenciais que moldam ou provocam, em termos causais, a existência social contemporânea.

Nesse sentido, para se compreender as relações sociais históricas e presentes é preciso ir de encontro a produção material da vida social dos indivíduos. A consciência dos homens, que nesta perspectiva, é incluída como um dado secundário e dependente, porém não menos importante como aponta Marx:

Assim, como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar tal época de transformação pela sua consciência de si, é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 2008, p.47)

O marxismo entende que por trás de um ‘mascaramento’ da classe dominante, há alienação, exploração e dominação. A crítica marxista consiste numa crítica à realidade e uma crítica da consciência desta realidade tomada pelos homens.

Portanto, para Marx (1986, p.37-43) há prevalência da vida material sobre a consciência conforme é destacado pelo autor: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” e esta é “um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens”. Dito isto, o que se observa é que o ser humano tem uma existência material que é mantida através do trabalho.

Barros Filho & Dainezi (2014, p.52) defende que o não enxergar de maneira simples e clara, ou seja, de maneira consciente, as classes é sintoma de que existe uma “falta de consciência de classe”. E o mais importante, para o materialismo histórico é que burgueses e proletariados são inconscientes do seu pertencimento à classe, portanto, “enfrentam-se sem perceber”.

Para compreender bem a alienação é importante retomar o que foi dito sobre a superestrutura fazendo agora uma correlação desta com a alienação. Isto porque Marx destaca três importantes questões na superestrutura: o Estado, o direito e a ideologia. (BARROS FILHO; DAINEZI, 2014). Neste estudo destacar-se-á apenas as noções a respeito da ideologia, uma vez que, na perspectiva marxista, a superestrutura ideológica é a forma social de consciência.

Marx utiliza a economia política para desvelar seu conceito de alienação, amplamente ligada ao sistema capitalista de produção de bens:

A alienação do trabalhador [relaciona-se] com os produtos de seu trabalho [...] não obstante, a alienação aparece não só como resultado, mas também como processo de produção, dentro da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador ficar numa relação alienada com o produto de sua atividade se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? [Logo,] a alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho. (MARX, 2001, p. 131)

Fica evidenciado, portanto, que a infraestrutura e a superestrutura são apontadas pelo marxismo a partir das relações entre o capital e o trabalho. Destarte, como visto, um elemento da superestrutura deve considerar a infraestrutura, porém, não há uma correspondência encerrada, fixa e imutável entre elas. Por exemplo, um aluno que cursa todo o ensino médio com professores que trazem à sala de aula amplo conhecimento de dimensão política. Pode-se, à primeira vista inferir: se ele pensa como ele pensa, é porque seus professores são uma espécie 'infraestrutura', porém, este mesmo aluno pode conectar seu pensamento a outros elementos, como trabalho, família, religião, ou seja, há diversos fatores que estão para além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Barros Filho & Dainezi (2014, p.69) defende que “a infraestrutura não explica tudo, mas explica muito” devendo ser considerada como fonte fundamental. Ou seja, a sociedade não é um mero “espelho da dominação de classe”, está para, além disso. Portanto, postula-se aqui que a divisão do trabalho gera as classes dominantes e dominadas, que

Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que, entre outras coisas, dominem também, como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e distribuição de ideias de seu tempo e que estas ideias sejam por isso mesmo, as ideias dominantes da época. (MARX & ENGELS, 1986, p. 72)

Nesse sentido, Marx sugere que a dominação de classe está intimamente relacionada ao uso de uma linguagem que legitima esta dominação. É a linguagem que permite uma conexão entre as bases infraestruturais e os cumes superestruturais da sociedade. (BARROS FILHO; DAINEZI, 2014, p.77-86)

A linguagem é tão antiga quanto à consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim. (MARX, 2008, p. 43)

Logo, a linguagem utilizada em sala de aula na relação professor-aluno-aprendizagem, por exemplo, pode voltar-se a legitimar ou lutar contra a dominação de classe. Toda relação faz uso da linguagem, e este uso pode ser em prol da disseminação de mais 'opressão' ou voltada para uma 'libertação' da falsa consciência.

Na perspectiva marxista ideologia é um elemento superestrutural da sociedade, entendida no contexto da luta de classe, ou seja, da dominação de classe, logo, intrínseca a todas as relações sociais.

Enquanto no marxismo clássico, a ênfase analítica se centra nas operativas dos quatro 'ismos' (economicismo, determinismo, materialismo e estruturalismo) pelos quais o domínio sobre a produção econômica (infraestrutura) determina o domínio sobre o Estado (superestrutura) configurando-se em duas classes desiguais, no marxismo contemporâneo (ou neo marxismo), a desigualdade ultrapassa os limites de duas classes assentadas na estrutura econômica para beirar a autonomia relativa do Estado e a manipulação ideológica mediante uma desigualdade estruturada que permeiam as relações entre várias classes e asseguram o sentido de interesse e acumulação capitalista.

Por exemplo, documentou Marsh (2002), os efeitos destas três estruturas nos resultados políticos são mediados pela educação e conhecimento e acesso ao poder político que interagem não necessariamente para determinar, mas moldar resultados políticos.

Nesse sentido, a educação faz parte do movimento superestrutural, uma vez que, é espaço de reprodução de saberes dominantes de formação técnico-profissional. Na contramão desse entendimento surge o pensamento ímpar do educador Paulo Freire que destaca a educação como sendo parte tanto da infraestrutura como da superestrutura, isto porque, vê a educação como aquela capaz de produzir um processo revolucionário de transformação da sociedade, onde não mais se deva perpetuar o senso comum - permeado de ideologia dominante - mas, tornar-se espaço para aprender a pensar e criticar o mundo.

No caso brasileiro, pode-se sugerir que o acesso ao conhecimento e poder político é restringido ou facilitado pela desigualdade estrutural. Em particular, conota-se que o acesso à educação de qualidade (que ensina para transformar através de uma maior conscientização política) é limitado ou facilitado pela estrutura

econômica, que histórica e dinamicamente, tem sido altamente desigual. Ademais, subentende, pela visão crítica marxista e investigação subjetiva, que o sistema educacional, em termos de seus processos pedagógicos, entendidos nesta pesquisa como variável interveniente estaria privilegiando uma formação linear dos alunos, isto é, unicamente dirigida pelo e para interesse e fortalecimento do mercado capitalista, ao contrário de uma formação dinamicamente integrada e orientada pela e para a conscientização mais plena do estudante, que deveria, conforme frisou Freire (2014), primeiro, transformar a pessoa para que, em seguida, esta possa transformar seu mundo.

Neste sentido, compreende-se que os princípios educativos de Paulo Freire parte de uma consciência de classe, de inspiração marxista, onde há uma necessidade de produzir ideologia própria dos oprimidos. Como visto “a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade” (MARX & ENGELS, 1986, p. 44)

Portanto, a partir do momento em que os indivíduos vão estabelecendo a consciência, passam a atuar na sociedade como construtores da própria história, compreendendo suas necessidades materiais e imateriais e realizando junto ao meio social seu papel de cidadão.

2.2 – O ESTADO LIBERAL E A CONSCIENTIZAÇÃO DOS CIDADÃOS

No Brasil, desde 1988, os princípios de organização do Estado têm se pautado na democracia liberal, o que institucionalmente implica na formação de um Estado democrático de direito. Neste tipo de Estado, a liberdade constitui-se em princípio condicionador do comportamento político e social, tanto é que um dos fundamentos da democracia é a participação social nos processos e nos resultados das decisões políticas. Afinal, segundo afirma Bobbio, a democracia pode ser considerada o prosseguimento e o aperfeiçoamento do Estado liberal (BOBBIO, 2005). Uma vez que a democracia se baseia na “soberania popular”, afirma Bobbio, “o único modo de se tornar possível o exercício da soberania popular é atribuição ao

maior número de cidadãos do direito de participar direta e indiretamente na tomada de decisões coletivas”. (BOBBIO, 2005, p. 42-43).

Nesse sentido, para participar efetivamente na política, em termos de voz, seja na hora de votar ou participar em debates, é importante, antes, a aquisição de condições de conhecimentos mínimos através da educação. Ou seja, a educação exerce um papel fundamental na promoção de conhecimentos cívicos e no fortalecimento do regime político. A primeira vista, a implicação direta de um processo educacional orientado pelas verdadeiras ideias e práticas liberais é a expectativa de que estas sejam condicionadoras do comportamento político. Em nível de escola formal, a expectativa em torno da promoção da liberdade se resume em sua disseminação consciente através do ensino. Em outras palavras, o ensino e aprendizagem numa ordem institucional, tanto no bojo do Estado quanto na práxis escolar, deveria servir como fonte para, primeiro, libertar e, em seguida, transformar o indivíduo num cidadão capaz de reconhecer suas obrigações e defender seus direitos na esfera política e social.

Embora que as diretrizes educacionais que consistem a variável independente desta pesquisa tenham enfatizado o ensino para liberdade desde a família até educação formal, o dia-a-dia da política pode não correlacionar favoravelmente com a concretização dos valores contidos nas diretrizes educacionais.

Assim, a sugestão adotada neste estudo, de uma ausência significativa de orientação institucional ou práxis de ensino libertário e transformador do indivíduo, por sua vez, alicerçada na rigidez do modelo liberal num contexto histórico e político variado do Brasil, conduziria à possibilidade de alienação individual do processo político. Isto é, a falta inicial de espaço social organizado em torno dos exigentes preceitos liberais foi reforçada, ao invés de atenuada, pela ingerência política promovida pela direção elitista do Estado no Brasil. A forma que isto assume, isto é, a natureza típica de orientação e atenção política dada à conscientização social nas escolas formais, encontra sua maior inspiração na teoria crítica de Karl Marx e no modelo crítico e analítico de Freire, o qual se deriva dos ensinamentos daquele.

O ensino público brasileiro, o modelo liberal e a forma histórica e corrente de sua aplicação pela elite política, como vista no capítulo 1, vem limitando uma

possível conscientização política ao invés de promovê-la. Isto significa que a reflexão da realidade não tem sido alvo de ações pedagógicas a fim de se movimentar um pensamento que signifique reflexão sobre a realidade dada diante de abstrações até se chegar numa realidade concreta, ou seja, uma compreensão essencial do objeto.

O movimento-ação de tentar transformar o mundo como sugere Marx: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” não está sendo assumido no contexto escolar a ponto de posicionar os estudantes para serem capazes de “assumir o controle de sua própria história e, conseqüentemente, superar os fenômenos naturais ou biológicos da concorrência vital”. (ARON, 2005, p. 482)

Portanto, ao procurar compreender a dialética pode-se perceber que “ela se define como uma concepção materialista das relações entre a realidade que é dada e o pensamento que elaboramos a partir da realidade, sendo esse pensamento cópia ou reflexo da realidade”. (ARON, 2005, p. 479) Portanto, “a tomada de consciência da realidade é ponto de partida necessário a ação, visto que, na dialética, há a ideia de diálogo e também a ideia de desafio e de resposta”. (ARON, 2005, p. 88)

Dentro desta discussão inicial, é importante frisar que, desde 1988, os princípios de organização do Estado brasileiro tem se pautado em uma democracia liberal. Segundo Bobbio (2005) podemos conceber liberalismo como uma concepção de Estado na qual este tem funções e poderes limitados e tem por obrigação conservar os direitos naturais do homem. A defesa dos direitos fundamentais do homem tende a ser o mote do pensamento liberal, portanto como consequência tem-se que, como aponta Bobbio (2005), sem individualismo não se concebe liberalismo.

Segundo Oliveira (2007) o Estado de direito não é definido somente pela subordinação dos poderes públicos às leis, mas também ao reconhecimento de direitos fundamentais invioláveis ao limite material das leis. Dessa forma, o liberalismo garante a liberdade individual.

Por outro lado é através do liberalismo que a burguesia brasileira predomina-se no poder. Apesar de o propósito do liberalismo social ser a defesa das liberdades dos cidadãos contra possíveis atos de opressão do Estado. O liberalismo moderno tem uma vertente que se concentra na luta pela economia de mercado e pela

liberdade econômica. Nisso, a elite de poder usufrui para manter sua hegemonia. Portanto, é possível perceber que o Estado precisa ir, além, proporcionando oportunidades aos cidadãos para que suas liberdades sejam realmente garantidas diante desse embate filosófico e político do liberalismo.

Guiado por estes princípios liberais, o pensamento educacional tem levado aos alunos um saber distante de significação. A pedagogia nova, como vista no capítulo anterior, foi adaptando-se a realidade liberal da sociedade burguesa brasileira dando um direcionamento para as escolas fundamentado em princípios liberais. Essa postura desvinculou a obrigatoriedade de se discutir e refletir criticamente os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, levando o aluno a compreender papéis estruturais da sociedade, “isentando-se de realizar com os alunos um trabalho de aprofundamento e desmascaramento das ideologias”. (GOMIDE, 2012)

Assim, o resultado atual é um sistema de ensino marcado por um discurso mercantilista de educação, onde a educação avança alinhada a uma tendência de mercado, ocupando lugar de mercadoria e de serviço, perdendo seu caráter de bem social.

A educação é ato de conhecimento e tomada de consciência, porém por si só, não pode libertar a sociedade por completo da opressão. A discussão da mudança e o caráter de dependência com a educação é sim crucial. Mas para que haja concretude destas discussões teóricas o ‘mundo político’ precisa está ao alcance de boa parte da população. Portanto, enquanto os ‘grandes debates’ políticos permanecerem no mundo fechado do elitismo, enquanto não se disseminar, aos indivíduos, e em especial aos estudantes, a realidade permanecerá isolada, não se ‘enxergarão’ os problemas reais, e por consequência não poderá se efetivar uma educação libertadora.

Na sociedade brasileira, tem-se um governo que atua com tendência em ditames mercantis, que se mostram presentes também no campo educacional (SAVIANI, 2007). Analisando as possibilidades da educação se percebe que é possível uma ação social na luta pela transformação das estruturas da sociedade.

Em paralelo com a análise que se intenta levantar neste estudo, pode-se dizer que esse sistema político econômico, criticado pelo marxismo, termina por contaminar a sociedade como um todo. Acaba por propiciar que os governantes, na busca de um 'desenvolvimentismo', como mostra a história brasileira, acabam por contribuir para que os indivíduos não se constituam em sujeitos políticos. Uma vez que dentro desta abordagem histórica, se percebe que as políticas governamentais fundamentadas no liberalismo, se projetam para entender a educação, não como um direito social e subjetivo, mas sim como um serviço mercantil.

Cabe destacar que a institucionalização da educação no modelo hoje proposto e organizado, ou seja, alinhada ao modo capitalista de produção, acaba por cumprir uma função ideológica, onde a força de trabalho é um fato natural e para sua produção se separam as atividades – intelectual e material. Assim, há uma divisão social e técnica determinante do desenvolvimento do indivíduo. (SILVA, 2005)

A crítica da realidade deve extrair do mundo antigo o mundo novo. Isso implica compreender que o sistema educacional de hoje é fruto de um período histórico, como visto no capítulo anterior, que ainda não se conseguiu transformar. (ARON, 2005)

Nesse contexto é preciso compreender o significado de política no contexto educacional, ou seja, como a política pode interferir na transformação social a partir do ensino público.

2. 2. 1. Conceito de política: noções preliminares

O conceito de política contém grande amplitude. Dessa forma, este trabalho apresenta, de modo relativamente sumário, aspectos sobre o conceito de maneira a direcionar a elucidação do objeto de pesquisa proposto.

Quando se decide discutir o que é política há uma enorme probabilidade de deparar com concepções atreladas ao empirismo, ou seja, aferradas ao senso comum, que geralmente simplificam a discussão em torno da gestão do patrimônio

público e das eleições. Contudo, o significado do termo política possui dimensão bem mais ampliada e complexa, contrariando as intenções simplistas já citadas que acabam por definir política de maneira restritiva.

Ampliar o conceito de política é ao mesmo tempo inferir que cidadãos são partícipes da sociedade amplamente politizada. Isto porque, a vida das pessoas está ligada à convivência social e esta é diuturnamente mutável. Neste sentido, as pessoas estão sempre discutindo e rediscutindo como melhor conviver em sociedade diante das necessidades individuais e coletivas, ou seja, há a necessidade de um aperfeiçoamento constante da convivência social. Portanto, a política tem haver com este convívio e aperfeiçoamento deste convívio, onde há uma busca para empregar-se a inteligência a serviço de uma convivência cada vez mais aprimorada.

A política trata de organizar a vida social coletiva dentro da perspectiva de que esta não é definitiva, ou seja, os papéis desempenhados na sociedade não são ditados ou atribuídos pela natureza em si, não se constitui biologicamente exploradores-explorados, dominantes-dominados, súditos-senhores, ao contrário, isto é fruto da vontade, engajamento e condutas individuais e coletivas.

Necessitamos da política uma vez que o homem sendo um animal social prescinde satisfazer seus próprios desejos, em outras palavras, a política é uma maneira de gerenciar o conflito de interesses dos homens sem que estes recorram à violência. Por isso necessita-se de um Estado para gerir a política de uma sociedade. A política é um fazer e desfazer constante, é a história do presente, passado e futuro, gira em torno de tudo que se vive e faz, portanto, não há como não se interessar por política, uma vez que tudo depende dela. Como esclarece Comte (2002):

A política perpassa pela gestão dos conflitos, das alianças e das relações de força – não entre indivíduos apenas, mas na escala de toda uma sociedade. É, portanto, a arte de viver juntos, num mesmo Estado ou numa mesma Cidade (*polis*), com pessoas que não escolhemos pelas quais não temos nenhum sentimento particular e que são, sob muitos aspectos, nossas rivais, tanto quanto ou mais até do que aliadas. [...] a política não é uma forma de altruísmo: é um egoísmo inteligente e socializado [...] a política supõe discordância, o conflito, a contradição [...] a política nos reúne nos opondo: ela nos opõe sobre a melhor maneira de nos reunir [...] fazemos política para sermos mais livres, para obedecer livremente, para que o poder ao qual nos submetemos fortaleça e garanta o nosso poder. (COMTE, 2002, p.27-33)

Portanto, a política no mundo moderno e globalizado que se vive hoje é fundamental para o bom funcionamento do Estado. Fazer política é fundamental para se garantir a permanência da liberdade e dos direitos já adquiridos bem como o avanço de novos direitos, ou seja, para se viver uma real democracia liberal.

Segundo Aron (2005) ao se fazer um paralelo entre teoria marxista e o Estado se percebe que o Estado ainda não é capaz de proporcionar aos seus cidadãos uma 'consciência' para que os cidadãos sejam motores de ação na transformação social. É preciso então uma tomada de consciência autêntica para que ela se transforme em motor de ação ante a realidade dos homens na sociedade.

Das ideias de Marx acerca do materialismo dialético pode-se inferir que a liberdade e a igualdade só tem sentido autêntico coadunados com a razão histórica, portanto reivindicar hoje, diante de um Estado democrático de direito em que vive a sociedade brasileira, uma educação voltada à conscientização política dos estudantes é plenamente justificável.

Diante das considerações já postas até aqui, se percebe que a produção de cidadãos mais conscientes depende, entre outras, de elementos materiais para sua concreta existência, ou seja, "as condições materiais do pensamento são as condições materiais da produção de bens no mundo capitalista". Logo, a consciência é tão matéria quanto qualquer outra atividade do corpo e, portanto, a compreensão da consciência pressupõe a compreensão de todas as suas causas materiais. (BARROS FILHO; DAINEZI, 2014, p.17-18)

O termo conscientização nos remete a emancipação. E esta pode ser percebida quando entendemos que o mundo é produto do sujeito cognoscente - aquele que lança sua consciência sobre o objeto; aquele que detém autonomia para a produção do conhecimento.

Emancipar no sentido do dicionário é "torna-se ou ficar independente; estado daquele que livre de toda e qualquer tutela pode administrar livremente; libertação do pátrio poder". (PRIBERAM, 2008)

Nesse sentido, ao trazer o termo ao contexto que é enfoque deste trabalho, dá-se sentido à emancipação, como sendo aquela própria ao ser humano, capaz de auto tutelar-se por meio da verdade que lhes alcança através do conhecimento.

A emancipação humana e a formação da consciência foram abordadas nos textos de Marx, onde este aponta para a necessidade de se pensar o sentido de emancipação global, a partir da formação da consciência através das condições materiais de produção da vida.

A emancipação 'política' do homem não ocorre de modo direto, salienta Marx, mas sim, de maneira mediada pelo Estado com elementos práticos e empíricos para sua efetivação. (ARON, 2005). Estes elementos compõem-se, também, das garantias que se tem através do Estado democrático. Bobbio (2005) entende que a democracia, como forma de governo, deve assegurar que parte do poder esteja nas mãos do povo.

O Brasil vive sob a égide de um Estado democrático-liberal. Porém neste há uma forte antítese entre liberalismo e democracia onde se tem a exigência de limitar o poder e ao mesmo tempo distribuí-lo ao povo. Assim, como destacado por Bobbio (2005) a relação entre democracia e liberalismo não é linear.

Nesse enfoque pode-se utilizar a crítica do marxismo que diz que a liberdade do cidadão de manifestar-se sobre os interesses da comunidade só acontecerá efetivamente quando a coletividade transformar concretamente suas forças sociais em forças políticas. (AMBROSINI, 2012).

Diante do exposto, entender como se dá a emancipação por meio da conscientização política prescinde de, primeiramente, compreender dentro da relação sujeito-sociedade o quadro de formação da consciência do indivíduo. Como as relações sociais atuam na conscientização do sujeito.

O próprio marxismo assevera que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência” (MARX, 1982). Portanto, o homem como ser social é marcado pelos traços do período em vive e em se encontra a realidade da sociedade.

Neste sentido, Marx vê a consciência dos homens derivada das estruturas sociais em que estão inseridos, apontando a formação da consciência a partir das condições materiais de produção da vida, colocando a relação entre sujeito-sociedade como partícipe na formação da consciência. Ou seja, é através das

interações sociais do indivíduo que se constrói sua consciência e, por conseguinte, sua visão de mundo. Portanto,

Segundo ele [Marx], os fenômenos materiais são processos. Coloca assim como princípio último da realidade a própria matéria. A matéria é um princípio dinâmico, ainda não constituído, está em processo, evolui dialeticamente, segundo a tríade, tese, antítese e síntese. (CRISTINA REGO, 2013, p.96)

A produção de ideias, as representações e também a consciência são então frutos do desenvolver psicológico humano e estão firmemente relacionadas à atividade material do indivíduo e suas relações sociais. Logo, a essência do homem está intrinsicamente ligada às suas necessidades materiais, mas este homem também possui necessidades imateriais muitas vezes desconsideradas por ele mesmo.

Tornou-nos tão estúpidos e limitados que um objeto só é nosso quando o possuímos, ou seja, quando ele existe para nós como capital, quando o bebemos, o usamos, nele vivemos, quando numa palavra, o consumimos. É por isso que o lugar de todos os sentimentos físicos e morais foi ocupado pela simples alienação de todos esses sentimentos pelo sentimento de posse. A essência humana devia cair nessa miséria absoluta para fazer nascer de si própria sua riqueza interior. (MARX, 2001, p. 142)

O contexto educacional brasileiro, marcado por subdesenvolvimento histórico, constante desigualdades regionais, pode ser entendido como ambiente antagônico para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos.

Como destaca Marcílio (2005) a elite brasileira não se aplica em massificar a educação investindo na educação pública forte e universalmente, e quando o faz, deixa de lado uma influente preocupação com a qualidade ofertada. Ou seja, o cenário brasileiro pode ter expandido a oferta educacional, mas não o fez com acréscimo também de capital cultural, assim, a ampliação não se ligou a desenvolver a efetividade do ensino.

Como visto no capítulo anterior, a história do ensino brasileiro elucida parte da compreensão do sistema social brasileiro atual que é permeado de desigualdade. O desenvolvimento das capacidades e dos conhecimentos dos alunos “têm sido convertido, pelos gestores educacionais da atualidade, em quantificadores da educação, onde ela é aferida a partir do desempenho de alunos em testes de larga

escala”¹³. Nesse sentido, deixa-se de lado a preocupação com uma formação emancipatória. (SHLEGEL, 2011, p. 96)

Os argumentos desenvolvidos até aqui apontam para o materialismo histórico como aquele que discute a vida dos homens a partir da perspectiva do processo produtivo relacionado à produção de sua consciência. À luz do materialismo dialético as relações educativas são vistas como um processo pelo qual os homens tomam consciência de si mesmos como seres sociais e a partir daí dedicam-se à superação da relação entre dominantes e dominados.

2.3 - CONSCIENTIZACAO E EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE

Por razões analíticas, a educação tem relação direta com a aquisição de consciência sobre si e sobre o papel que o indivíduo exerce na sociedade. Desta relação, o papel que a educação exerce em cada contexto social, como no Brasil, e especialmente nas escolas, é interessante para este estudo. Num primeiro momento é notável observar que a ideologia permeia a forma que o indivíduo adquire consciência de si e de seu papel na sociedade. Não obstante, as escolas de pensamento se dividem entre a ideologia como neutra e a ideologia como um elo negativo no processo de relações sociais. A posição que convém assumir neste estudo, isto é dentro da proposta inicial, é de que a ideologia não é tão neutra assim.

A ideologia pode ser negativa quando utilizada para manter interesses específicos e, às vezes, detrimenais à conscientização social e à mobilização política que são necessárias para participar efetivamente no processo de tomada de decisões políticas. Para isso, os pensamentos de Marx e Freire são invocados para contrapor e criticar a noção de ideologia. Na seguinte subseção, será discutida a crítica de Marx sobre a organização do Estado pelos preceitos liberais, particularmente, ao que implica a conscientização social que conduz à participação efetiva na política.

¹³ Avaliações criadas pelo MEC em vários níveis: Saeb, Enem, Prova Brasil, Ideb.

Reconstruindo o entendimento do que ora já foi exposto até aqui, têm-se que o sistema capitalista assegura uma divisão de classes, onde de um lado há os donos dos meios sociais de produção e, do outro a força de trabalho, proporcionando uma alienação que atinge diretamente as consciências, ou seja, uma contradição social da classe dominante e dominada.

O Estado capitalista, na perspectiva marxista, é opressor, portanto, à medida que não há acesso universal à educação e os conhecimentos educacionais não se revelam propícios de uma educação para a cidadania, a educação é instrumento de dominação. E essa dominação se penetra na sociedade de maneira dissimulada através de discursos alienantes, conforme é asseverado por Marx “o homem têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada”, logo, a consciência dos homens é derivada das estruturas sociais em que os indivíduos estão inseridos. Portanto, nessa perspectiva, a educação é entendida como capaz de trazer a crítica, a denúncia e o diagnóstico das diversas formas de alienação.

Neste sentido, tornou-se importante repensar a lógica de educação refletida e difundida no contexto capitalista. Nesse enfoque, há o surgimento de uma pedagogia a vista de propor mudanças na relação dialógica educador-educando. De maneira a vislumbrar uma mudança no campo educacional o educador Paulo Freire traz uma proposta filosófica, social e crítica direcionada a práxis pedagógica.

Como observado no capítulo anterior, o Brasil dos anos 1960, vive uma inserção política econômica mercantil no campo educacional, assim:

A educação no Brasil, [...] de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Portanto, no contexto histórico da educação brasileira o que se assistiu no cenário político educacional brasileiro até agora foi uma educação compreendida dentro dos critérios capitalista vigente, assim, frequentemente o processo e avanço da sociedade brasileira ancoram a justificativa de uma educação tal qual como ela é.

Entretanto, a proposta freireana ilumina o caminho da educação brasileira de maneira a conduzir reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem para além do capital, levando-se em conta que os alunos necessitam perceber e compreender o mundo de ideologias e só assim se tornarão capazes de bem usufruir maior completude da condição de cidadão.

Paulo Freire busca na filosofia marxista e sua investigação científica ênfase para a compreensão de que os homens e suas relações estão interligadas com as condições vividas em sociedade, ou seja, o pensamento humano não é o motor da história, ao contrário, o pensamento é sintoma de relações materiais que lhe dão causa.

Portanto, a visão de mundo, de homem e de sociedade em Marx está em afinco com a de Freire; no sentido de que os indivíduos deveriam passar por um processo de conscientização tornando-se críticos a realidade imposta e buscando transformar a mesma.

Paulo Freire¹⁴, considerado um dos maiores educadores do Brasil, além de ser conhecido internacionalmente - sua obra sobre pedagogia do oprimido foi traduzida em 18 línguas; é considerado um dos pedagogos que mais marcaram o pensamento educativo na segunda metade do século XX. Ele desenvolveu suas primeiras experiências com educação e seu método¹⁵ enquanto diretor do departamento de educação e cultura do SESI-PE e tornou-se referência recorrente em pesquisas no campo acadêmico quando se discute uma educação que tenha como objetivo, entre outros, uma prática pedagógica associada à transformação dos indivíduos e da sociedade.

¹⁴ Nasceu em Recife, em setembro de 1921. É considerado patrono da educação brasileira, além de ser reconhecido mundialmente. Coursou na universidade do Recife, em 1943, a faculdade de direito, porém optou por lecionar. A partir de suas experiências no Rio Grande do Norte, onde ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias, desenvolveu um método inovador de alfabetização. Em 1964, com o golpe de Estado, foi para o exílio no Chile. Neste país trabalhou em programas de educação de adultos que acabaram atraindo a atenção internacional. Publicou seu primeiro livro “educação como prática da liberdade”. Deixou a América Latina para ensinar no Centro de Estudos de Educação e Desenvolvimento da Universidade de Harvard, como professor convidado, no ano de 1969, e também tornou-se membro do Centro para o Estudo do Desenvolvimento e da Mudança Social. O seu mais famoso livro “pedagogia do oprimido”, foi traduzido para 18 línguas. Mudou-se para Suíça onde trabalhou como consultor educacional atuando ainda, neste mesmo período, como consultor educacional em colônias portuguesas na África. Com a anistia retorna ao Brasil no ano de 1980. Aqui, atua arduamente em prol da educação através de novos livros e exercendo o magistério. Vem a falecer no ano de 1997. Doutor Honoris Causa por 27 universidades, recebeu prêmios diversos como “Educação para a paz” (das nações Unidas, 1986) e “Educador dos Continentes” (da Organização dos Estados Americanos, 1992).

¹⁵ Seu método mostrou-se revolucionário na medida em que conseguia de fato alfabetizar adultos em cerca de quarenta horas-aulas e, progressivamente transformá-los em leitores conscientes

Influenciado pelo pensamento escolanovista¹⁶ Freire se inscreve em uma perspectiva de educação crítica. Para ele, o alfabetismo é uma noção que designa bem mais do que a capacidade fundamental de ler e escrever. O alfabetismo, numa perspectiva ‘funcionalista’, remete à capacidade das pessoas de efetuarem uma leitura crítica e política do mundo que as cerca e, conseqüentemente, de atuarem para transformá-lo. (GAUTHIER, TARDIF, 2013)

Portanto, sua obra objetiva fundamentalmente a promoção da conscientização. Enfoque é dado a este tema quando o referido autor demonstra que a conscientização é uma das principais tarefas da educação libertadora, dirigindo, portanto, sua obra a todos aqueles que anseiam pela conscientização, lutam pela libertação e humanização do homem.

Com o fundamento filosófico de educação emancipatória Freire busca inspiração no pensamento marxista para produzir uma pedagogia capaz de refazer e transformar as estruturas sociais, acreditando que:

Efetivamente a educação para a libertação se opõe a ideia de que a realidade é “dada” como uma coisa inerte e passiva, completamente independente da ação humana. Para Freire, inspirado em Marx, o ser humano age, é capaz de transformar toda condição social, mesmo a mais miserável. (GAUTHIER, TARDIF, 2013, p. 295)

Portanto, para que isso ocorra, Freire, preocupa-se em demonstrar a importância de compreender a relação de homem-mundo onde o homem se vê diante de “um mundo histórico-cultural [...] que, inacabado, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1967).

Neste enfoque, a dialética como princípio educativo entre homem e mundo, demonstra que o homem sofre influência no seu próprio agir e o mundo direta e indiretamente influência as ações do homem. Assim, não é possível compreender as

¹⁶ O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Fonte: <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm> Acesso em: 28-10-2014.

relações do sujeito sem levar em consideração os acontecimentos materiais e histórico-culturais.

No contexto histórico brasileiro, como visto no capítulo dois deste trabalho, os acontecimentos educacionais são marcados por ideologia de dominação e opressão. Onde não há uma conscientização, intermediada pelo Estado, assim os mitos interiorizados permanecem, os indivíduos, mais especificamente, os alunos são uma espécie de 'objeto' num mundo em que só alguns 'sujeitos' têm o poder.

O homem é sujeito capaz de deter esse poder transformador social. Diferente do animal que é um ser incapaz de objetivar-se no mundo, de dar sentido ao seu passado, de agir no presente e projetar seu futuro como resultado desta ação, o animal não possui um amanhã nem um hoje, vive apenas seu presente, ou seja é um ser a-histórico. Já, o homem, procede como ser histórico, com uma postura decisória frente ao mundo, com condições plenas de objetivar-se e de transforma-lo com sua ação. (FREIRE, 2014)

O processo de conscientização é conceito-chave na perspectiva teórico-metodológica abordada por Freire. Nesse ensejo, a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Esta "não se dá aos homens como objeto cognoscível, num primeiro momento, mas apenas por sua consciência crítica". Portanto, quando o homem se aproxima do mundo sem criticá-lo não contempla a realidade, outrossim, quando à aproxima é crítica é o homem capaz de perceber a realidade e as ideologias que nela se inserem amplamente. (FREIRE, 1979, p. 15)

No contexto educacional brasileiro, podem-se observar muitos alunos assistindo a realidade política sem possuir noções políticas basilares o suficiente para compreendê-la minimamente. Nesse sentido, muitos se abstêm da oportunidade de participar politicamente das decisões por não conhecerem sua posição neste contexto. Como por exemplo, a participação direta através do voto. De acordo com o TSE¹⁷ houve uma queda no número de eleitores jovens nos últimos quatro anos, o grupo caiu de 2,3 milhões para 1,6 milhão. Neste exemplo, há um afastamento em participar do sistema democrático formal, onde ao contrário deveria o Estado, através da educação, incorporar uma constante e permanente

¹⁷ Fonte: www.tse.jus.br acesso em: novembro de 2014

aproximação dos jovens à participação política. Portanto, na análise desse dado, que exemplifica parte do que se discute neste trabalho, pode-se inferir que a participação política é imprescindível e pode certamente modificar o cenário político brasileiro, direta e indiretamente.

Portanto, na conjuntura da sociedade brasileira tal como está, se invoca de maneira preeminente a conscientização, “compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, como condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social”. Uma vez que no processo de adquirir conhecimentos é natural que do ser humano um comprometimento com a realidade, assim, “através da conscientização os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. (FREIRE, 2009, p.30)

Logo, o ato de conscientizar-se é necessidade de um fazer constante, de uma construção permanente, onde quanto mais se adentra no desvelar da realidade, mais se conhece da essência fenomênica do objeto ao qual se encontra a frente. Nesta perspectiva conscientizar-se não é apenas o ato de agregar novos conhecimentos, logo, exige que se some à “práxis”, em outras palavras, com o ato ação – reflexão. Portanto, a conscientização é um processo de inserção crítica na realidade, um constante questionar da realidade experimentada diariamente.

Nesta perspectiva, o trabalho proposto por este estudo passa a indagar se no cotidiano escolar há um currículo capaz de proporcionar aos alunos do ensino médio este saber, esta intimidade com as noções fundamentais políticas cotidianas, ou como ainda, como o próprio Freire questiona “porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2014, p. 32). Será que a partir de Freire esta já é a realidade posta aos educandos da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Como sugere Freire a educação é forma de intervenção no mundo. Assim, a realidade da educação pública do Distrito Federal, deve levar em consideração o que aponta o pensamento freireano na busca de uma educação libertadora e transformadora.

2.4 – A OPRESSÃO EM PAULO FREIRE

Na obra freireana intitulada “Pedagogia do Oprimido” há a denúncia de opressão causada pelo sistema de desigualdade e por um quadro de analfabetismo em grande parte da população. Neste cenário, o autor parte para incentivar uma ruptura, ou seja, uma ‘resistência’ à opressão, opressão essa que proporciona ‘alienação’, como visto no tópico anterior.

Freire lança sua metodologia anunciando e invocando que “é preciso aumentar o grau de consciência dos problemas [no] tempo e [no] espaço”. Portanto, para o pensamento deste autor está para além do lançamento de mais um método de alfabetização, ao contrário, prima por um educar sinônimo de trazer as pessoas a uma “participação crítica no processo de desenvolvimento da sociedade”. (FREIRE, 2014)

A conscientização no pensamento freireano é tida como intermediação político-pedagógica para atingir as classes dominadas pela opressão e, por meio do diálogo, conduzir o entendimento geral para o desenvolvimento de todos. Instiga-se, portanto, que se olhe para a complexa realidade brasileira a fim de imputar aos indivíduos que se insiram na história “não mais como expectadores, mas como figurantes e autores” (FREIRE, 1967, p. 44)

Portanto, a problemática dos homens, sua humanização e desumanização é denominada por Freire como o “ser mais” e o “ser menos”. Onde ele percebe que há desumanização quando os indivíduos não se apoderam de si mesmos dando significação, através do trabalho livre, para sua história, portanto:

[...] esta luta somente tem sentido quando os oprimidos ao buscarem recuperar a sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - liberta-se a si e aos opressores (FREIRE, 1987, p. 30).

Desta forma, fica evidenciado que a luta pela humanização, defendida por este pensamento, recai em atingir uma significação para si das relações existentes

na sociedade. Resulta também em recuperar uma humanidade ao mesmo tempo em que ela é descoberta.

Neste sentido, a preocupação de Freire ressoa em tentar demonstrar “como os oprimidos, que hospedam o opressor em si” podem se tornar partícipes de sua libertação. Para isso, discorre que essa indagação tem resposta na medida em que se descubram “hospedeiros do opressor”. Portanto, fornece por meio de sua pedagogia ferramentas para essa descoberta crítica. (FREIRE, 2013)

Neste percurso Freire destaca que a situação de opressão nasce a partir da inauguração de um ato de violência pelos que detêm o poder. E este vai sendo retransmitido de geração em geração criando nos opressores um sentimento de posse, onde eles dominam, onde tudo se reduz a objeto de seu comando. (FREIRE, 2013, p. 63)

Assim, o contexto em que atuam os opressores, faz com que “desenvolvam [em si mesmos] a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra; numa concepção estritamente materialista da existência [onde] dinheiro é a medida de todas as coisas; o lucro, seu objetivo principal”. (FREIRE, 2013, p. 63)

A opressão pode apontar também para uma discussão a cerca dos objetivos da educação destaca-se as questões: a quem tem servido a educação? E para que? Embora sejam perguntas dignas de inclusão na agenda de pesquisa, não são perseguidas nesta investigação. Porém, são perguntas que nos dirige a um olhar ‘crítico’ do sistema educacional brasileiro.

Diante do antagonismo existente na sociedade capitalista brasileira Freire retrata que :

[enquanto] os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de Opressão [e] “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. [Haverá sempre uma] “conivência” com o regime opressor (FREIRE, 1987, p. 55)

Esta co-participação com o processo de domínio por vezes é negligenciada. Mas, esta omissão também é fruto do desenvolvimento do sistema opressor. Ou seja, não se dar conta de que é de fato um oprimido é o mais comum.

Há que se destacar que no encaço de atingir e perpetuar seus objetivos, os opressores, observam e vigiam os oprimidos para que estes não se subvertam, não se libertem. Assim, o controlam e “quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em coisa, em algo que é como se fosse inanimado” (FREIRE, 2013, p. 64)

Desta forma, a maneira como se comportam os oprimidos reflete a estrutura de dominação. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais, onde eles são os que pouco ou nada sabem e devem aprender e escutar em virtude de sua incapacidade. E assim, caem num círculo de constante opressão.

A opressão social, portanto, demanda a necessidade da conscientização de reflexão do homem sobre o seu tempo. Neste contexto, o “método Paulo Freire” inclui o desenvolvimento de consciência crítica, onde alfabetizar não é suficiente, é preciso ir além, proporcionando que o indivíduo, estimulado pela escrita e pela leitura, possa refletir sua prática.

A ideologia fatalista¹⁸ em conjunto com a política neoliberal é utilizada como maneira para inserção dos interesses humanos em relação aos do mercado. Os conteúdos são narrados como retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão possui significação. (FREIRE, 2013)

Isto fica mais evidente quando se indaga o porquê de um professor ao lançar conteúdos sobre o solo, sua composição, sua fertilidade, seus elementos, traz a discussão da reforma agrária? Ou ainda, porque um professor ao destacar os diversos tipos de linguagem, o uso das metáforas e similares não introduz a discussão de como se lê e como se constroem os textos da nossa Constituição? Porque quando se estuda e memoriza os estados brasileiros Bahia, Mato Grosso, Pará, não é dado em seguida uma significação? O que o Pará significa para o Brasil?

Eis aí, segundo caracteriza Paulo Freire, a concepção bancária de educação¹⁹. Ou seja, os educandos são depósitos de conteúdos. Numa perspectiva

¹⁸ Ideologia fatalista é aquela capaz de convencer os prejudicados, em algum fato ou fator, de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer somente seguir a ordem natural dos fatos.

¹⁹ A qual mantém a contradição entre educador-educando. A concepção bancária distingue a ação do educador em dois momentos, o primeiro o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos, e no segundo em frente aos educandos narra o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes apenas arquivar o que ouviram ou

bancária de educação onde se estimula a dimensão de opressão que mantém a cultura do educador que sabe e do educando como sujeito do ajustamento e da adaptação. (FREIRE, 2013)

Nesse enfoque a produção de Freire designa seu objetivo pedagógico maior, qual seja o de promoção da autonomia, a fim de que os indivíduos deixem de ser 'marionetes', e possam refletir sobre si e sobre a sociedade em que vivem, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no mundo.

A partir deste objetivo todo aprendizado apoia-se na tomada de consciência da situação real vivida pelo educando, indo para além das técnicas, buscando uma compreensão da significação política da sociedade hodierna, onde, "o aprendizado [...] é um modo de tomar consciência do real e como tal [...] se dá dentro dessa tomada de consciência". (FREIRE, 1967)

Em relação a sua dimensão prática, política e social, a pedagogia freireana, possui um aspecto fundamental qual seja : "a ideia [...] de que a liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por liberta-se". Dentro desta perspectiva, é preciso inventar, a partir de si próprio, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com luta política em favor da recriação da sociedade injusta, que cede lugar a outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 2014, p. 100)

Nestes termos, a mudança educacional está condicionada a uma prática não apenas unilateral, mas conjugada. Não basta os educadores se coadunarem completamente com a obra freireana, se de outro lado, os alunos, não pactuarem da ideia de abrir-se ao mundo. Por isso, dentre os objetivos elencados para este estudo, está o de perceber o interesse por parte dos sujeitos envolvidos nesta relação de educação formadora promovida pela escola.

Essa luta exige também reformas sociais, que são do âmbito das políticas públicas, porém é um assunto que foge do escopo desenvolvido para esta pesquisa, mas, ainda assim importante de se ressaltar. Ou seja, é preciso um esforço social promoção da conscientização, é preciso um consenso entre grupos e classes sociais desejosos da transformação, pois:

copiaram. Nesse caso não há conhecimento, os educandos não são chamados a conhecer, apenas memorizam mecanicamente, recebem de outro algo pronto.

[...] não é a luta que determina a transformação social, mas o esclarecimento das classes dominantes a respeito da funcionalidade das reformas às novas características da “fase” histórico-cultural atravessada pelo país e das demais classes a respeito não somente de tal funcionalidade, mas da sua importância enquanto meio para o atendimento de alguns dos seus interesses e a conquista de seus direitos. É a conciliação e não [somente] a luta de classes o motor da mudança social. (PAIVA, 2000, p. 150)

Portanto, discutir a educação para a autonomia engloba não dissociá-la da luta política, uma vez que a autonomia não é autossuficiente, ela decorre de uma ação e envolvimento com outros sujeitos tendo também esta dimensão política.

Compactuando com essa ideia, Freire (2011), discursa um pensamento pedagógico político, onde a educação não pode ser vista como neutra, asseverando que a conscientização do educando não pode ser dissociada dos objetivos fundamentais da educação. Assim, o empreendimento educativo, não separa a situação sociopolítica das ideias educativas, Freire inclusive cita como exemplo que: “o fato de que mais de um bilhão de seres humanos sejam analfabetos não é, antes de tudo, um problema de competência linguística, mas um verdadeiro problema político”. (GAUTHIER, TARDIF, 2013, p. 295)

Portanto, não existindo educação neutra, todo ato voltado para a educação é também um ato político, ou seja, a prática educativa é também uma prática política, o que se traduz em um não aprisionar-se, do professor, aos procedimentos escolarizantes. Implica disto, a possibilidade de conduzir um ensino levando aos estudantes, tanto conteúdos, quanto propostas para ampliação de sua crítica e conscientização. Desse modo, a busca por uma práxis educativa emancipatória coincide com a utilização de procedimentos capazes de levar os alunos a criticidade e a conscientização, isto também implica em decidir atuar politicamente para uma formação cidadã.

Neste sentido o processo pedagógico projetado por Freire, é também fundamentalmente político, uma vez que, não há nele neutralidade. Afinal, o conhecimento não é puramente neutro e imune de ideologias por isso é tão necessário que se gere a criticidade. (FREIRE, 2011)

Freire confronta em dizer que “não é possível dar aula de democracia, e, ao mesmo tempo, considerar como “absurdo e imoral” a participação do povo no poder. A democracia é como um saber, uma conquista de todos.” (FREIRE, 1967).

Nos primeiros passos de ação da pedagogia de Paulo Freire institui-se “rodas de debates” a fim de promover uma educação ligada a democratização:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada a democratização [...] numa alfabetização que tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. (FREIRE, 1967, p. 104)

Logo, o ensino pautado na libertação coincide com aquele que traz sentido aos conteúdos, que soma a experiência com os saberes, que desenvolve uma aprendizagem cheia de significação na vida daquele que busca, ainda que inconscientemente, sua ‘libertação’.

As rodas de debates empreendidas por Freire pretendiam ir além das lições prosaicas “Eva Viu a Uva”, pensando numa alfabetização em que o homem, “porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse sua impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1967).

Nesse contexto, as palavras geradoras de alfabetização com significados na vida dos alfabetizados desenvolvendo neles ideias produtoras de cultura e conseqüentemente instigando sua consciência crítica.

Paulo Freire propõe não só um método para aprender a ler e escrever, mas, uma tomada de posição crítica diante das ideologias, a partir do contexto sociopolítico (GAUTHIER, TARDIF, 2013). Esta tomada de posição exige, no plano educacional, um movimento de conscientização capaz de “desvestir a roupagem alienada e alienante sendo uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967, p. 43)

Dito isto, uma consolidação da democracia verdadeira surge da reflexão dos valores democráticos e na medida em que são postos em prática. Nesse ensejo, a educação precisa servir a sociedade e contribuir de maneira satisfatória para composição dos ideais da cidadania. O indivíduo precisa tornar-se agente transformador da sociedade.

Na colaboração com este ideário a pedagogia freireana aponta para “dar atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação” (FREIRE, 1967). Conquanto a reforma da educação e a reforma da sociedade devem ser ações que andam de braços dados, como parte de um mesmo processo em que se deve refazer as instituições sociais e o comportamento dos indivíduos, num ajustamento contínuo a novas situações (PAIVA, 2000, p. 146)

Segundo Gauthier & Tardif (2013) a democracia é inconcebível sem a instrução do povo, que deve dispor do conhecimento indispensável para o exercício do poder e sua emancipação. Neste contexto, a obra de Freire se mostra clássica e pode ser utilizada para influenciar a produção mais moderna das ideias e práticas pedagógicas.

A educação proposta por Paulo Freire atua para transformação do educando em um sujeito “cognoscente”, capaz de assumir-se e de buscar, para além do educador, a produção de uma “leitura crítica do mundo” (FREIRE, 2014, p. 34). Desse modo, a educação passa a ser mediadora da transformação individual e por consequência de uma transformação social.

A educação que conduz para a formação da consciência política deve fundamentalmente ser democrática orientando para os princípios da racionalidade. A práxis educativa deve orientar para a conscientização para que se construa dentro do ambiente escolar vivências sociais para o aperfeiçoamento da democracia. A democracia que prima pela liberdade moral e intelectual das pessoas, é aquela que supera a sujeição criando reais possibilidades de promoção dos cidadãos para serem capazes de fazer uso de seu próprio entendimento, de maneira consciente e independente.

Portanto, a educação deve ir além do treinamento, do tecnicismo, da preparação para o mercado de trabalho, deve sim promover a formação total do indivíduo, como bem demonstra esclarece: “à invenção social da linguagem conceitual vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre outros animais”. (FREIRE, 2014)

A escola precisa deixar de ser instrumento de controle social, instrumento de alienação, onde num caminho errado transfere aos estudantes o conhecimento já existente deixando de lado a reflexão e poder reflexivo na aquisição de

conhecimentos. O conhecimento é um processo onde os estudantes são convidados a participar construindo e reconstruindo os saberes, substituindo os antigos por novos, assumindo uma postura ativa sem a qual é impossível criar conhecimento. (FREIRE, 2012)

Mas isso somente se torna possível com o envolvimento total dos atores no processo de educar, onde a prática educativa se funde em desocultar verdades, cuja ocultação interessa à elite de poder da sociedade. Destarte, para se chegar a uma democracia verdadeira, a educação deve cumprir eficazmente seu papel de mediadora de indivíduos capazes de “ler o mundo” e a partir desta leitura atuar na sua transformação.

Portanto, o que se infere a partir daqui é que o pensamento freireano, apoiado nas concepções filosóficas marxistas, é capaz de proporcionar um modelo de educação transformadora. E o que segue no próximo capítulo é um caminho metodológico que orienta a pesquisa para responder a pergunta-problema levantada: em que medida a educação formal do Distrito Federal tem proporcionado à aquisição de conhecimentos de dimensão política, ou seja, o modelo de relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, proposto por Paulo Freire tem sido utilizado no ensino médio do Distrito Federal?

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O importante deixa de ser acumular conhecimento,
faz-se necessário gerá-lo, criticá-lo, vive-lo.
(Renato Janine Ribeiro)

Neste capítulo são apresentados aspectos que caracterizam os esteios metodológicos da pesquisa. Trata-se de demonstrar os procedimentos utilizados para coleta, tratamento e organização de dados, além de explicitação da amostra, especificação da hipótese, identificação e mensurabilidade das variáveis e seus níveis de relacionamentos. Em outras palavras, as considerações metodológicas serão apresentadas para demonstrar quais documentos serão analisados e o porquê a fim de responder como se chegar ao objetivo geral e objetivos específicos.

3.1 - ESPECIFICAÇÃO DA HIPÓTESE

A formação da hipótese deste estudo partiu de um raciocínio dedutivo para explicar o quanto os alunos do ensino médio público prescindem da aquisição de conhecimentos de dimensão política a fim de tornarem-se mais críticos e ativos no convívio social.

Dessa maneira, se enquadra num tipo específico que ressalta a “ligação causal” entre duas ou três variáveis. Conforme recapitulação de Marconi e Lakatos (2011, p. 147) com base no trabalho de Sellitz et al (1976, p. 43-44), uma hipótese de “ligação causal” é aquela que “pode afirmar” sobre a possibilidade de “um acontecimento ou característica específica” constitui-se em “um dos fatores que determinam outra característica ou acontecimento”. Em outros termos, a hipótese de ligação causal é do tipo: se p , então q , seja ou não com o intermédio de s .

Dentro do proposto por este trabalho, têm-se então que se a educação instituída nas escolas de ensino médio estiver calcada no preceito democrático contido na LDB, então se verificará, nos alunos, conhecimentos de dimensão política que somados a outros fatores tendem a possibilitar uma conscientização política. Levando assim, ao menos, as noções fundamentais da cidadania. Pode-se dizer que a conscientização dos alunos, em termos práticos, depende também da consistência dos atos pedagógicos com a LDB, o grau desta coerência se define nas categorias analíticas como uma variável interveniente.

Entretanto, o ponto de partida do estudo se encontra na proposição geral sobre a possibilidade de uma educação libertadora, baseada nos preceitos democráticos contidos na LDB, que preconiza aos educadores a promoção de uma conscientização política fundamental dos alunos, isto é, quando e onde o currículo escolar e a prática pedagógica mantêm coerência com os ordenamentos da mencionada lei.

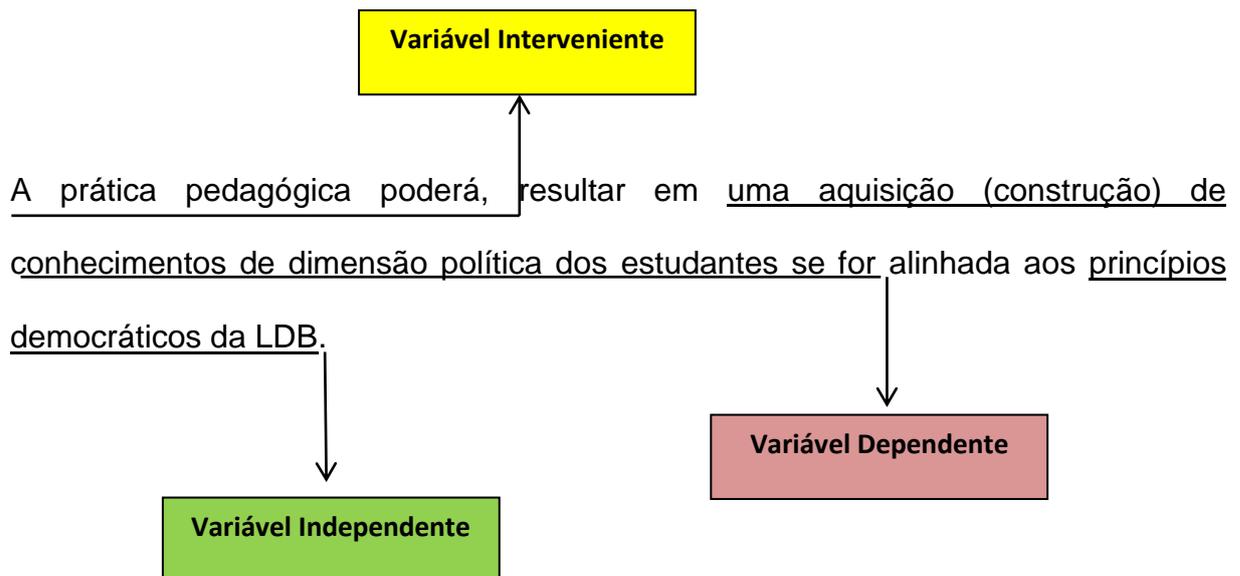
A incumbência maior da pesquisa empírica é verificar até que ponto os alunos do ensino médio público do DF são politicamente conscientizados, através da educação, isto é, mediante uma prática pedagógica coerente, onde haja um entrelaçar da LDB com a prática educativa.

3. 2. APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS OU VARIÁVEIS ANALÍTICAS

Com base na hipótese da pesquisa, três variáveis conceituais e analíticas se destacam e se relacionam de tal forma que permitem a descrição, explicação e previsão do comportamento dos fenômenos sob estudo. São a variável independente, representada pelo princípio democrático contido na LDB; a variável interveniente que consiste na prática pedagógica relativa ao ensino médio e a variável dependente, a qual enseja a aquisição de conhecimentos de dimensão política dos alunos no ensino do segundo do ensino médio do DF.

O cerne de análise das variáveis recaem em sua relação e em como esta lhe traz significados. Conforme esclarece Marconi e Lakatos (2009, p. 180-188), as

variáveis podem assumir diferentes significados em suas relações. Neste estudo as variáveis ganham a dimensão de relação assimétrica onde as variáveis independente e interveniente (princípios da LDB e prática pedagógica) tornam-se responsável pela dependente (aumento nível de conhecimento de dimensão política), observe:



Assim, há em evidência uma associação entre fins e meios, que conforme Marconi e Lakatos (2009, p. 180-188) em que os meios contribuem para os fins.

3. 3. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

3. 3. 1. Unidades de análise da pesquisa

Serão selecionados, de maneira aleatória, alunos do ensino médio, mais especificamente do terceiro ano (última fase) e professores das disciplinas de filosofia e sociologia das instituições de ensino médio da rede pública do DF.

O estudo se concentra em relacionar o conteúdo ministrado nestas disciplinas com a afetação e/ou influência para a modificação/aquisição de conhecimentos de dimensão política.

3.3.2. Universo da pesquisa

A pesquisa será desenvolvida a partir de amostra intencional contemplando escolas das quatorze Coordenação Regionais de Ensino - CRE do Distrito Federal, quais sejam: Plano Piloto-Cruzeiro, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Ceilândia, Guará, Samambaia, Santa Maria, Paranoá, São Sebastião e Recanto das Emas. Somam-se nestes núcleos regionais de ensino um total de setenta e oito escolas de ensino médio.

O âmbito geográfico das CRE's abarcam boa parte das regiões administrativas do DF, conforme tabela 1. Portanto, a divisão proposta estima que se colham dados que representativos da população de estudantes do ensino médio do DF.

Tabela 4 – Distribuição geográfica CRE's e número de matrículas correspondente.

CRE	RA	TOTAL DE MATRICULAS / ENSINO MÉDIO REGULAR
PLANO PILOTO / CRUZEIRO	Brasília, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste, Octogonal, Varjão e SIA.	8.559
GAMA	Gama	7.481
TAGUATINGA	Taguatinga e Águas Claras	9.825
BRAZLÂNDIA	Brazlândia	3.033
SOBRADINHO	Sobradinho, Sobradinho II, FERCAL	4.610
PLANALTINA	Planaltina	6.613
NÚCLEO BANDEIRANTE	Riacho Fundo I, Riacho Fundo II, Candangolândia, Park Way, Jardim Botânico.	3.426
CEILÂNDIA	Ceilândia	12.861
GUARÁ	Guará, SCIA.	2.917
SAMAMBAIA	Samambaia	5.919
SANTA MARIA	Santa Maria	4.192
PARANOÁ	Paranoá, Itapoã.	3.312
SÃO SEBASTIÃO	São Sebastião	3.174
RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	4.102

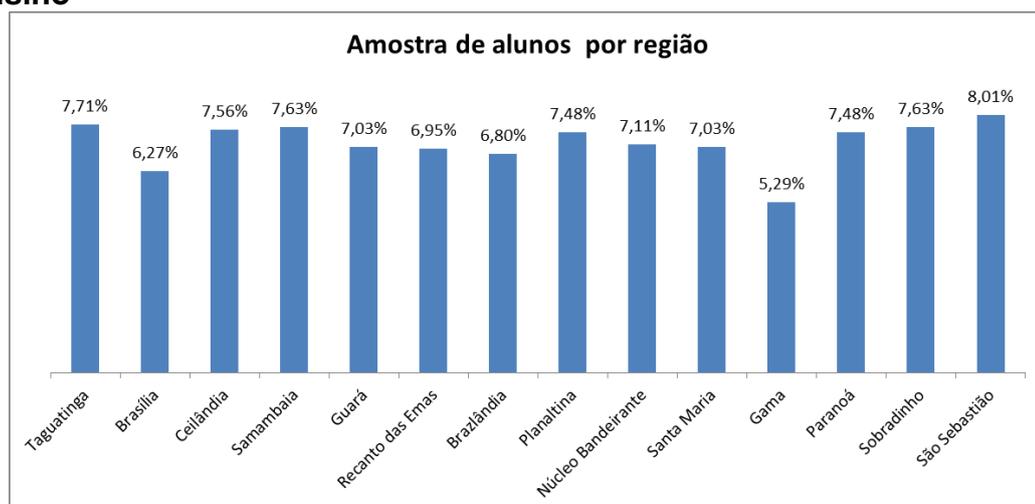
Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDF – Censo 2013

Para fins de recorte foram selecionados apenas estudantes que cursam o último ano do ensino médio, de maneira que a amostra permitiu que características nas respostas destes alunos tivessem atributos a serem valorados quando da análise dos resultados. Além disso, professores das disciplinas de filosofia, sociologia e história, destas mesmas escolas, foram ouvidos, por meio de entrevista, de maneira a compor uma relação entre os dados alunos-docentes, ou seja, para fins de cumprir a lógica causal, busca-se a compreensão da transmissão de conhecimentos de dimensão política por meio dos professores aos alunos.

Para obter representatividade da população envolvida neste estudo, utilizou-se a amostragem não probabilística intencional e dirigida. Onde a escolha dos indivíduos, ocorre a partir de um plano de amostragem que considera o quantitativo das escolas públicas de ensino médio do DF e a distribuição de alunos por regional de ensino. Portanto, através desta escolha, foram selecionados estudantes com características típicas representativas da população total dos alunos do ensino médio público do DF.

Assim, do universo da população de estudantes do ensino médio do Distrito Federal $N = 80.024^{20}$ obteve-se uma amostra de aproximadamente 2% do total de alunos, distribuídos pelas 14 coordenações de ensino nas seguintes proporções:

Gráfico 1 - Quantitativo de alunos do ensino médio por coordenação regional de ensino



Fonte: Autoria própria

Em abordagens qualitativas o uso de entrevistas decorre da preocupação com a escolha dos entrevistados vinculada à necessidade de compreender o

²⁰ Fonte: Censo Escolar Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

referencial simbólico, os códigos e as práticas de seu universo específico, em outras palavras obter representatividade dos elementos e qualidade das informações obtidas deles. A entrevista compôs-se de perguntas prontas, já formuladas, portanto, com um caráter estruturado do instrumento de coleta de dados.

O questionário foi aplicado na presença de um professor e nas dependências da escola, portanto, não contou com direcionamento de perguntas individualmente aos alunos. Houve a apresentação de perguntas fechadas, previamente selecionadas, analisadas e aprovadas pelo comitê de ética em pesquisa²¹. Portanto, respeita e valida o processo de pesquisa.

3. 4. TIPOS, FONTES E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

3. 4. 1. Tipo de dados

Os dados primários foram coletados para este estudo por meio de entrevista e questionário. Conforme aponta Mattar (1996, p. 48) o propósito da coleta dos dados primários é o de atender às necessidades específicas da pesquisa. Assim, para cumprir com os objetivos propostos foram colhidos dados que visam confirmar ou refutar a hipótese apresentada, por meio da etapa de pesquisa de campo.

O trabalho conta também com dados secundários que contribuem para a correlação e análise das variáveis. Mattar (1996, p. 48) aponta que dados já coletados, tabulados e por vezes já analisados são fontes à disposição que podem ser utilizadas em favor de esclarecer o problema de pesquisa. Portanto, neste trabalho, os dados secundários – de natureza bibliográfica – foram utilizados porque esclarecem aspectos conceituais de grande relevância para o objeto de estudo.

3. 4. 2. Fontes e técnicas de coleta de dados

²¹ O parecer de aprovação do Comitê de Ética consta no Apêndice _____

Os dados foram obtidos de documentação direta e indireta. As fontes bibliográficas, como esclarece Marconi e Lakatos (1999, p. 73) variam e exigem manipulação e procedimentos de acordo com os diversos tipos de dados. Portanto, neste estudo as fontes bibliográficas (documentação indireta) foram obtidas por meio de periódicos, livros, dissertações e teses voltados para a temática, e como orienta Marconi e Lakatos (2014) servem como “reforço paralelo na análise da pesquisa e na manipulação das informações”. (MARCONI & LAKATOS 2014, p. 43-4, apud TRUJILLO, 1974, p. 230)

A documentação direta foi colhida através de pesquisa de campo, no próprio local de ocorrência do fenômeno de estudo. Para isso o estudo se valeu das técnicas de questionário e entrevista.

O uso de questionário e entrevista será tomado e analisado com os demais dados para que uma relação entre resposta ao questionário, opinião firmada e comportamento, não formem o que Bourdieu (1998, p.63-100) denomina de “erro escolástico”, onde o pesquisador acaba por transferir para os outros agentes sociais seu modo de pensar e agir, assim, ao invés de trazer respostas, o questionário fornece indícios que devem ser combinados para que se alcance uma conclusão.

3.4.3 – Análise de dados: aplicação da perspectiva crítica marxista

A análise de dados deste estudo se baseia no marxismo crítico, beirando tanto a perspectiva marxista clássica quanto a neo-marxista. Em primeiro lugar, a perspectiva de análise crítica marxista é relativamente diferente do positivismo, cuja forma de investigação abarca os fatos objetivos, isto é, a realidade suscetível de observação direta. A partir da perspectiva marxista, a realidade é vista, não simplesmente de forma objetiva, mas, bem criticamente de maneira subjetiva, onde é possível captar os processos e estruturas sociais essenciais que provocam, em termos causais, a existência social atual.

Marx assevera que a raiz do homem é o próprio homem e, portanto passa a refletir no processo de desenvolvimento das sociedades. Isto implica em dizer que “aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção”. Desse modo, o fundamento da realidade passa pelo trabalho produtivo do homem e dele é deriva-se a totalidade concreta e histórica, logo perpassa pela avaliação do desenvolvimento do processo vivido pelos homens, de fazer-se e fazer sociedade. (MARX & ENGELS, 2009, p. 24)

Os analistas que interpretam as obras marxistas são unânimes quanto ao comportamento esperado do(a) pesquisador(a) na investigação e análise social. Marsh (2002) recapitula que, na perspectiva crítica marxista, cabe ao cientista social “desvendar os processos e as estruturas essenciais” que “podem não ser diretamente observadas” e cuja “real relação causal pode se encontrar escondida por baixo da superfície”, uma vez que “a aparência pode sistematicamente ofuscar a realidade, e, ao fazer isto, projeta interesses particulares” (p.154). Já para Gray (2013), a perspectiva crítica marxista “convoca pesquisadores e participantes para rejeitar a ‘consciência falsa’ para que seja possível desenvolver novas maneiras de entendimento como guia para ação efetiva” e para “confrontação dos sistemas injustos”. Daí acrescenta que “a perspectiva de investigação crítica não se satisfaz apenas por interpretar o mundo como também procura muda-lo” (p. 127), o que subentende uma maior conscientização individual como condição *sine qua non* para a transformação de seu mundo.

À luz do método materialista dialético é importante que se tome como ponto de partida o ser social que está presente nas relações educativas. Dito isto, a investigação deve contar com o trabalho pedagógico até as relações definidoras deste trabalho bem como com os demais elementos como o Estado e as relações econômicas, sociais e culturais, isto para se chegar ao abstrato, ao conhecimento e à verdade (realidade) dessa relação. (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014)

Nesta perspectiva, o processo de conhecimento da realidade passa pelo concreto (onde se apreende as categorias mais simples e visíveis, por exemplo, o trabalho) e o passo seguinte é perceber as representações que se estabelecem sobre esse mundo concreto, as ideologias, conflitos e contradições. Além disso, a

consciência exerce papel importante na expressão das representações e a superação dos conflitos e ideologias pressupõe que esta consciência esteja ativada.

3. 5. PERGUNTAS DE PESQUISA

Em pesquisa de cunho qualitativo, usualmente trabalha-se com questões norteadoras para dar sustentabilidade ao objetivo proposto ao mesmo tempo em que motivam e guiam o teste empírico. Dito isso, este estudo pauta-se nas questões elencadas conforme tabela 5.

Tabela 5 – Questões norteadoras para o teste empírico

Perguntas norteadoras para o teste empírico
1. Qual proporção dos alunos na rede pública do ensino médio do DF que consegue reconhecer seus direitos e obrigações políticas primordiais da cidadania no Brasil?
2. Qual proporção dos alunos na rede pública de ensino médio do DF que não consegue reconhecer seus direitos e obrigações políticas fundamentais da cidadania no Brasil?
3. Que tipo de prática pedagógica é adotada com base no currículo escolar da rede pública de ensino médio do DF?
4. Que relação existe entre prática pedagógica e o princípio democrático expresso na LDB?
5. Como os estudantes avaliam, através de sua opinião, a principal fonte de aquisição de conhecimentos de dimensão política?
6. Quais fatores gerais são envolvidos na obtenção (ou não obtenção) de conhecimentos de dimensão política, em outras palavras, o que explica o resultado sobre o nível de conhecimentos de dimensão política verificada entre os alunos?

Fonte: Autoria própria

Trata-se, portanto, de eixos para a investigação empírica que mobilizam os mecanismos de análise e compreensão do fenômeno. A intenção é investigar cada uma dessas questões simultaneamente.

Assim, a aspiração deste estudo não contempla a elucidação completa de todas as dinâmicas envolvidas na tomada de consciência política ou ainda a completa aquisição de conhecimentos de dimensão política, mas se detém na contribuição que a educação pode proporcionar para o todo, em outras palavras, o foco está em discutir como a educação é operacionalizada a fim de proporcionar o ganho de noções políticas basilares por parte dos alunos do ensino médio público do DF.

CAPÍTULO 4 – POLÍTICA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DF: LIMITES E POSSIBILIDADES

Precisamos estar conscientes, atentos aos efeitos de nossos atos, desejosos de estabelecer laços de convivência para preservar a vida. A política não pode ser anulação, tem que propiciar possibilidades de convivência. [...] É preciso pensar em como seduzir as novas gerações a fazer política sem que os jovens necessitam de um adversário externo, trabalhar a ideia de política para que ela seja entendida como ápice da virtude do humano.
(Mario Sérgio Cortella)

Neste capítulo são apresentados aspectos que caracterizam as percepções de alunos e professores das escolas de ensino médio público do DF em relação à aquisição de conhecimento de dimensão política - por parte dos estudantes. Preliminarmente, é feita uma análise descritiva da população pesquisada para num segundo momento articular-se uma interpretação e discussão sobre a distribuição dos dados apontando as percepções dos estudantes e docentes frente à temática deste estudo.

4.1 – ANÁLISE DESCRITIVA DA POPULAÇÃO DE ESTUDANTES PESQUISADA

A análise dos dados foi feita, inicialmente, a partir de interpretação das informações coletadas por meio de questionário. Este foi aplicado aos alunos do último ano do ensino médio público do DF, e teve como objetivo, no primeiro bloco, a captação do perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa, no segundo bloco, buscou-se compreender às percepções dos estudantes que informam uma aquisição ou não de conhecimento de dimensão política.

De acordo com os dados quantitativos coletados, constata-se que a amostra, composta por 1.324 alunos do terceiro ano do ensino médio público do Distrito Federal, é equitativa em relação as quatorze regiões pesquisadas.

Depois de selecionada a amostra e aplicados os questionários, o trabalho de análise de dados identificou o perfil geral dos estudantes²², os principais dados que o caracterizam passam a ser discutidos nesta seção. Dito isso, faz-se importante mencionar que os indicadores que compõem o perfil dos alunos podem refletir nas demais questões a serem discutidas neste capítulo, portanto resta evidente a importância em apresentá-los preliminarmente, o que não impossibilita que estes sejam novamente chamados à discussão durante toda a análise de dados.

A população de estudantes que compôs a amostra deste estudo tem a faixa etária distribuída, majoritariamente, entre 16 (22,37%), 17 (53,59%) e 18 (18,52%) anos, com naturalidade, quase que exclusivamente, em Brasília (80,42%) e a residência também da maioria é na própria cidade satélite em que estuda. Neste enfoque, ganha destaque também os estudantes que migraram para a região do DF oriundos da região de Goiás (GO), uma vez que represente a segunda maior frequência evidenciada pelos dados(5,52%)²³.

Observou-se quanto ao aspecto de gênero, que mulheres são a maioria, em todas as regiões pesquisadas. No universo total da pesquisa há 58,65% de mulheres e 41,35% de homens, sendo que, na região de São Sebastião, há a maior proporção de mulheres: 4,91% para 3,10% de homens.

Outra característica relevante da população de estudantes averiguada diz respeito ao índice de defasagem, observou-se um quadro bastante positivo onde a maioria dos alunos do ensino médio regular diurno encontra-se dentro da faixa-etária prevista do curso.

Os dados referentes à cor da pele, raça e etnia foram definidos a partir de critérios adotados pelo IBGE, estes levam em consideração a auto declaração dos indivíduos. Quanto a isso, as escolas pesquisadas são compostas por estudantes majoritariamente de cor de pele Parda 53,97%, seguidos respectivamente por brancos 25,55%, negros 17,23% e 1,97% que se auto declararam indígenas. Importante frisar que 1,28% dos alunos deixaram esta questão sem resposta.

²² Uma tabela completa com todos os dados pesquisados sobre o perfil dos estudantes pode ser consultada no Apêndice III.

²³ Maiores informações sobre a distribuição de frequência segundo local de nascimento, local de moradia e região da escola podem ser obtidos em consulta aos Apêndices III e IV.

Observou-se que a escolaridade da mãe dos estudantes, em comparação à do pai, é superior em todos os níveis. As maiores frequências, em ambos os casos, estão nos percentuais de escolaridade “ensino médio completo”, neste aspecto as mães que concluíram esta etapa de ensino somam um percentual de 34,01% enquanto que os pais somam um percentual de 29,10%.

De acordo com os dados levantados, o uso da biblioteca, pelos estudantes, como recurso para aquisição e aprimoramento dos conhecimentos, sejam eles de dimensão política ou não, deixam a desejar. Apenas 8,84% dos estudantes responderam que utilizam frequentemente a biblioteca da escola para estudos. A maior frequência em relação a esta questão foi o percentual dos alunos que responderam que utilizam raramente a biblioteca, 59,56%. A biblioteca escolar, quando bem equipada e utilizada, pode servir de espaço para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes, portanto, vê-se que entre as medidas para alcançar-se um bom desempenho dos estudantes, em relação à absorção dos conhecimentos com a almejada qualidade, estão os investimentos direcionados à melhoria das bibliotecas. Elas são pouco utilizadas, como demonstram os dados, pelos alunos, evidenciando assim uma necessidade de melhoramento deste componente do contexto educacional.

Ao serem questionados sobre o que irão fazer após concluir o ensino médio 48,15% dos estudantes responderam que pretendem continuar estudando ao mesmo tempo em que já pretendem iniciar no mercado de trabalho.

É interessante destacar, para fins de identificação do perfil dos estudantes, que do quantitativo geral de entrevistados, 81,03% possuem a Internet como fonte principal de informação. Nesse cenário, a expansão do acesso às novas tecnologias adquirem grande relevância ao consideramos o elevado percentual de estudantes que as utilizam como principal fonte de informação. Entende-se que a sociedade contemporânea possibilita condições favoráveis a amplo acesso ao conhecimento por meio das novas tecnologias, entretanto, faz-se necessário uma mediação, para que estudantes desta faixa-etária possam ser críticos destas informações e possam trabalhar a geração de um conhecimento mais científico. Ou seja, entra-se a questão de conscientização maior, objetiva e construtiva por meio formal da educação.

A participação política dos alunos também foi investigada pelo questionário, neste sentido, apenas 8,16% dos entrevistados afirmaram participar de grêmios estudantis ou algum outro tipo de associação. Fica visível que a participação política não pode ser desvinculada do contexto ou condições que dão sentimento de pertencimento à coletividade, portanto, reconhecer-se e agir como parte deste todo maior que é a sociedade, é também reconhecer que as coisas ao seu redor são importantes e que implica em seus destinos.

Incorpora-se ao interesse por política, inúmeras outras manifestações sociais, isto é, o interesse nos assuntos políticos está amplamente vinculado às demais dimensões investigadas. A adesão dos estudantes à política de maneira geral torna-se, portanto variável categórica que pode ser utilizada em uma análise bidimensional. Destarte, partindo disto, segue a análise bidimensional com as mencionadas variáveis qualitativas.

4.2 – PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES: DO INTERESSE À CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE DIMENSÃO POLÍTICA

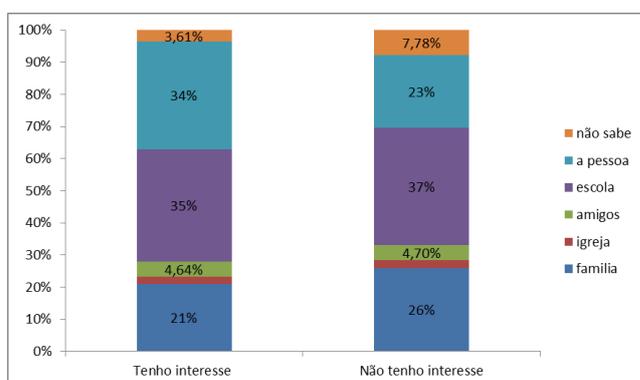
Cumpra-se nesta seção, analisar aspectos que retratam o interesse do aluno em participar da construção de conhecimentos de dimensão política, ou seja, procura-se esclarecer como o estudante se insere no contexto de ensino-aprendizagem tornando-se mais crítico da realidade social, mais bem informado, com maiores noções sobre o que é política e seu papel na sociedade.

Nesse contexto de investigação, procuraram-se evidências que demonstram a contribuição do trabalho pedagógico e sua relação com a aquisição de conhecimentos da temática política, uma vez que estes conhecimentos podem levar o aluno a desenvolver-se para a cidadania. Isto porque, prevalece à educação como um direito inalienável como prevê a Constituição Federal de 1988. A LDB surgiu no cenário de legislações educacionais a fim de tentar fazer cumprir este preceito constitucional garantidor de uma educação de qualidade para todos. Em seu artigo segundo, a LDB, descreve os fins da educação como sendo, entre outros, o de “desenvolvimento pleno do educando” e “seu preparo para a cidadania”.

Nesta perspectiva, o levantamento de dados questionou primeiramente aos estudantes sobre seu interesse por política. A maioria dos estudantes (53,06%) respondeu que “não se interessa” por política, ao mesmo tempo em que 79,29% concordaram em dizer que professores de filosofia, sociologia e história costumam motivá-los a se interessar por política. Portanto, numa análise conjunta, o que se assiste, a priori, é uma dicotomia nas respostas dadas.

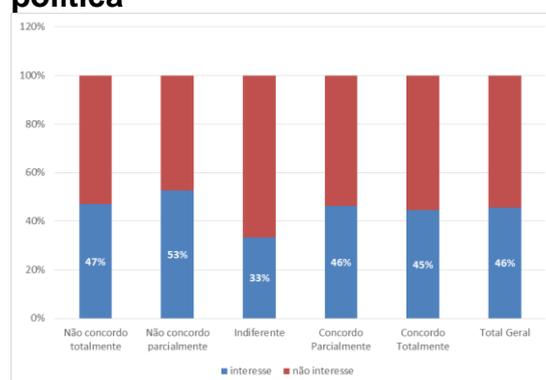
Nesse caminho, sabe-se que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar as diretrizes da LDB, entre elas, tem-se que é necessário operacionalizar a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Portanto, ao verificar se esta diretriz encontra concretude na realidade educacional do ensino médio público do DF, viu-se que 50,22% dos estudantes são concordantes em afirmar que “alunos do ensino médio público possuem conhecimentos básicos de dimensão política”. Nesta perspectiva, 35,73% indicam a escola como responsável por estes conhecimentos. Logo, numa associação entre as variáveis categóricas que indicam o interesse por política e o responsável pelos conhecimentos políticos, como demonstrado a partir do gráfico 2, o que se tem revelado entre os estudantes que se consideram “interessados” e “desinteressados” a frequência relativa que aponta a escola como responsável pelos conhecimentos adquiridos é bastante semelhante, ou seja, é atribuída a escola a responsabilidade maior no aprendizado de dimensão política.

Gráfico 2: Número de alunos segundo o responsável pelos conhecimentos de dimensão política associado ao interesse por política



Fonte: Autoria própria

Gráfico 3: Frequência dos alunos que concordam que possuem noções básicas de dimensão política associado ao interesse por política



Fonte: Autoria própria

Neste sentido, a contribuição da escola da difusão desse conhecimento é bastante importante, e recapitulando o que aponta Paulo Freire (2014, p. 122-131) “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” ao mesmo tempo em que “ninguém amadurece” de repente a ascensão vai ocorrendo todo dia, é um processo, é “vir a ser”. E este vir a ser carece da colaboração do professor que se predispõe a ajudar a desconstruir e construir os dados da realidade, a ajudar a enfrentar “os discursos ideológicos que ameaçam anestesiar a mente, confundir a curiosidade, distorcer a percepção dos fatos”. Portanto, a escola deve está sempre disponível para assessorar os estudantes para que não se tornem “objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito.”

Ao fazer a junção de duas perguntas, levantadas pela pesquisa: “alunos do ensino médio público possuem noções básicas de dimensão política?” e “há interesse por política”, os dados revelam que não há uma significativa alteração de posicionamento, daqueles que são interessados por política e possuem noções de dimensão política, ou seja, ser ou não interessado por política não altera significativamente a frequência relativa de estudantes que se posicionam em concordância ou discordância da questão levantada.

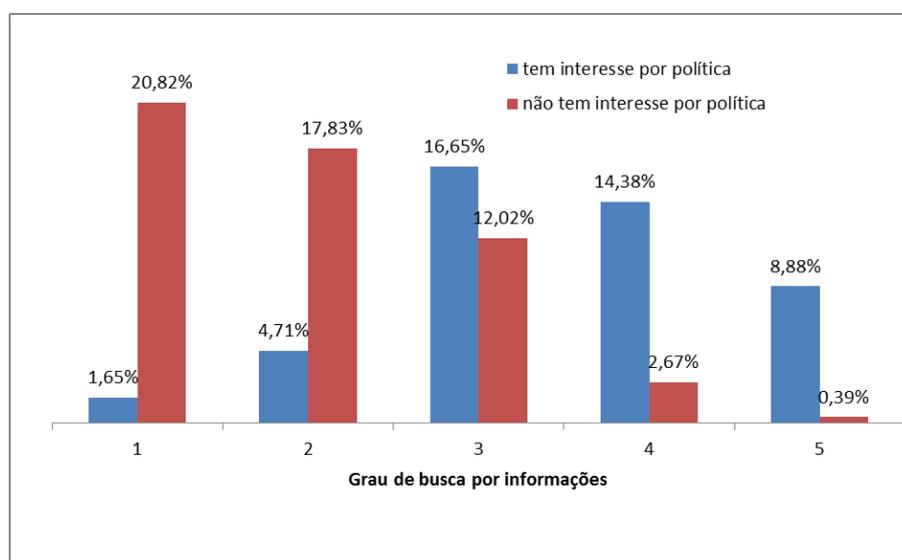
Neste enfoque, o interesse pelos assuntos políticos aparece indicado pela maioria dos estudantes (53%) como sendo independente da influência da família ou da escola.²⁴ E em se tratando do nível desse interesse, solicitou-se dos alunos que utilizassem uma escala de 1 a 5 para dimensionar o nível de seu interesse por assuntos relacionados à política, os dados apontam que apenas 19,19% dos alunos se consideram interessados no grau mais elevado de interesse, em contrapartida, a frequência maior recai sobre 35,99% dos estudantes que se enquadram num ponto médio de interesse pelos assuntos políticos do Brasil²⁵. Pode-se inferir que, em certa medida, o interesse não é amplo e generalizado, ou seja, apesar de um número elevado ter se declarado interessado em assuntos de dimensão política, quando se escalona este interesse em níveis, o que se observa é que prevalece um interesse de médio a baixo.

²⁴ Dados obtidos da questão: “Você concorda que alunos do ensino médio público naturalmente (isto é, sem a influência da família ou da escola) têm interesse pelos assuntos políticos do Brasil?”.

²⁵ Dados obtidos da questão: “Numa escala de 1 a 5, marque o nível do seu interesse por política”.

Isto demonstra que há um desafio de se investir na criação de condições para que os alunos possam se interessar de maneira mais profunda por assuntos de dimensão política, uma vez que, conforme pode ser observado a partir do gráfico 4, os alunos que se interessam por política tendem a buscar mais informações, e isto pode refletir em ganho para seu aprendizado e na construção de conhecimentos mais sólidos e críticos.

Gráfico 4: Número de alunos segundo o grau de busca por informações e por interesse por política



Fonte: Autoria própria

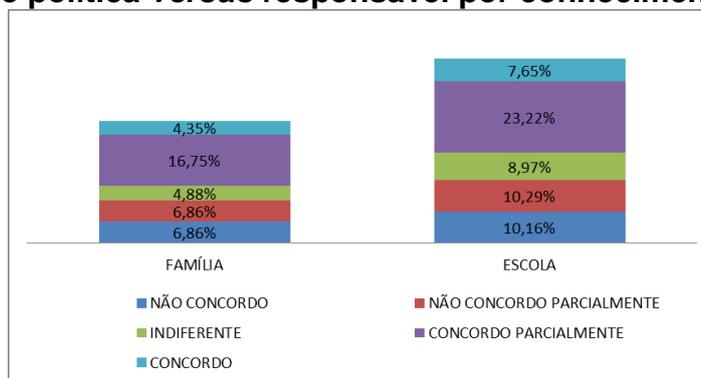
O interesse, portanto, pode ser levado em conta numa perspectiva de que quanto mais o aluno estiver interessado maiores serão as condições de criação cognitiva dos conhecimentos. Paulo Freire corrobora com tal entendimento quando descreve que “a superação se dá na medida em que a curiosidade ingênua, se critica” (FREIRE, 2014, p.41). Nas ideias deste autor só há interesse na medida em que o aluno identifica-se com o tema a ser estudado. E esta identificação se dá numa relação de diálogo entre professor e aluno, onde o docente traz para o aluno “temas geradores”, em outras palavras, os temas desenvolvidos em sala precisam constituir-se de sentido na vida real dos alunos.

Na perspectiva do pensamento freireano “os indivíduos necessitam ser mediados pela realidade que precisam transformar”, portanto conduzir o aluno a esta realidade de forma crítica faz parte do papel do docente. (FREIRE, 2012, p.20-21). A

ocorrência ou não desta intermediação foi observada no estudo, e em termos absolutos, os dados apresentam alunos que autodeclaram uma falta de conhecimentos de dimensão política. Apenas 12,80% dos estudantes se posicionam como concordantes em possuírem conhecimentos de dimensão política.

Numa perspectiva associativa, onde se procura entender de onde vem os conhecimentos políticos adquiridos pelos alunos, a escola é apontada, em termos gerais, como a maior responsável por esta aquisição.

Gráfico 5: Noções de política versus responsável por conhecimentos



Fonte: Autoria própria

Estas noções básicas são fundamentais para que possam participar minimamente nos processos democráticos da sociedade, como por exemplo, votar de forma livre e consciente, discutir assuntos políticos de forma informada e crítica. Isto porque, como descreve Paulo Freire (2014) ensinar não é apenas transferir conhecimento. As considerações e reflexões propostas em sala de aula devem habilitar os alunos a inteligirem o mundo assumindo o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.

Há, nos dados observados, um conhecimento pouco significativo em relação à política. O que percebeu no estudo é que ao discutir/debater sobre política os alunos do ensino médio o fazem de maneira superficial e pouco crítica. As respostas revelam que os estudantes dão pouco direcionamento crítico as suas discussões devido a uma falta de construção dos conhecimentos necessários para apoiar estas discussões. A frequência relativa dos alunos que concordam totalmente com a questão levantada é pouco simbólica, e iguala-se a frequência dos estudantes que são indiferentes em responder a assertiva. Retomando os dados que apontam que a maioria dos alunos (80,03%) se informa sobre política através da Internet, constata-se que as informações políticas que os alunos possuem estão arraigadas no senso

comum, com pouca profundidade. E como ensina Paulo Freire (2012, p.68) faz-se necessário “convidar a consciência para assumir a postura ativa” sem ela a criação do conhecimento fica comprometida.

Em sequência, o questionário propôs que os estudantes respondessem a uma série de perguntas relacionadas ao conceito de política seu significado na sociedade. As respostas a estas questões demonstraram o quanto a realidade está mitificada. Como instrui Freire:

É impossível falsificar a realidade sem falsificar a consciência, porque a realidade é a realidade da consciência. Então é necessário falsificar a realidade de consciência. Para isso é necessário usa a propaganda. Quanto mais você está falsificando a realidade, mitificando a realidade, mais você está mitificando a consciência das pessoas. As pessoas vivem de mitos, e as pessoas são envolvidas por estes mitos e não pela verdade. [Como] não é permitido para as elites no poder impedir as pessoas de pensar [...] é importante para manter o status quo, mitificar a realidade, para mitificar a consciência. (FREIRE, 2012, p. 26)

Neste sentido, se construídos, os conhecimentos básicos sobre política deveriam ser capazes de levar os estudantes a perceberem um cotidiano amplo de situações que relacionam o convívio social à política. As decisões de uma escola, o propósito de participação em um grêmio estudantil, o pagamento de nossos impostos, a escolha de votar ou não, a responsabilidade em saber cobrar a atuação de um ministro ou de um governador, a participação política, o conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, todos estes elementos deveriam está envolvidos diretamente com os conhecimentos construídos sobre política.

Do ponto de vista desta análise, concepções que possam definir o que é política, poderiam demonstrar o sistema de opressão (mascarado ou não) nas respostas dos estudantes. Neste sentido, ao buscar nos estudantes uma resposta para definir política o que se observou foi uma frequência de respostas onde a maioria dos estudantes, não soube relacionar bem o conceito de política a três importantes pilares: (a) a promoção do bem comum; a tomada de decisões e estabelecimento de regras de distribuição de recursos; (b) a necessidade de se administrar e governar a sociedade através de líderes políticos, como pode ser observado na tabela 12.

Tabela 6: Conhecimentos básicos sobre política

Conceito de política abrange: (a) a promoção do bem comum; a tomada de decisões e estabelecimento de regras de distribuição de recursos; (b) a necessidade de se administrar e governar a sociedade através de líderes políticos.	
Não concordo	19,88%
Não concordo parcialmente	13,45%
Indiferente	11,56%
Concordo parcialmente	35,53%
Concordo	13,38%

Fonte: Autoria própria

Enfatiza-se que o percentual que discordantes é bastante expressivo, 19,88%, maior inclusive daqueles que concordaram totalmente. Isto implica em dizer que os alunos não conseguem definir a finalidade da política como promoção do bem comum.

Os estudantes não demonstram compreender a prática um ‘fazer política’ cotidiano, como por exemplo, pagar impostos é importante politicamente? Os dados demonstram que os alunos não se compreendem como atores políticos e responsáveis pelo coletivo. Como salienta Paulo Freire (2014, p.142) falta-lhes “uma compreensão da história como possibilidade e não como determinismo, de que decorre a importância da capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper, e, por isso tudo a importância da política”.

Ademais, quando questionado sobre os demais elementos que circundam o termo e o tema política as respostas apontam para um conhecimento distante da criticidade da realidade social, como pode ser observado a partir da tabela 13.

Tabela 7: Conhecimentos que envolvem o termo política

Você acredita que todos devem pagar seus impostos	
Não concordo	19,31%
Não concordo parcialmente	15,65%
Indiferente	10,28%
Concordo parcialmente	33,26%
Concordo	21,50%

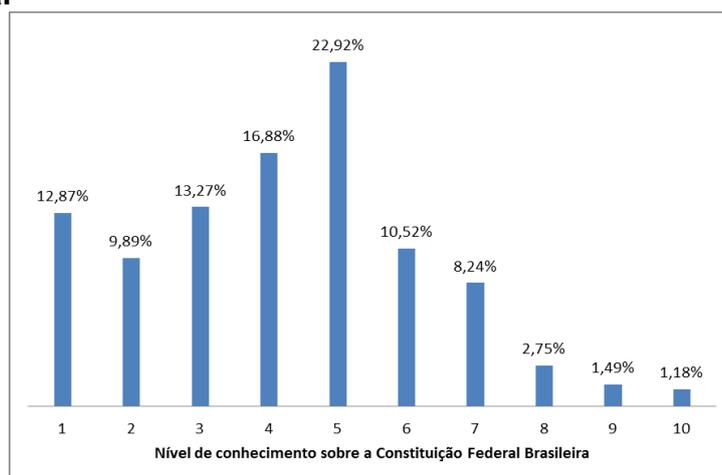
Fonte: Autoria própria

Os dados apontam que a possibilidade política não se concretizará em atos de transformação enquanto os estudantes não conseguirem vislumbrar que isso está relacionado com a sua existência. O desafio se confirma: como trabalhar política no contexto escolar para que os alunos a entendam como centro de todas as questões

sociais? Como mudar a concepção de política que os alunos têm para uma concepção mais digna do termo onde ela seja vista como ápice da vida dos indivíduos?

Sem dúvidas, primeiramente é preciso difundir informações mais ricas, conceitos sólidos, diminuir a visão do senso comum, tão permeada entre os estudantes, sobretudo através dos meios de comunicação. Implica dizer, que os estudantes precisam enriquecer seus conhecimentos, compreendendo a importância política destes. Exemplo disso, quando solicitado aos estudantes que marcassem numa escala de 1 a 10 o quanto conhecem a Constituição Brasileira vigente os dados revelam que a grande maioria dos estudantes (75,85%) se coloca em um patamar de conhecimento igual ou inferior a cinco.

Gráfico 6: Avaliação dos estudantes em relação a conhecimentos sobre a constituição federal



Fonte: Autoria própria

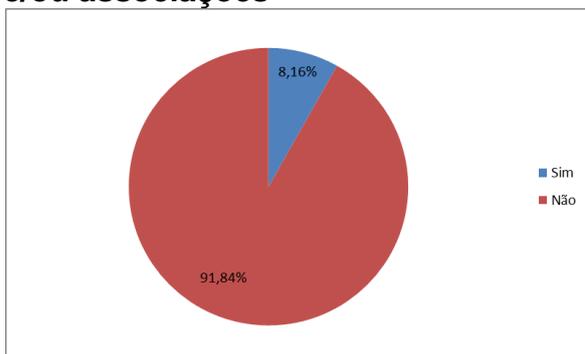
Na Constituição Federal brasileira são encontradas informações que ditam direitos e deveres dos cidadãos, o funcionamento do Estado, as normas e regras que regem o país, a limitação de poderes, em outras palavras, é a Lei Suprema de um país que define sua política, estabelecendo princípios, estruturas, procedimentos. Portanto, seu conhecimento é fundamentalmente importante a todos os cidadãos.

Como assumir-se ativamente na sociedade sem antes possuir conhecimentos mínimos de dimensão política? O que isto implica para a sociedade? Não se pode desejar uma mobilização e/ou participação dos estudantes em debates políticos sem, antes leva-los a compreender como e por que são elementos

importantes da construção e das decisões societárias, ou seja, os alunos precisam entender-se como parte, reconhecer-se como integrantes da realidade social ao mesmo tempo em que compreendem que são capazes de transformá-la.

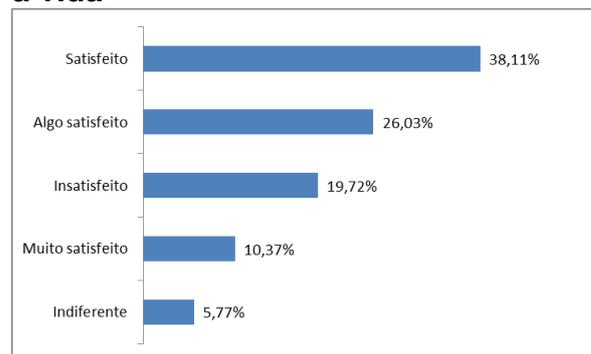
Entender-se a si mesmo como parte de um todo maior – uma sociedade – requer uma transformação subjetiva onde os estudantes possam sentir-se inseridos nos contextos discutidos em sala de aula. Essa discussão levou a pesquisa a procurar identificar ligações entre participação política (numa dimensão social de estudante) e as (in)satisfação(ões) dos alunos com a realidade social em que vivem. Neste enfoque, os estudantes foram questionados sobre: (a) o grau de satisfação em relação a sua vida; (b) sua participação em grêmios e/ou associações. As respostas obtidas passam a ser discutidas a partir dos gráficos abaixo.

Gráfico 7 - Participação em grêmios e/ou associações



Fonte: Autoria própria

Gráfico 8 - Relação de satisfação com a vida



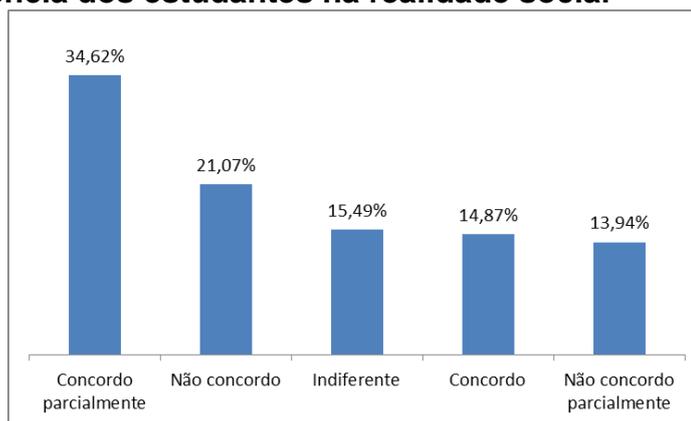
Fonte: Autoria própria

Nota-se uma falta de adesão dos estudantes à participação em grêmios estudantis e associações, esse quadro, relaciona-se com outras discussões importantes, como por exemplo, como participar da transformação social? Qual o desejo de mudança frente às insatisfações?

Atuar em movimentos estudantis e/ou associações pode proporcionar aos estudantes sentimento de pertencimento, dá também, significado às suas ações, possibilita direcionamento à atos de transformação. Mas, infelizmente, pelo observado nas respostas, poucos alunos demonstram compreender criticamente que estas possibilidades que estão ligadas à participação política.

Por isso, questionou-se se alunos do ensino médio acreditam poder influenciar na sociedade, relacionando suas insatisfações com o poder de ação que eles possuem. A partir das indagações: (a) você acredita que pode influenciar no que o governo faz? (b) como você se considera em relação à satisfação da sua vida hoje?

Gráfico 9 - Influência dos estudantes na realidade social



Fonte: Autoria própria

Tabela 8 – Influência nos assuntos do governo versus satisfação com a realidade

Está satisfeito com a sua vida?	Acredita que pode influenciar no que o governo faz?				
	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
Muito satisfeito	2,79%	1,19%	1,67%	3,11%	1,59%
Satisfeito	9,08%	5,89%	5,18%	12,90%	4,78%
Algo satisfeito	4,94%	3,66%	4,38%	9,08%	4,14%
Insatisfeito	3,42%	2,79%	2,79%	7,40%	3,42%
Indiferente	1,04%	0,40%	1,59%	2,15%	0,64%

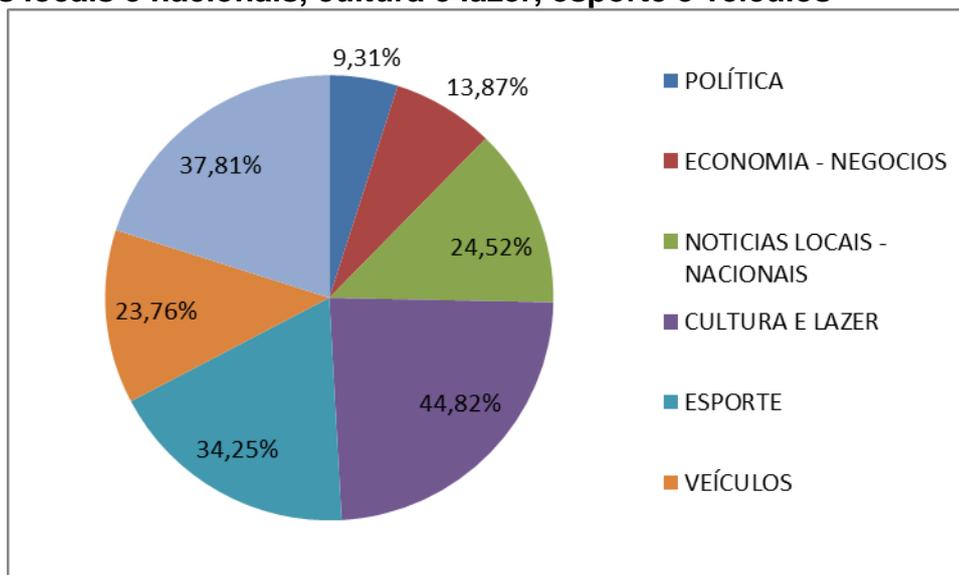
Fonte: Autoria própria

A maioria dos respondentes concorda, ainda que parcialmente, que possui certo poder de influencia nas ações dos governos. Mas, o que parece importante de se ressaltar é como cada um desses estudantes lida cotidianamente com o conflito entre satisfação com a realidade em que estão inseridos e a adesão à causa coletiva - e até mesmo individual, ou seja, a busca pela transformação das suas insatisfações, a ação em prol da mudança.

Por implicação, percebe-se uma nítida importância de se aderir as causas coletivas para a construção de uma cidadania. Houve uma conquista de direitos políticos, mas há na contemporaneidade, uma ausência de organização autônoma da sociedade para que prevaleçam seus interesses. A representação política não resolve os grandes problemas da população, desse modo, é preciso um maior esforço em organizar-se politicamente para democratizarmos o poder. (CARVALHO, 2014, p. 223)

Mudanças trazidas pelo renascimento liberal revelam a construção de uma cultura onde indivíduos demonstram cada vez menos possuir interesse em atuar como cidadãos, em prol de um desenvolvimento da cultura de consumo. Desse modo, como traduz Carvalho (2014, p.228) “o direito de comprar um celular, um automóvel, consegue silenciar os excluídos da militância política”, e resta uma perspectiva de diminuição dos avanços democráticos. Isto também foi observado pelo estudo. Foi pedido aos alunos para marcarem, numa escala de 1 a 5, o seu interesse por diversos assuntos (ver tabela abaixo) e o que se observou foi uma minoria interessada nos assuntos políticos quando comparado aos demais assuntos propostos. O gráfico abaixo aponta, na referida escala, o grau 5 de interesse que foi descrito pelos estudantes.

Gráfico 10 – Nível de interesse aos tipos de informação: política, economia, notícias locais e nacionais, cultura e lazer, esporte e veículos



Fonte: Autoria própria

Os dados revelam que os estudantes colocam a política em último lugar em uma lista de interesse. É possível assumir que existem fatores institucionais e sociais que estão atuando na contramão da realização de uma educação que operacionalize valores liberais de liberdade e autonomia individual.

É nesse âmbito que se percebe o quão relevante é a tarefa da educação, onde deveria propiciar a elevação de uma consciência crítica no sentido de engajar discussões políticas, a partir do ambiente escolar, favoráveis à construção da cidadania. Como aponta Paulo Freire, o objetivo de toda educação deve ser antes de tudo o de “provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. (FREIRE, 1980, p.90). Mas, a prática educativa nas escolas de ensino médio, não tem correspondido concretamente a este objetivo freireano.

Esse quadro é passível de transformação desde que, como aponta Paulo Freire, haja o diálogo como prática pedagógica condutora de uma educação emancipatória, ou seja, contra a alienação e opressão. Nesta perspectiva, a relação de diálogo entre professor-aluno possibilita a discussão criadora dos conhecimentos de dimensão política, tão necessários à democracia.

Isto implica também em se discutir o que entendem os alunos sobre cidadania. São eles capazes de compreender que ao influenciar no que o governo faz estão atuando para a cidadania? São capazes de compreender que cidadania está para além de uma definição meramente formal? Que a cidadania insere-se no cotidiano dos indivíduos de maneira a contribuir para melhoria de suas (in)satisfações? E que relacionam-se diretamente com política?

Neste enfoque, a fim de caracterizar, a percepção dos estudantes em relação à cidadania, indagou-se quanto ao significado e sentido do termo, a partir de uma lista pré-estabelecida. O que se obteve como resultado é demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 11 - Sentidos e significados para a palavra cidadania

Fonte: Autoria própria

Vale lembrar que cidadania vincula-se em primeiro lugar a ideia de cidadão, ou seja, aquele indivíduo no gozo dos direitos civis, políticos e sociais de um Estado, portanto, a cidadania tem a ver com esta condição de cidadão, ou de outra forma, com o uso de direitos e de deveres. O desafio que se impõe é “gerar uma assunção da cidadania através da educação”. (FREIRE, 2014, p. 53)

No que tange aos dados apresentados sobre esta cidadania parece contraditório ter-se uma frequência de 38,32% dos alunos relacionando cidadania à discussão e melhoria das pessoas, ao mesmo tempo em que, os próprios estudantes não se colocam como partícipes desta discussão e mudança. Dito isso, o que se observa é uma não atuação cidadã, ou seja, a cidadania está figurada no entendimento dos estudantes pesquisados, apenas no campo teórico, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 9 - Quadro geral de atuação, dos alunos, para a cidadania

ASSINOU PETIÇÕES NOS ÚLTIMOS DOZE MESES	Sim	31,04%
	Não	65,63%
	Em branco	3,33%
VOTOU NAS ÚLTIMAS ELEIÇÕES	Sim	25,20%
	Não	72,90%
	Não sei responder	0,50%
	Em branco	1,40%
PARTICIPOU DE PROTESTOS NOS ÚLTIMOS DOZE MESES	Sim	23,23%
	Não	73,70%
	Em branco	3,07%

VOTARIA SE O VOTO NÃO FOSSE OBRIGATÓRIO	Sim	31,34%
	Não	59,60%
	Indiferente	7,95%
	Em branco	1,12%
POSSUI INTERESSE POR POLÍTICA	Sim	44,89%
	Não	52,99%
	Em branco	2,12%

Fonte: Autoria própria

Há caracterizado uma necessidade de valorização da educação como meio necessário ao exercício da cidadania. De maneira que os alunos possam identificar as diversas maneiras de atuarem como cidadãos e interferirem na realidade social.

Não é suficiente ensinar conteúdos sem relação com a vida, ensinar no campo teórico o que significa cidadania e democracia, mas não conduzir os alunos ao desenvolvimento de ideias práticas que conduzem tais conceitos. A política precisa ser explicada como ato cotidiano.

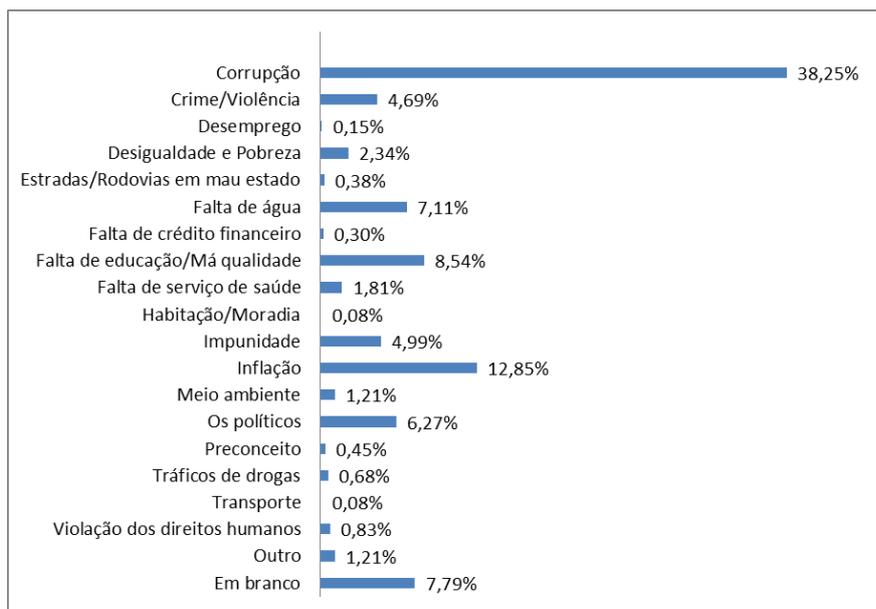
Por exemplo, quanto conduziu-se os estudantes através do questionário, a escolherem entre um líder forte não eleito ou a democracia eleitoral como regime, a maioria optou pela democracia eleitoral como regime político (64,93%). De certa forma, esta questão enfatiza que os alunos demonstrar possuir um conhecimento, ainda que não alargado, sobre as vantagens entre democracia e não democracia. O significado do termo democracia surge e é relacionado com a política. Tratar da mesma maneira, alargando as discussões e ampliando o tema política é um exemplo de como os assuntos de dimensão política podem transitar na prática pedagógica em sala de aula.

Tratar de assuntos de dimensão política como bem comum, é ao mesmo tempo, dedicar-se a construção de uma sociedade muito mais crítica, é tratar de conduzir estudantes à autonomia intelectual, é torna-los mais conscientes das determinações sociais que conduzem suas vidas.

Ao contrário da educação que se traduz em autonomia dos estudantes está a educação “bancária”. Também denominada educação conteudista, este tipo de prática educativa desvia os estudantes de uma criticidade, enraizando-os no senso comum, deixando-os à margem da realidade. Muitos estudantes demonstram inserir-se no contexto desta definição. Demonstram que não são capazes de ver para além

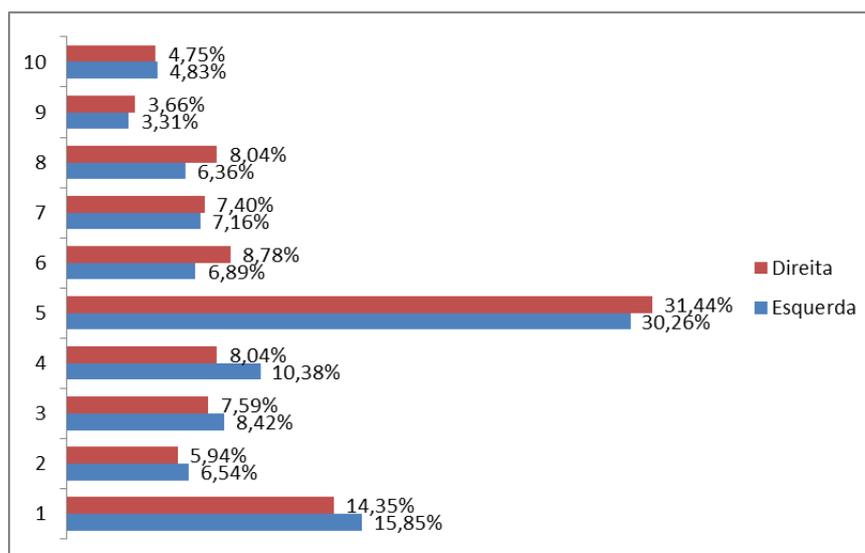
do comum, do televisionado diariamente. Como exemplo disto, indagou-se aos alunos: (a) o que eles consideram como sendo o maior problema do Brasil hoje; e também o quanto (b) em uma escala de 1 a 10, se consideram de direita ou de esquerda.

Gráfico 12 – Destaque dos alunos para o maior problema vivido pelo Brasil na atualidade



Fonte: Autoria própria

Gráfico 13 - O quanto se considera de “esquerda” ou “direita”



Fonte: Autoria própria

As respostas apontam para um senso comum, para uma mistificação da realidade. Entre os estudantes não há uma oposição ideológica notável, ao solicitar que apontem o maior problema enfrentado pelo Brasil, todos convergem para respostas que caracterizam princípios partidários gerais como: corrupção, melhoria da qualidade da educação, melhoria de serviços públicos.

Num conjunto claro de ideias, os alunos, não conseguem definir posições. São antagônicos em suas preferências. Não definem como é sua própria inserção ao longo do espectro político, definido pelas noções de esquerda e direita. Não há uma identidade política de acordo com os princípios associados ao significado de 'ser de esquerda' ou 'ser de direita'.

É possível perceber o quanto a educação brasileira tem sido influenciada pelas transformações econômica e cultural. Há uma cultura de 'educar para o mercado' que distancia os alunos de produzirem em sala de aula saberes que conduzem diariamente à cidadania. Mesmo com o advento da LDB, e as demais reformas que o ensino público já sofreu, as ações em prol da qualidade do ensino não estão consolidadas, há muito na teoria, porém a prática não reflete o que encontra-se teorizado. As políticas educacionais continuam possibilitando uma prática em sala de aula que cultiva uma prática educativa voltada ao mercado de trabalho.

O desinteresse político em transformação a educação faz com que haja uma perpetuação de controle de poder por parte da elite, ou seja, os oprimidos se perpetuam e os opressores também continuam sendo os mesmos. Logo, o movimento da sociedade civil necessita ser cada vez mais crescente em busca de novos avanços para a educação.

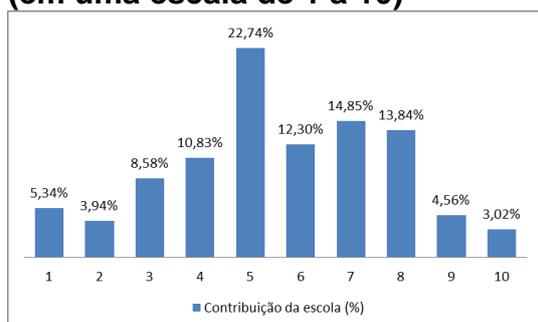
Ademais, estes avanços devem incorporar o desafio de construir estudantes autônomos e participativos, que possa ser mediadores da transformação social, que traduzem suas insatisfações em motor impulsionador de busca por melhorias para sua vida e para a dos demais. E este desafio não pode ser vencido sem a participação fundamental dos professores. Desta maneira, na seção seguinte, passa-se a analisar, a percepção do professor, na construção de conhecimentos de dimensão política.

4.3 – PROFESSORES E A DIFUSÃO DE CONHECIMENTO DE DIMENSÃO POLÍTICA AOS ALUNOS

Como visto nas seções anteriores, a escola passa a ser entendida como importante mediadora para se alcançar o objetivo da LDB, qual seja o de formar para a cidadania.

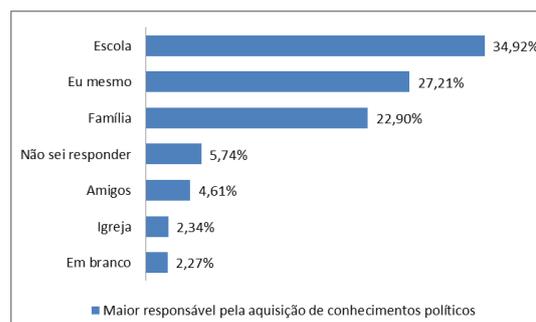
Em vista disso, o estudo procurou evidenciar a contribuição que a escola tem dado para a construção de conhecimentos de dimensão política. Nesse sentido, os estudantes foram questionados sobre o quanto a escola contribui na construção deste conhecimento. As respostas conduzem para um entendimento de que a atuação do ensino tem grande contribuição na aquisição dos conhecimentos de dimensão política dos estudantes, no gráfico 15, uma frequência no percentual de 34,92% dos estudantes afirmam ser a escola a maior responsáveis por seus conhecimentos políticos.

Gráfico 14 - Contribuição da escola na construção de conhecimentos de dimensão política (em uma escala de 1 a 10)



Fonte: Autoria própria

Gráfico 15 - Maior responsável pela aquisição de conhecimento de dimensão política



Fonte: Autoria própria

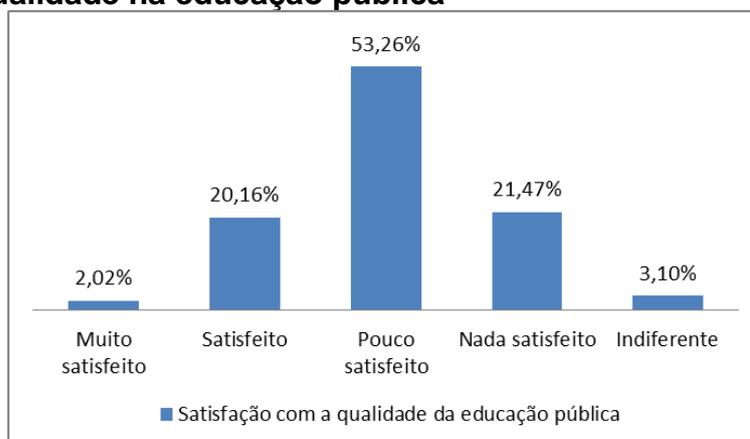
No entanto, no escalonamento proposto (de 1 a 10), a frequência de maior percentual alcançou seu ponto em 5. Dessa maneira, é possível perceber uma baixa qualidade para capacitação cognitiva dos estudantes em relação aos conhecimentos de dimensão política, até porque, do universo total, apenas 2,95% consideram que a escola desempenha este papel de maneira eficiente, ou seja, numa escala de

número 10. Portanto, quando confrontados os dados do gráfico (numero) e (numero), o que se observa das respostas, a primeira vista, parece ser contraditório. mas, numa análise mais minuciosa dos dados, pode-se entrever que, a escola é apontada como responsável pelos conhecimentos numa frequência de percentual 34,92% enquanto que os outros itens apontados se somados passam deste percentual, chegando a representar 62,81%.

Neste contexto, resta caracterizado que os objetivos da educação hoje avançam em sentidos e significados, ou seja, não basta apenas uma simples retenção de conhecimentos. Conforme perspectiva dominante em Ciência Política, por exemplo, Schlegel (2010), a educação pode ser determinante do comportamento político dos indivíduos. Dessa forma, ao contribuir para que alunos construam o conhecimento de dimensão política a escola, ao mesmo tempo, cumpre seu papel de formar para a cidadania.

Portanto, sabe-se que a escola tem papel de fundamental importância na motivação para que haja o interesse do aluno em relação aos assuntos de dimensão política. Dito isso, ao serem questionados se os professores de filosofia, sociologia e história cumprem este papel de motivar os alunos no interesse de adquirir conhecimentos de dimensão política o que se observou foi, conforme gráfico abaixo, que 38,25% dos alunos afirmam que estes professores os motivam na construção deste tipo de conhecimento.

Gráfico 16 - Qualidade na educação pública



Fonte: Autoria própria

É observável que, se supostamente partíssemos o grupo entre satisfeitos e não-satisfeitos, em alguma medida, a partir da escala elaborada teríamos um

percentual de insatisfação (mesmo não generalizada) em torno de 72,87%. Dito isso, pode-se alargar a análise deste dado adicionando informações dos gráficos anteriores, ou seja, apesar da escola atuar como difusora de conhecimentos de dimensão política, num percentual de 34,92%, ao mesmo tempo atua numa escala linear (1 a 10) contribuindo na média escalar 5, em 22,22%. Isto reforça a ideia de que a educação formal tem atuado na difusão de conhecimentos de dimensão política sem a qualidade e amplitude necessária preconizada pela LDB.

Destarte o que se observa de maneira geral é uma educação sistemática isto é “uma educação bancária”. Ao mesmo tempo em que se tem uma consciência que necessita sair do subjetivismo. Freire nos esclarece que a consciência por si só não cria a realidade objetiva, para transformarmos esta realidade é necessário mais do que transformar a consciência é preciso desenvolver uma postura de ação.

Os alunos necessitam, a partir do ponto de vista da teoria do conhecimento, discutir o que significa perguntar. Necessitam também discutir coisas que façam sentido, e para tanto precisam ser motivados, por exemplo, a dialogar sobre o poder.

4.4 – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A CONTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE DIMENSÃO POLÍTICA A PARTIR DA EDUCAÇÃO FORMAL

Cumpre-se nesta seção, analisar aspectos que retratam as percepções dos professores acerca de seus posicionamentos em relação à construção de conhecimentos de dimensão política a partir da educação formal.

Neste contexto de investigação, questionou-se qual o papel da escola na contemporaneidade, as respostas obtidas traduzem-se em reconhecer a importância da escola numa dimensão ampla, onde ela é um verdadeiro espaço de relações e neste sentido, atua na disseminação de conteúdos ao mesmo tempo em que trabalha aspectos de formação dos indivíduos para atuarem dentro destas relações. Nas narrativas a seguir, essa posição é evidenciada:

O papel da escola é trazer uma formação de conteúdos de maneira que o aluno se adapte a sociedade. (Professor(a) de Filosofia, Escola A)

Na minha opinião o papel da escola é formar cidadãos integrais, não apenas para a questão de emprego, do mercado de trabalho, e sim para questões de cidadania, onde alunos possam identificar seu lugar na sociedade. (Professor(a) de Filosofia, Escola C)

A escola/educação tem vários papéis, um deles – e da sociologia – é o de criar um senso crítico nos estudantes, fazer com que eles vejam a sociedade de modo a não aceitar apenas o que lhes é imposto, fazer com que eles olhem a sociedade e seus problemas e enxerguem soluções com a sua participação. (Professor(a) Sociologia, Escola D)

O papel da educação é atuar na formação sobre cidadania, sobre a vivência social, atuar em benefício da coletividade fazendo uso do conhecimento de maneira que possibilite os estudantes a se situarem no mundo, a reter sua existência, a tomar decisões que tragam benefícios para si e para a coletividade. (Professor(a) Filosofia, Escola E)

A educação tem papel fundamental porque além de levar conhecimento ela visa a formação da pessoa como cidadã, portanto é primordial na vida da sociedade. (Professor(a) História, Escola F)

Na perspectiva teórica em que se insere este estudo, a educação não pode ser jamais neutra, ou a escola serve para uma prática libertadora, para humanização do homem ou servirá ela para sua domesticação, sua dominação. (PAULO FREIRE, 2012)

Ademais, um significativo número de professores apontam a escola amplamente vinculada ao Estado como uma instituição social a educação que reflete a relação que o Estado mantém com a sociedade, com as famílias, com as demais escolas, com o contexto em que ela se insere, portanto, muitos professores relacionam o seu papel, com o contexto condicionante em que se insere a educação hoje. Vejamos estas evidências nas falas dos interlocutores:

O papel da educação é preparar o aluno tanto para a vida social quanto para os exames, vestibular, ENEM, PAS, que eles irão prestar no fim do curso. O grande trabalho da escola é conseguir desenvolver uma educação voltada para a cidadania ao mesmo tempo em que faz este outro preparo, que também é necessário. (Professor(a) Filosofia, Escola B)

O papel da educação vincula-se a questão social. A educação no Brasil têm sido funcionária da inserção social. A escola acaba sendo boa solução para retirar um indivíduo das ruas, ou seja, faz um resgate social. Acho que a escola poderia ser mais do que isso. (Professor(a) Filosofia, Escola G)

O papel da educação é extremamente informativo, somos técnicos a serviço de uma escolarização, outros aspectos da educação têm que surgir a partir do contexto familiar. (Professor(a) História, Escola H)

O papel da educação é uma pergunta complexa. Temos o que ela é em contradição com o que ela deveria ser. O que ela deveria ser é uma ferramenta de formação para a cidadania. O que a educação é, ao meu ver, relaciona-se com uma mercadoria dentro de um sistema. Nesse sistema, o importante não é aprender e sim obter um certificado. Prevalece aqui a lei do menor esforço. Portanto, se você pensa que o importante não é aprender e sim ter um certificado, *proforma*, não se conseguirá atingir o objetivo da educação de que as pessoas pensem a sociedade e desenvolvam esta sociedade da melhor maneira possível. (Professor(a) Sociologia, Escola I)

O papel da educação deveria ser formar cidadãos responsáveis, formar cidadãos mais humanos, para realmente buscarem construir uma sociedade melhor, este deveria ser, mas, em nosso país, esse não é o papel da educação. O papel da educação no Brasil hoje, é de uma educação para todos, colocam-se o maior número possível de alunos na escola, mas sem nenhum tipo de estrutura para eles e para os professores. Então, a educação tem um papel que deveria ser, mas ele não está sendo cumprido no Brasil. (Professor História, Escola I)

O papel da educação hoje é o mesmo que sempre foi: transmitir conhecimentos, este é o papel fundamental. Ocorre que a escola extrapola seu papel, de levar conhecimentos, e faz um papel de socialização, por necessidade da sociedade. (Professor(a) Filosofia, Escola I)

O papel da educação deveria ser o de formar cidadãos responsáveis, mais humanos, que busquem uma sociedade melhor, este deveria ser, mas, em nosso país, esse não é o papel da educação. Aqui, a educação cumpre uma universalização apenas, levar educação para todos, mas sem nenhum tipo de estrutura nem para alunos tão pouco para os professores. (Professor (a) História, Escola L)

O papel da educação ao longo do tempo vai mudando. Antes tínhamos um panorama de pais e mães que realmente educavam seus filhos, hoje não temos mais isso, então a escola, mesmo sem querer, assume outro papel, que é o de dar uma educação também familiar aos alunos. (Professor (a), História, Escola M)

O papel da educação relaciona-se com a ideia da *Paideia* Grega onde há uma formação integral do indivíduo, ou seja, um processo de educação no qual alunos são submetidos a um programa em que haja uma formação em todos os aspectos da vida do homem, seria essa a meu ver, a missão da educação. (Professor(a) Filosofia, Escola M)

O papel da educação é formar um indivíduo consciente, crítico, a par da realidade, e com o conhecimento de que o mundo não se sustenta por si só, ou seja, é preciso ampliar os horizontes dos alunos na direção em que ele possa reconhecer-se como sujeito dentro desse mundo. (Professor(a) Sociologia, Escola M)

Portanto, observa-se na fala dos interlocutores um apoio à educação para cidadania, mas também, uma preocupação em atender os anseios da demanda social que lhes é imposta. Desse modo, as falas de muitos professores alinham-se ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, que vê a educação como aquela que possibilita um aprendizado conjunto onde o aluno é conduzido a uma leitura da

realidade em que está inserido, portanto, enfatiza “os homens se educam entre si mediados pelo mundo”. (GADOTTI, 2001)

É nesse sentido que vigora a concepção freireana de educação como aquela que deveria propiciar a elevação de uma consciência crítica no sentido de engajar discussões políticas, a partir do ambiente escolar, favoráveis à construção da cidadania. Portanto, insiste Paulo Freire em dizer que o objetivo de toda educação deve ser antes de tudo o de “provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. (FREIRE, 1980, p.90)

Neste contexto, buscou-se saber dos(das) professores(ras) se, a partir do papel da educação levantado hoje, a escola tem concretizado o objetivo preconizado pela LDB, qual seja, uma educação voltada para a cidadania. As respostas dadas dividiram opiniões, mas houve unanimidade dos professores em afirmar que o objetivo tem se cumprido, ainda que as escolas não atinjam patamares elevados deste tipo de educação para a cidadania - como seria o ideal - muitas escolas trabalham sim, neste sentido. Portanto, existem professores que ainda resistem em lidar estas temáticas em sala de aula, mas há ocorrências de muitos professores que trabalham os conteúdos alinhados com os ditames da LDB. Atente-se para as narrativas a seguir:

Muitas escolas adotam este conteúdo (política) em suas atividades interdisciplinares, conseguimos colocar discussões críticas em outras disciplinas como química e matemática. Por exemplo, aqui na escola fizemos uma atividade interdisciplinar onde o professor de matemática, que está trabalhando o conteúdo de probabilidade, utilizou as manifestações ocorridas recentemente no Brasil, para compor um quadro político e matemático, usando estatística, para tentar dizer quantos manifestantes haveriam ali. Outro exemplo, o professor de química trabalha componentes químicos, fórmulas químicas, o Black Bloc usava coquetel movotov, então podemos trazer este tipo de questões do cotidiano para que os alunos pensem filosofia e caminhem juntos com outras disciplinas. (Professor(a) Filosofia, Escola B).

O currículo em movimento mudou muito o direcionamento das aulas. Ele trouxe temas e disse aos professores: olha, estes são temas que se tocam, então podem ter uma adaptação significativa, adaptem suas aulas a eles. Porém há muitos educadores rígidos a incorporar outros assuntos na sua disciplina, há muita resistência. Um professor de matemática, por exemplo, não consegue enxergar como ele poderia adaptar uma aula de estatística com assuntos de dimensão política. (Professor(a) Filosofia, Escola E)

A matéria sociologia é muito privilegiada. Posso abordar todas estas questões a todo tempo em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo vejo que em todas as matérias em algum momento os professores podem sim falar sobre

esses assuntos. Mas, muitos optam em não falar [...] não vamos falar de direitos de negros, não vamos falar de direitos de homens e mulheres porque isso não está no meu currículo. (Professor(a) Sociologia, Escola E)

Nota-se a partir dos relatos dos professores entrevistados que a maioria reconhece a importância da escola pública no processo de formação para a cidadania ao mesmo tempo em que estes mesmos docentes enfatizam que a escola prioriza uma prática pedagógica tradicional em detrimento de uma práxis que contribua para a formação do cidadão crítico.

É necessário que se mude a mentalidade dos professores ao aplicarem o currículo. Pode-se aprender sobre direito do cidadão, sobre constituição, sobre deveres e obrigações do cidadão, direito do consumidor, Lei Maria da Penha, todos estes estatutos que estão aí para promover uma inserção social, uma igualdade de gênero e de raça. Tudo isso deveria estar dentro dos contextos dos conteúdos abordados em sala de aula, por todos os professores. (Professor(a) Filosofia, Escola G)

Apenas uns 10% dos professores eu diria que trabalha neste sentido, de abordar estes assuntos relacionados a política e cidadania em sala de aula. Aqui na escola por exemplo, apenas eu e um outro professor de português trabalhamos neste sentido [...] para que esses meninos ampliem seus horizontes a partir de direitos, valores e princípios da sociedade. Por exemplo, trabalhamos O príncipe de Maquiavel, o artigo quinto da Constituição, de forma que eles saibam se posicionar, sabendo o que são dentro do mundo, trabalhamos política, justiça [...] o currículo dita para você trabalhar “política” mas de maneira subjetiva, então os professores das demais disciplinas não se sentem comprometidos em trabalhar e não trabalham política em sala de aula. [...] a LDB diz para preparar o aluno para a vida, mas que vida? Se o mundo é totalmente político e não se aborda política em sala de aula? (Professor(a) filosofia, Escola L)

A educação hoje não contempla totalmente este preceito da LDB, vou te dar um exemplo aqui da escola: aqui a questão da sexualidade, da ética, da africanidade que são temas transversais, não são trabalhados em sala de aula. São tratados em momentos específicos, como em feiras, e muito vagamente. Os professores simplesmente não trabalham os temas transversais. Então há um buraco, uma grande distância entre o que é falado na LDB do que é praticado na sala de aula. [...] é muito importante nesta formação para a cidadania abordar-se assuntos de dimensão política. Tanto é que o nosso currículo, há uma dedicação grande para filosofia política. Aqui trabalho com os alunos do terceiro ano neste sentido, eles leem: *Ideologia Alemã de Marx, O manifesto do Partido Comunista, o Príncipe, trechos do Discurso e Fundamentos das Desigualdades entre os homens, trechos da Constituição*, então dentro da disciplina Filosofia é trabalhando profundamente. Mas, nas outras disciplinas nada se aborda dos temas transversais. O que eu percebo é o seguinte: o professor de escola pública é pós-moderno no discurso. E é reacionário e conservador na prática. É conteudista, é individualista, não quer ligações para fazer provas transdisciplinares, multidisciplinar. A galera corre disso. A coisa mais difícil é você trazer os colegas para trabalharem numa ampliação dos conhecimentos. Geralmente, os professores querem manter-se na sua zona de conforto, passar o conteúdo e pronto. Muitos desconhecem os temas

transversais exatamente por isso, pensam então que é impossível dar aula de matemática e trabalhar a cidadania. (Professor(a) Filosofia, Escola M)

A questão da transversalidade para abordar este tipo de conhecimento é fundamental. Porém, o que ela virou é um invertebrado gasoso, todo mundo fala disso, mas ninguém faz direito, então o máximo de transversalidade que você tem é na sala dos professores, onde nas coordenações se conversa sobre isso, mas a aplicação da transversalidade é uma coisa que não se efetiva na realidade. Daí se tem um discurso que na prática não acontece. Logo, ou o discurso está errado ou o discurso não é verdadeiro. (Professor(a) Sociologia, Escola I)

Portanto, o que se verifica a partir das narrativas dos professores é que as disciplinas filosofia, sociologia e história, trabalham alinhadas aos preceitos da LDB, mas nem todos os outros professores conseguem incorporar em suas disciplinas conteúdos de dimensão política. Dito isso, a pergunta dirigida aos interlocutores foi no sentido de compreender se apenas estas três disciplinas conseguem proporcionar ao aluno uma formação para a cidadania, uma formação para a sua autonomia, gerar maior criticidade. Em outras palavras, questionou-se se os alunos do ensino médio público, a partir da educação formal que hoje lhes é dada, têm conhecimentos mínimos de dimensão política, ou seja, noções básicas a ponto de poder participar minimamente em seus processos, por exemplo, votar de forma livre e consciente ou discutir assuntos políticos de forma informada e crítica? Note o que as narrativas demonstram a esse respeito:

O que se vê é uma massa (de alunos) não muito crítica, muitos ignoram os próprios direitos. Não se têm produzido o cidadão orgânico, questionador, propositivo. (Professor(a) Filosofia, Escola C)

Certamente, posso afirmar que os alunos quando concluem o ensino médio não saem críticos da escola. Não conseguem adquirir estes conhecimentos mínimos necessários para tornarem-se autônomos e atuarem na realidade social, os alunos ao contrário saem muito crus nesse sentido. Hoje temos um livro didático (diferente do livro do ano passado) que é um bom livro tem coisas interessantes sobre a ciência política. Mas, mesmo com esse material e com esse currículo vejo que a disseminação desses conhecimentos ainda é uma coisa tatiante na realidade do ensino médio público de hoje, acho insuficiente ainda. (Professor(a) Sociologia, Escola I)

Os alunos do ensino médio não têm quase nada de conhecimentos de dimensão política, eles não questionam, eles têm apenas o senso comum, não conseguem avançar, além disso, você vê resistência dos alunos em querer mais do que apenas uma mera reprodução do conhecimento. (Professor(a) História, Escola D)

A educação escolar precisa ser mais significativa [...] é natural dos alunos terem o senso comum, a educação precisa trabalhar em cima disso [...] o que percebo é alunos extremamente dogmáticos [...] os conhecimentos deles em relação a política são bastante fragmentados, ligados muitas

vezes à mídia [...] eles não conseguem fazer uma discussão mais ampliada, eles vinculam tudo que sabem ao pouco que a mídia informa [...] é preciso uma reeducação para eles aprenderem a questionarem por si só. (Professor(a) Filosofia, Escola E)

Os alunos precisam aprender a pensar criticamente, e eles começam a fazer isso sim, aqui a partir de matérias como filosofia e sociologia, mas eu não sei te dizer se apenas estas matérias são suficientes para gerar essas informações básicas a pontos deles saírem daqui mais críticos da realidade social. (Professor(a) Sociologia, Escola E)

Dentro da esfera do ensino público, infelizmente tenho a dizer, que talvez pela deficiência do passado, eu diria que o aluno não está saindo com a conscientização política necessária, com a consciência de cidadão e de que deve agir como tal dentro da sociedade. É uma lacuna, que devemos preencher com urgência. (Professor(a) Filosofia, Escola N)

É preciso entender o que o Estado quer de suas instituições, como ele pensa a educação para a população, e a partir disso, criar linhas e estratégias para que a ação pedagógica atue preenchendo a lacuna de formação cívica dos estudantes.

Mesmo sabendo que não é papel somente da escola a responsabilidade de transmissão-aquisição de conhecimentos políticos para a formação cidadã não se pode desprezar a capacidade que esta possui na construção social. Isto não implica ampliar o juízo sobre as escolas, mas sim, demonstrar a ela o quanto a sociedade precisa ainda têm esperança de transformação através desta instituição tão capaz.

Diante de um quadro, apontado pelos professores, de ineficiência da educação em produzir um aluno mais crítico e mais consciente politicamente, a pesquisa buscou entre os docentes quais seriam os pontos mais críticos e urgentes a serem melhorados para que se alcance o objetivo de uma educação que forme cidadãos. As respostas são distintas, mas convergem para uma unidade de trabalho, onde professores e gestão educacional alinhem-se em trabalhar conjuntamente.

Eu penso que a mudança não vem de cima para baixo. É preciso olhar para os enfrentamentos diários dos professores e alunos. Gerar um política educacional diferente, por exemplo, mudar o número de alunos em sala de aula, dar melhores condições para o professor estudar e se aperfeiçoar através do favorecimento de cursos interdisciplinares. (Professor(a) Filosofia, Escola C)

É preciso uma junção dos trabalhos dos professores, porque o currículo é muito bom, o currículo em si já é bastante crítico, agora o desenvolvimento do aluno depende e muito da atuação do professor. Os professores precisam trabalhar juntos, aqui na escola fica cada um no seu “quadrado”. (Professor(a) Sociologia, Escola D)

A escola tem que reformular o seu funcionamento. A questão da avaliação, por exemplo, precisa se tornar mais significativa, você percebe muitos professores tendo essa dificuldade de tornar a avaliação mais significativa ao aluno. (Professor(a) Filosofia, Escola E)

A meu ver o que precisa ser melhorado é no sentido de se criar um ambiente escolar com esse objetivo (educar para a cidadania) o contexto escolar é formado pela direção de uma escola, pelos pais, pelos professores, pelos alunos e pela comunidade, pelos demais trabalhadores da escola. Os pais fazem parte da escola. O aluno não pode ser visto apenas como uma peça necessária no contexto educacional, ele tem que ser o objetivo maior. (Professor(a) Filosofia, Escola I)

Não podemos incorrer em respostas simples para uma questão tão complexa, quando se fala em consciência crítica, primeiramente devemos saber o que é consciência crítica. Exemplo, eu tenho meu senso crítico, se eu passar a minha crítica para os alunos e eles saírem repetindo as minhas convicções eles estão sendo críticos? Não estão. Estão apenas reproduzindo. Primeiro é necessário saber o que é consciência crítica. E isso é uma questão muitas vezes subjetiva. Porque minha crítica pode não ser a crítica do aluno. Então, a partir do momento em que o aluno passa a questionar e que ele se torna crítico. Claro que uma das coisas que a disciplina sociologia tenta passar ao aluno é a questão do senso comum. Sair do senso comum, que a partir do momento que o senso comum vai sendo vencido, aí vem a consciência crítica. Então se todas as disciplinas trabalhassem neste sentido, acho que teríamos melhora na formação para a cidadania. (Professor(a) Sociologia, Escola L)

Nós temos uma estrutura: olhe aqui para esta sala, temos quadro, temos televisão, na escola tem laboratório de informática, de química, os alunos tem lanche, falta o que? O profissional! O grande problema é a SEEDF cobrar mais fortemente dos professores para que cumpram seu papel, está faltando mais austeridade. (Professor(a) Filosofia, Escola L)

Marx reitera a fala destes docentes quando afirma que “ as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas”, ou seja, a escola tem refletido um Estado que vincula todo o seu desenvolvimento a atuação do capital. Portanto, como destaca o referido autor “o moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho movido a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial” (MARX, 2009, p.125). E é nesta perspectiva em que a sociedade brasileira caminha, uma sociedade capitalista onde o Estado compromete-se com a manutenção dos privilégios da classe burguesa, ainda que indiretamente.

Os professores apontam para uma gestão pública incapaz de materializar os preceitos da LDB, ou seja, não há um trabalho coletivo para a construção de uma educação estruturada, uniformizada e com continuidade. Observe o discurso do docentes:

Eu acho que falta trabalhar a base. Eu acho que se constrói isso ao longo da vida escolar do aluno. Não há unidade e continuidade de trabalhos. Então há uma quebra. Isto é uma falha grande do sistema. Se somos uma

rede deveríamos conversar, dar uma continuidade nas ações umas das outras. Tendo a mesma linha de atuação, desenvolvendo um trabalho sequencial. Mas infelizmente isto não existe. (Professor(a) História, Escola M)

O que se nota em sala de aula é que a gente precisa cada vez mais, de uma coisa que eu sempre bato na tecla, chamada de unidade de ação. Sem a unidade de ação, sem um discurso único, fica muito difícil fazer uma educação única e que consiga cumprir este papel da LDB.

Se a gente tivesse uma unidade de ação e você me perguntasse: olhe a educação está abarcando este objetivo, esses e aqueles pontos. Aí sim, eu poderia te dizer, sim ou não, ou em partes. Ou, sim estamos caminhando para lá porque estamos todos falando a mesma coisa, estamos em unidade de ação. Mas hoje não é assim. O que temos hoje é um fragmento de um corpo chamado educação. Uns tentando levar aos alunos toda essa gama de conhecimentos novos e outros não. (Professor(a) Sociologia, Escola M)

Diante das narrativas, pode-se perceber que para o desenvolvimento de uma consciência crítica, a educação tem papel central. Como aponta Paulo Freire (1984), é por meio da educação que colocaremos as massas brasileiras numa postura de reflexão que possa se configurar em desenvolvimento da nação.

Considera-se relevante enfatizar que, a não atuação pedagógica alinhada à LDB incide em reproduzir alunos não críticos. Há que se considerar, também, que estas práticas não estão dissociadas da ordem econômica estabelecida em nossa sociedade, que influencia sobremaneira a educação formal, o pensamento e o tratamento dado aos estudantes. Conforme se observa nas narrativas dos docentes:

A escola pública fica numa encruzilhada, nós não podemos priorizar só o vestibular porque o nosso aluno, porque muitos deles não vão para a faculdade, vão direto para o mercado de trabalho. Então temos que servir ao conhecimento que aprova alunos no vestibular ao mesmo tempo que servimos ao aluno que não irá para a faculdade preparando-o para a vida, com questões sobre ética, amadurecimento intelectual, crítica. A escola pública quando traz a discussão sobre política o aluno que precisa de algo imediato não se interessa. Ele não pensa em mudanças a longo prazo. Ele precisa de um emprego após terminar o ensino médio, ainda que seja um subemprego. Ele precisa ganhar esse dinheiro, ele quer ter acesso ao que o capitalismo oferece a ele. (Professor(a) História, Escola F)

O problema é que: como podemos deixar de ser conteudistas, deixar de nos preocupar em trabalhar os alunos para o vestibular, se a própria secretaria de educação foca o vestibular? Sabemos que não existe quantidade de vagas suficientes para esses alunos nas universidades, mas ainda assim trabalhamos dessa forma, claro pecamos neste aspecto. Não conseguimos relacionar política ao conteúdo porque temos uma preocupação muito grande em dar conta de todo o conteúdo por causa do vestibular (Professor(a) História, Escola M)

Ao passo que muitos professores concordam que dá para realizar as duas tarefas desde que haja interesse condições para que o professor atue nesta formação para a cidadania. Conforme se observa nos discursos dos entrevistados:

Eu acredito que se pode ter as duas coisas. Você pode trabalhar a questão da cidadania, não ser conteudista, trabalhar a dinâmica das questões que envolvem a cidadania. E ao mesmo tempo focar para o vestibular. Inclusive os temas de cidadania são cobrados também no vestibular. O grande problema é que se preparar o indivíduo como cidadão, você introduzir elementos de cidadania, é perder tempo. Tem muito professor que fala: eu não vou perder meu tempo falando de cidadania sendo que isso não cai no vestibular. Ah cai sim. Só que ele não percebe. Eu percebo isso nas minhas provas, nas avaliações do ENEM, do PAS, eu tenho então trabalhar as duas coisas, jogar os dois jogos. É bom passar no vestibular, é necessário, ótimo. Agora preparar a cidadania, sim! Vamos discutir a desigualdade, vamos saber o que é uma lei, o que é um projeto de lei. Então dá para fazer as duas coisas, porém você tem que ter uma noção dos conteúdos transversais. (Professor(a) Filosofia, Escola M)

Passamos também conteúdos importantes porque sabemos que eles vão enfrentar o mercado de trabalho. Outro tipo de conteúdo também é importante porque ele também vai enfrentar o vestibular. Então, este é um desafio para a escola. Do ensino público, que é alinhar esta perspectiva que é a norteadora de todo o processo: educar para a cidadania ao mesmo tempo não tirar os alunos de seus objetivos que é o vestibular, que é o mercado de trabalho. (Professor(a) Filosofia, Escola N)

Nota-se aqui que a qualidade do processo educacional, entendida como capacidade de desenvolver habilidade de raciocínio e retenção de conhecimentos nos alunos, é exemplo de dimensão que não pode ser desprezada, neste sentido, os professores necessitam ampliar a reflexão da possibilidade de atuação dentro desta qualidade necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como preocupação o estudo da propagação de conhecimentos de dimensão política nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. Em tese, a suposição levantada era a de que estes conhecimentos não eram disseminados a ponto de coadunarem-se com a ideia de educação libertadora e emancipatória enunciada por Paulo Freire e expressa nos preceitos democráticos contidos na LDB.

Para enveredar na busca de uma resposta à hipótese levantada traçou-se um panorama da trajetória educacional brasileira, que traz em sua gênese um histórico de luta por melhorias na educação a fim de poder pensa-la como condutora da transformação social, isto é, a organização do ensino ao longo da história padeceu de diversos entraves que não possibilitaram ainda a criação de uma sociedade onde a escola contribua na formação de indivíduos para atuarem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A luta pela democratização de ensino público que seja reflexo de uma educação de qualidade para todos é enfrentada no Brasil desde a colonização. Durante toda a trajetória da história da educação brasileira percebeu-se que o grande desafio é enfrentar o desinteresse político, da elite governante, em assumir e proporcionar uma educação cívica e emancipatória a todos os indivíduos. Desde a redemocratização o que se observa é uma luta ininterrupta que contempla este desafio, sobretudo por parte dos movimentos sociais organizados e pela sociedade civil. Estas dificuldades historicamente impostas coadunam-se com as ideias do materialismo histórico ensinadas pelo marxismo.

Em consonância com as ideias de Marx, a situação dos alunos e professores do ensino médio público do DF, demonstram claramente relações de contradições. A forma com que educação formal, especificamente a do ensino médio, está sendo politicamente dirigida e processada serve, sobretudo para atingir os interesses e necessidades do mercado econômico capitalista do que para proporcionar uma formação aos alunos onde estes possam ser capazes de refletirem e buscarem

transformar suas vidas através da participação nos processos e resultados das decisões políticas. Em outras palavras, a lição crítica que o marxismo ensejou neste estudo é a de que o mundo material conduz a uma ocultação da verdade proporcionando uma alienação que visa perpetuar os sistemas. Neste sentido, o sistema de ensino ao desocultar 'verdades' estaria colaborando a si mesmo e a sociedade como um todo. Porém, para que estas 'verdades' sejam mais claramente entendidas pelos estudantes, a prática pedagógica, como ensina Paulo Freire, deve ser a do diálogo.

Deste modo, a investigação proposta pela pesquisa, pretendeu contribuir nesta luta pelo diálogo, evidenciando a necessidade de promoção deste tipo de educação transformadora, ou seja, educação capaz de formar para a cidadania a partir da difusão de conhecimentos de dimensão política no ambiente escolar.

A escola passa a ser vista, como espaço essencial à formação dos estudantes que constrói práticas de ensino emancipatórias. Numa democracia, em que o poder é do povo, cada cidadão tem o dever de participar da construção da coisa pública. Portanto, assume-se aqui que a escola contribui inegavelmente para a construção da cidadania.

Talvez os conhecimentos de dimensão política ainda não são capazes de emancipar os estudantes, como demonstra este estudo, porque o capitalismo instituído em nossa sociedade indiretamente corrompem os indivíduos legitimem e desse modo eles não conseguem ir além das discussões e questões econômicas em torno deste tema.

É possível afirmar que há um universo de decisões políticas que interferem diretamente na vida dos alunos, da qual eles são convidados a participar ou não. Cotidianamente, alunos tornam-se reféns de decisões políticas, ficam amplamente à mercê de tomadores de decisões pelos governantes, portanto, assuntos que versam sobre essa realidade fazem parte do que chamamos aqui de dimensão política. Portanto, fomentar no espaço da escola, ainda que de maneira incipiente, noções básicas de dimensão política traduz-se em criar condições para que ao saírem da escola estes alunos possa compreender o que é política, ideologia, partidos políticos, ou seja, passem a ter um conhecimento basilar para se inserirem no processo de tomada de decisões coletivas que os cerca cotidianamente.

O que se observou dos dados analisados é que estes alunos, ao não possuírem o mínimo necessário de conhecimentos de dimensão política, perpetuam esta situação de 'opressão' mantendo-se reféns de uma 'elite opressora'.

A análise dos dados permite considerar que há um número pequeno de professores que contribuem para a construção deste tipo de ensino. Mas, na contramão destas ações há um número de professores expressivo de professores que não colaboram para a construção destes conhecimentos o que torna o sistema de ensino enfraquecido e fragmentado. Isto porque, as ações destes últimos, não estão alinhadas com os preceitos ditados pela LDB, ao contrário, praticam um ensino 'bancário', onde preenchem suas aulas de conteúdos, principalmente aqueles direcionados ao vestibular, por isso possuem um caráter altamente conteudista e isto os afastam da condução de uma reflexão mais crítica em sala de aula.

Portanto, apesar de a educação ser vista como meio de mobilização das transformações sociais, isto somente irá se efetivar, na medida em que primeiramente, surjam estudantes egressos mais conscientes politicamente potencializando assim as perspectivas de transformação tanto do indivíduo, como unidade, quanto da sociedade como um todo.

A proporção de estudantes que conseguem reconhecer seus direitos e obrigações políticas primordiais da cidadania é mínima. E ainda pior é o número de estudantes que, reconhecendo ou não, se mobilizam para atuarem Neste sentido, a análise demonstra que este quadro precisa ser observado com atenção a fim de que se tracem meios para que alunos possam usufruir de um ensino de maior qualidade neste aspecto. Logo, do ponto de vista desta análise, pode-se verificar que a política é um ato de ação, e que exige participação, mas esta participação necessita de um conhecimento anterior. Desse modo, a não construção de conhecimentos de dimensão política é algo que indica alienação, mesmo que esse não fazer seja inconsciente.

As análises também revelaram que a prática pedagógica adotada por muitos professores do ensino médio público não se coadunam com os ditames da LDB, isto é, a aplicação do currículo não está sendo desenvolvida com a seriedade da sua importância para o aprendizado. O ambiente escolar não está unificado de modo a todos os professores trabalharem com este objetivo: educar para a cidadania. É

inegável na pesquisa que a difusão de conhecimentos de dimensão política ora analisada não tem sido desempenhada por todos os profissionais do ensino. No entanto, para mudar este quadro, os profissionais necessitam desvencilhar-se de posturas arraigadas na concepção de ensino tradicionalista e conservadora. Urge a percepção de sua prática enquanto docente que, consciente ou não, acaba por contribuir para uma educação que não tem formado para a cidadania.

Entretanto, o desafio encontra-se ligado a encontrar um apoio maior tanto dos professores quanto do sistema educacional que os direciona a fim de se conseguir cumprir este complexo objetivo. A educação prescinde desse apoio o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor não ocorre de maneira isolada, diversos elementos possibilitam a fecundação de um trabalho de maior qualidade, como se pode observar nas narrativas dos professores entrevistados por este estudo.

Compreende-se que há necessidade de os profissionais ressignificarem suas práticas, de maneira a poderem fazer circular conhecimento que gere ação positiva e onde os estudantes possam se reconhecerem em um estado que também é construção dele E, por entender que isso não acontece de imediato, é um processo gradual, e muitas vezes lento, até porque outros fatores além da educação têm influencia na relação que o cidadão estabelece com a política, é que este repensar da prática pedagógica deve ser feito em unidade com os gerentes das políticas educacionais como um todo.

Como desfecho desta discussão, propõe-se a construção de um trabalho pedagógico efetivo, que garanta a eficácia dos preceitos estabelecidos pela LDB, como possibilidade de superação de uma cultura de exclusão, da qual a escola pública do DF é partícipe no cenário educacional.

Para tanto, indica-se que o processo educativo seja revisto e repensado de modo que ele possa contribuir para uma mudança social que se fundamente na democracia. Acredita-se que, a partir de uma concepção de educação libertadora e emancipatória, que privilegia a formação de sujeitos críticos e conscientes, que promova o debate político-social de modo a contagiar os estudantes fazendo com que eles despertem o sentimento de pertença, as ações terão novos significados e resultados dentro do cenário educacional do DF.

As dimensões socioeconômicas e culturais, das diversas escolas públicas do DF, são bastante complexas. Portanto, o estudo e a implementação de políticas públicas efetivas e equânimes impõem para uma compreensão das diversidades, desigualdades, diferenças, especificidades que abrangem os atores envolvidos na elaboração e execução de políticas voltadas a construção de uma prática pedagógica que contribua para uma maior disseminação de conhecimentos de dimensão política.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARON, Raymond. *O marxismo de Marx*. São Paulo: Arx, 2005.
- ANDREOTTI, Azilde Aline (Org.) ; LOMBARDI, J. C. (Org.) ; MINTO, L. W. (Org.) . *História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor*. Campinas: Alínea, 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2ed, 1996.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Transmissão da Cultura*. São Paulo. Melhoramentos. 1976.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e Democracia*. 6ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- CORTELLA, Mário Sergio. Paulo Freire: Um pensamento clássico e atual. *Revista e-Curriculum* [en línea] 2011, 7 (Diciembre-Sin mes) : Acesso em 04 de setembro de 2014. Disponível em:: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76622318003>>
- CUNHA, L. *A organização do Campo Educacional: as conferências de educação e pública*. *Revista Educação e Sociedade*. v2, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 55ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. In: STRECK, Danilo et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 99-101.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GADOTTI, Moacir. *O pensamento pedagógico da escola nova*. In: GADOTTI, M. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993:142-157.
- GADOTTI, M. *Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2001, Évora. *Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados*. Évora, PT: Universidade de Évora, 2001.
- GAUTHIER, TARDIF (Orgs). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade até nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2ed, 2013.
- LAKATOS, E.A; MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2011.
- LAKATOS, E.A; MARCONI, M. A. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.
- LUCKESI, Cipriano C.; PASSOS, Elizete S.. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 245 p.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. *O capital. Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1968.
- _____. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*. Lisboa: Avante, 1994.
- MARX, K. - ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *O Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MARCÍLIO, Maria Luiza (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, vol.1, 2005.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

NETTO, J. P. Engels: *Política*. São Paulo: Ática, 1981.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de et al. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 189 p.

OLIVEIRA, Samuel A. M. Norberto Bobbio: *Teoria política e direitos humanos*. Rev. Filos., v.19, n.25, p. 361-372, jul-dez 2007.

PILETTI, Nelson. *História da Educação*. São Paulo. Editora Ática, 1990.

PIRES, M. Freitas de Campos. *O materialismo histórico-dialético e a educação*. Interface: Ago-1997, p-83-94.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados. 15ª Ed, 1998.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 247p.

SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do regime militar*. Cad. Cedes, Campinas, Vol. 28, n.76, p. 291-312, set-dez-2008.

SAVIANI, Demerval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 Especial, p. 1231-1255, out-2007.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade*. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf> > Acesso em: 28 Ago 2014.

Silva, C.R.; Silva, L.F.; Martins, S.T.F. *Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento*. In: I Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, São Paulo, 2005.

TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Ibrasa, 1986.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Editora: Liber Livro, 3 ed, 2011.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

Caro Professor (a),

A entrevista se propõe a colher dados na busca de ajudar a compreender os instrumentos utilizados no ambiente escolar que levam ao aluno, informações e conhecimentos acerca da dimensão política que o cerca enquanto brasileiro. A entrevista é direcionada a colher dados para composição da Dissertação apresentada ao Centro Universitário Unieuro, como requisito parcial para o Curso de Mestrado em Ciência Política, para obtenção do título de Mestre em Ciência Política.

1. Qual disciplina que atua?
2. Em sua opinião qual é o papel da escola na atualidade?
3. Em sua opinião, qual é a importância desta disciplina?
4. Quais são seus objetivos principais ao ensiná-la?
5. Em sua opinião o que é cidadania?
6. Em sua opinião esta disciplina deve tratar sobre o tema cidadania?
7. Em sua opinião o que é política?
8. Em sua opinião esta disciplina deve tratar sobre política?
9. Como você articula o ensino da disciplina com a realidade brasileira? Dê exemplos de estratégias ou atividades que você já adotou para contextualizar a disciplina a realidade.
10. O que você compreende da ideia de formar cidadãos críticos no ensino desta disciplina?
11. Você acredita que os alunos do ensino médio ao concluírem o curso possuem conhecimentos mínimos de política a ponto de orientarem suas escolhas e de atuarem como cidadãos críticos?
12. O que você considera como importante para que o objetivo preconizado na LDB de se formar cidadãos se efetive nas escolas de ensino médio público do DF?
13. Você teria alguma coisa a acrescentar nesta entrevista?

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES

Caro Aluno,

Pede-se por gentileza a leitura cuidadosa de cada pequeno trecho de enunciado antes de responder, marcando legivelmente com X apenas uma das opções seguintes que você considerar mais adequada:

BLOCO 1

1. Qual a sua idade? _____
2. Em qual cidade você nasceu? _____
3. Em qual cidade satélite reside? _____
4. Sexo
 Masculino Feminino
5. De acordo com a categoria de cor ou raça, usada pelo IBGE, você se considera:
 Branco Negro Pardo Indígena Outros
6. Qual a escolaridade da sua mãe
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto
 ensino médio completo
 ensino superior incompleto
 ensino superior completo ou mais
 não estudou
 não sei responder
7. Qual a escolaridade de seu pai
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto
 ensino médio completo
 ensino superior incompleto
 ensino superior completo ou mais
 não estudou
 não sei responder
8. Você utiliza a biblioteca da escola?
 Frequentemente, para estudos relacionados ao curso
 Frequentemente, também para atividades de lazer e cultura
 Raramente
 Nunca
 A escola não possui biblioteca
9. O que você pretende fazer logo após se formar no ensino médio?
 Trabalhar
 Continuar estudando
 Ambos
 Não tenho a menor ideia
10. Qual sua PRINCIPAL fonte de informação de acontecimentos atuais? (marque apenas uma alternativa)
 Internet Jornal escrito Telejornal Rádio Revista Outro

11. Você foi aprovado de série nos últimos dois anos?

sim não

12. Você participa de grêmios estudantis ou algum outro tipo de associação?

sim não

13. Assinale o seu nível de interesse com relação aos seguintes tipos de informação (sobretudo interesse advindos a partir da relação aluno X escola) . Considere zero o mínimo e cinco o máximo de interesse.

Política	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Economia/Negócios	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Notícias locais e/ou nacionais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Notícias internacionais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Notícias políticas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Cultura e lazer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Esportes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Veículos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Informática	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

BLOCO 2

14. Você se interessa por política?

Sim Não

15. Abaixo há uma escala, de 1 a 10, que vai da esquerda para a direita. Hoje em dia, quando se conversa de tendências políticas, fala-se de pessoas que simpatizam mais com a esquerda e de pessoas que simpatizam mais com a direita. De acordo com o sentido político que os termos "esquerda" e "direita" têm para você, onde você se situa nesta escala? Indique o número que se aproxima mais da sua própria posição.

Esquerda 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Direita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. Você concorda que a política envolve estes aspectos: (A) a promoção do bem comum; (B) a tomada de decisões e estabelecimento de regras de distribuição dos recursos públicos e (C) necessidade de administrar e governar a sociedade através de líderes políticos.

Não concordo totalmente

Não concordo parcialmente

Indiferente

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

17. Em sua opinião, qual é o problema mais grave que o país está enfrentando? (marque apenas uma alternativa)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Falta de água, | <input type="checkbox"/> Inflação, altos preços | <input type="checkbox"/> Corrupção |
| <input type="checkbox"/> Impunidade | <input type="checkbox"/> Os políticos | <input type="checkbox"/> Meio ambiente |
| <input type="checkbox"/> Estradas/Rodovias em mau estado | <input type="checkbox"/> Falta de crédito financeiro | <input type="checkbox"/> Falta de educação, má qualidade |
| <input type="checkbox"/> Delinquência, crime, violência | <input type="checkbox"/> Tráfico de drogas | <input type="checkbox"/> Violações direitos humanos |
| <input type="checkbox"/> Falta de serviço de saúde | <input type="checkbox"/> Desigualdade e Pobreza | <input type="checkbox"/> Transporte |
| <input type="checkbox"/> Desemprego | <input type="checkbox"/> Habitação, moradia | <input type="checkbox"/> Preconceito |
| <input type="checkbox"/> Outro | <input type="checkbox"/> O Brasil não vive atualmente nenhum problema | |

18. Os alunos do ensino médio da rede pública naturalmente (isto é, sem influência da aula ou do convívio escolar) têm interesse pelos assuntos políticos do Brasil.

Não concordo totalmente

Não concordo parcialmente

Indiferente

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

19. Os alunos têm noções básicas sobre a política ao ponto de poder participar minimamente em seus processos, por exemplo, votar de forma livre e consciente ou discutir os assuntos políticos de forma informada e crítica.

- Não concordo totalmente
- Não concordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

20. Os professores, principalmente de história, filosofia e sociologia, costumam motivar os alunos a aprenderem e se interessarem por política.

- Não concordo totalmente
- Não concordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

21. Assinale dentre as opções abaixo a palavra que mais identifica o significado de cidadania

- Direito de votar
- Fiscalizar o governo
- Discutir como melhorar a vida das pessoas
- Criação de leis
- Direito de manifestação
- Não sei responder

22. Marque de 1 a 10 o quanto você considera que a escola contribui para que você adquira conhecimentos de dimensão política

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. Marque abaixo o que você considera como **funções do Governador** do Distrito Federal

- Votar leis
- Viajar e fazer tratados internacionais
- Cuidar da administração dos presídios
- Cuidar do transporte público
- Buscar dinheiro e obras do governo federal para o seu Estado.

24. Qual o nome do Ministro da Educação.

- Fernando da Silva
- João Lopes
- Renato Janine Ribeiro
- Henrique Paim
- Não sei responder

25. Você acredita que pode influenciar no que o governo faz.

- Não concordo totalmente
- Não concordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

26. Marque de 1 a 10 seu nível de conhecimento sobre a **Constituição Brasileira** vigente

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

27. Você **votaria** mesmo se o voto não fosse obrigatório.

- Não
- Sim
- Indiferente

28. Você votou nas últimas eleições

- Sim Não Não sei responder

29. Marque abaixo quem você considera o maior responsável pelo seu conhecimento sobre política
- Família
 - Igreja
 - Amigos
 - Escola
 - Eu mesmo
 - Não sei responder
30. Você é a favor ou contra o voto obrigatório nas eleições
- a favor contra
31. Nos últimos doze meses, você, participou de alguma manifestação ou protesto público?
- Sim Não
32. Nos últimos doze meses você assinou alguma petição (abaixo-assinado)?
- Sim Não
33. Nos últimos doze meses, você leu ou compartilhou informações políticas em alguma rede social na Internet como Twitter, Facebook ou Whatsapp?
- Sim, Li Sim, Li e compartilhei Não li
34. Como você se considera em relação a qualidade da educação pública?
- Muito Satisfeito
 - Satisfeito
 - Pouco Satisfeito
 - Nada Satisfeito
 - Indiferente
35. Você acredita que todos devem pagar seus impostos para o Estado
- Não concordo totalmente
 - Não concordo parcialmente
 - Indiferente
 - Concordo parcialmente
 - Concordo totalmente
36. Precisamos de um líder forte não eleito ou a democracia eleitoral é sempre melhor?
- Precisamos de líder forte
 - Democracia eleitoral é melhor
37. Como você se considera em relação a sua vida hoje?
- Muito Satisfeito
 - Satisfeito
 - Algo Satisfeito
 - Insatisfeito
 - Indiferente

APÊNDICE III

TABELA: Perfil dos estudantes entrevistados

SEXO	FEMININO	58,65%	
	MASCULINO	41,35%	
IDADE	15 anos	0,15%	
	16 anos	22,37%	
	17 anos	53,59%	
	18 anos	18,52%	
	19 anos	4,31%	
	20 anos	0,53%	
	21 anos	0,08%	
	22 anos	0,08%	
	23 anos	0,08%	
	Não responderam	0,30%	
	COR/RAÇA	BRANCA	25,55%
		NEGRO	17,23%
PARDO		53,97%	
INDIGENA		1,97%	
OUTROS		0,45%	
EM BRANCO		0,83%	
NATURALIDADE	AM	0,15%	
	AP	0,15%	
	BA	1,81%	
	CE	0,60%	
	DF	80,62%	
	ES	0,08%	
	GO	5,52%	
	MA	3,02%	
	MG	1,66%	
	MS	0,15%	
	MT	0,15%	
	PA	0,68%	
	PB	0,23%	
	PB	0,15%	
	PE	0,08%	
	PI	1,44%	
	RJ	0,83%	
	RN	0,30%	
	RO	0,15%	
	RS	0,08%	
SE	0,08%		
SP	1,28%		
TO	0,60%		

APÊNDICE IV

TABELA: Local de Residência versus região onde estuda

	Taguatinga	Brasília	Ceilândia	Samambaia	Guará	Recanto das Emas	Brazlândia	Planaltina	Bandeirante	Santa Maria	Gama	Paranoá	Sobradinho	São Sebastião	Total Geral
Taguatinga	3,33%	0,15%	0,00%	0,08%	0,23%	0,15%	0,08%	0,00%	0,23%	0,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,31%
Águas Claras	1,06%	0,08%	0,08%	0,00%	0,45%	0,00%	0,15%	0,00%	0,08%	0,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,97%
Riacho Fundo	0,23%	0,08%	0,00%	0,00%	0,08%	0,15%	0,00%	0,00%	0,83%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,36%
Samambaia	2,42%	0,30%	0,08%	7,26%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,36%
R. das Emas	0,15%	0,23%	0,00%	0,08%	0,00%	6,20%	0,00%	0,00%	0,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,88%
Ceilândia	0,15%	0,23%	6,58%	0,00%	0,08%	0,08%	0,00%	0,00%	0,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,18%
Brasília	0,08%	2,49%	0,00%	0,23%	0,60%	0,15%	0,00%	0,08%	0,45%	0,15%	0,00%	0,91%	0,08%	0,15%	5,37%
Riacho Fundo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	18,1%	0,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	18,9%
Goiás (entor)	0,00%	0,15%	0,68%	0,00%	0,00%	0,08%	0,00%	0,00%	0,08%	0,98%	0,76%	0,00%	0,00%	0,00%	2,72%
N. Bandeirant	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,08%	0,00%	0,00%	0,00%	2,87%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,95%
Guará	0,00%	0,15%	0,08%	0,00%	3,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,16%
Gama	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	4,54%	0,00%	0,00%	0,00%	4,84%
Varjão	0,00%	0,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,23%
Planaltina	0,00%	0,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,18%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,08%	0,00%	7,48%
Candangolân	0,00%	0,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,23%
Itapuã	0,00%	0,38%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,74%	0,00%	0,00%	2,12%
São Sebastião	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,03%	7,33%
Sobradinho	0,00%	0,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,08%	7,48%	0,00%	8,16%
Paranoá	0,00%	0,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	0,45%	5,59%
Estrutural	0,00%	0,08%	0,00%	0,00%	1,36%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,44%
Brazlândia	0,00%	0,00%	0,08%	0,00%	0,00%	0,00%	6,58%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,65%
Vicente Pires	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%
Santa Maria	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,52%	0,00%	0,00%	0,00%	0,38%	5,90%
Em branco	0,30%	0,15%	0,00%	0,00%	0,08%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,68%
Total Geral	7,71%	6,27%	7,56%	7,63%	7,03%	6,95%	6,80%	7,48%	7,11%	7,03%	5,29%	7,48%	7,63%	8,01%	###

APÊNDICE V

Tabela 6 – Fragmento Currículo Ensino Médio – Dimensões do conhecimento

Área de linguagem	Área de matemática	Área de ciências da natureza	Área de ciência humanas
<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e movimento; • Apreciação estética e ética; • Ciência, reflexão e análise crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, sociedade e ética; • Tecnologia, informação e criatividade; • Lógica, análise e representação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência, cultura e ética • Tecnologia, informação e criatividade; • Lógica, análise e representação; • Natureza, transformação e sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade, culturas e espaço-tempo; • Ciências, meio ambiente e educação; • Indivíduos, identidades e diversidade; • Estado, política e trabalho.

Fonte: Currículo em movimento da educação básica do Distrito Federal

Tabela 7 – Fragmento Currículo Ensino Médio – Ciências Humanas: Indivíduos, Identidades e Diversidade

ENSINO MÉDIO – CIÊNCIAS HUMANAS		
INDIVÍDUOS, IDENTIDADES E DIVERSIDADES		
1 ANO	2 ANO	3 ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Natureza e cultura: relativismo cultural. • Identidade, diversidade e gênero. • Consciência mítica. • Religiosidade africana e indígena. • Religiões afro-brasileiras. • Renascimento cultural e científico. • População. • Identidade e diversidade cultural, sexual, de gênero e geracional. • Índices populacionais. • Teorias demográficas, fluxos migratórios e estrutura etária. • Urbanização • Sociologia da juventude • Aspectos antropológicos e sociológicos da formação do povo brasileiro. • Senso crítico e senso comum 	<ul style="list-style-type: none"> • Iluminismo. • O sujeito e o objeto do conhecimento. • O conhecimento • O pensamento racional ao longo da história • Diversidades econômicas, étnicas religiosas e culturais do Brasil. • Estratificação e desigualdade social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos sociais • Homem como animal político. • Autonomia e heteronomia política. • Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, índios e outras minorias no mundo e no Brasil. • Políticas afirmativas. • Conflitos étnicos, culturais e xenofobia. • Ideologias e alienação. • Filosofia contemporânea: o homem na pós-modernidade. • Crítica a metafísica ocidental. • Bioética. • Conceitos básicos: política, poder, participação e conjuntura.

Fonte: Currículo em movimento da educação básica do Distrito Federal

Tabela 8 – Fragmento Currículo Ensino Médio – Ciências Humanas: Estado, Política e Trabalho

ENSINO MÉDIO – CIÊNCIAS HUMANAS		
ESTADO, POLÍTICA E TRABALHO		
1 ANO	2 ANO	3 ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Pólis grega • Expansão comercial e marítima europeia • Acumulação primitiva de capital. • Formação dos Estados Nacionais. • Mercantilismo. • Absolutismo • O ser humano como ser social e político. • O adolescente, liberdade e participação política. • Corrupção: o público e o privado nas relações interpessoais e comunitárias. • Ética: conceitos e etimologia. • Agricultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização social nos diferentes modos de produção: escravismo, feudalismo, capitalismo e o socialismo. • Escravidão na América Colonial e seus contextos: América Espanhola, Brasil, Estados Unidos. • Sistema colonial: • Colonização, formação e independência dos EUA. • Colonização, formação e independência do Brasil. • Colonização, formação e independência da América espanhola. • Colonização da África. • Colonização da Ásia. • Imperialismo • Neocolonialismo • Unificações da Alemanha e Itália. • Espaço sócio-econômico brasileiro. • Industrialização. • Matriz energética. • Transporte. • Agricultura • Geografia do DF e entorno. • Corrupção: o público e o privado no mundo do trabalho. • Monarquia brasileira • Divisão social do trabalho e classes sociais. • O modelo de gestão do trabalho: taylorismo, fordismo, e o modelo japonês (toyotismo). • Mudanças no perfil do trabalhador e no trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nação, Estado e Território. • Movimentos operários. • Socialismo utópico e científico. • Anarquismo • Democracia e Totalitarismo: • República Velha • Primeira Guerra Mundial • Revolução Russa • Crise de 1929 • Nazismo e Fascismo • Era Vargas • Segunda Guerra Mundial • Guerra Fria e o Mundo bipolar • Queda do muro de Berlim • Mundo multipolar e os blocos econômicos • Golpe de 1964 e a ditadura militar brasileira. • Redemocratização do Brasil. • Constituição cidadã. • Sistema eleitoral brasileiro: império, república velha, ordenamento jurídico pós 1988. • Classificação dos países de acordo com critérios sócio-econômicos • Descolonização da África e da Ásia. • Oriente médio: • Questões territoriais • Conflitos militares nos séculos XIX, XX e XXI. • Nova visão de ser humano: natureza humana, liberdade e autonomia política. • Dinâmica das instituições políticas brasileiras: • Partidos políticos • Congresso Nacional • Tribunais e Governo • Estado e sociedade civil organizada. • Corrupção: o público e o privado na política.

Fonte: Currículo em movimento da educação básica do Distrito Federal