

As revoluções educacionais na história da educação e a democratização da escola básica no Brasil: implicações para os objetivos da escola na contemporaneidade

Ricardo Fernandes Pátaro

Universidade Estadual do Paraná

Campo Mourão - Paraná - Brasil

ricardopataro@gmail.com

Resumo: Este artigo busca entender a escola como instituição dinâmica, que sofre influências da sociedade ao mesmo tempo em que a influencia. Apresentamos três momentos da história da educação nos quais ocorreram revoluções educacionais com mudanças profundas para a sociedade e para a escola. Dentre tais revoluções, destaca-se a democratização da escola básica, que promoveu abertura a parcelas da população antes excluídas. Se, até então, o objetivo era ensinar conteúdos a estudantes de uma elite selecionada, a democratização levou à escola crianças pouco habituadas a esse universo, dando visibilidade à necessidade de repensar os objetivos da escola e responsabilizar-se pela aprendizagem de um novo perfil de estudantes – tarefa diferente daquela desenvolvida anteriormente pelas escolas. Argumentamos que a democratização é um movimento sem precedentes na história da educação brasileira, que estabeleceu a noção de educação como direito e nos colocou o desafio de repensar os objetivos da escola na contemporaneidade para atender à totalidade da população infantil do Brasil, sem exclusões.

Palavras-chave: História da educação. Revoluções educacionais. Democratização da educação. Objetivos da educação na contemporaneidade.

Introdução

Neste texto, abordaremos a dinâmica de transformações que envolve a escola desde sua criação. A base de tal abordagem será a correlação entre os conceitos de “evolução histórica”, de Andre Petitat (1994) e o de “revoluções silenciosas”, de José Manuel Esteve (2004). Nessa correlação, enfocaremos algumas mudanças pelas quais a instituição escolar passou ao longo de sua trajetória histórica para enfatizar sua constante transformação e contato com as condições sociais que a envolvem, do que decorrem mudanças também em seus objetivos ao longo da história. Junto a essa ideia, o fio condutor da discussão será a noção de “revoluções educacionais”, elaborada por Esteve (2004) a partir das revoluções silenciosas – aquelas mudanças constantes e paulatinas que, tornando-se visíveis inesperadamente, revelam pensamentos, atitudes e valores que até então se espalhavam sem serem notadas. A partir desse tipo de revolução, afirma Esteve (2004), nada volta a ser igual,

e investigando a história da escola é possível identificar pelo menos três grandes momentos de crise e ruptura, nos quais as ideias anacrônicas e declinantes se recusam a mudar enquanto uma cultura nascente continua a ascender (CAPRA, 1982; ESTEVE, 2004)¹.

Assim, em um primeiro momento deste artigo, abordaremos a criação da escola como uma primeira grande revolução que marcou a história da educação. Seguida de sua generalização, essa revolução ocorreu em diferentes civilizações em paralelo a mudanças sociais também marcantes, como o sentimento de infância e adoção do tempo mecânico.

Em segundo lugar, refletiremos sobre a estatização da escola, movimento localizado na segunda revolução educacional a partir da responsabilização do Estado pela escolarização de parcelas maiores da população. Diante da falta de vagas que marcou essa segunda revolução, refletiremos também a respeito da pedagogia da exclusão, raciocínio seletivo que legitimou a exclusão de estudantes com dificuldades diversas.

Prosseguindo, abordaremos a democratização do acesso à escola como uma a terceira revolução e novo momento de ruptura nos padrões educacionais, sobretudo contra a pedagogia da exclusão. Será importante notar que, ao democratizar-se, a instituição escolar recebeu um maior número de crianças com características e dificuldades de diferentes naturezas, o que provocou o surgimento de desafios e conflitos no interior da sala de aula. Se, até então, a escola ensinava conteúdos a estudantes previamente selecionados, com o advento da terceira revolução a escola passou a receber crianças pouco habituadas ao universo escolar, antes excluídas por diferentes mecanismos. Essa mudança, em particular, trouxe grandes transformações para os objetivos da escola na contemporaneidade.

Para encerrar, apresentaremos uma reflexão sobre os objetivos da escola na atualidade, diante das repercussões provocadas pela terceira revolução educacional, recentemente empreendida. Argumentaremos acerca da importância de buscar um equilíbrio entre os papéis de conservação e de inovação desenvolvidos pela instituição escolar. Ao abordar as revoluções educacionais e suas implicações para os objetivos da escola, almejamos colocar em pauta o movimento e a complexidade da escola (MORIN, 2002b), partindo do princípio de que essa instituição tanto resiste quanto muda e se reorganiza diante das relações que mantém com grupos e contextos sociais no decorrer de sua história. Ao discorrer acerca das revoluções educacionais sob essa perspectiva, portanto, nossa intenção é evitar uma dialética binária que vê a escola como força de “conservação”, de um lado, ou como fator de “mudança política”, de outro (PETITAT, 1994). Em nosso trabalho, partimos de um pressuposto de complexidade ao entender que a instituição escolar

¹ O levantamento bibliográfico e histórico apresentado neste artigo fundamenta-se em pesquisa de doutorado em educação que investigou as representações docentes acerca dos objetivos da escola na contemporaneidade.

não exerce uma ação de sentido único (MORIN, 1990; PETITAT, 1994) e, da mesma forma que contribui para a conservação da tradição, também alimenta possibilidades de inovação e transformação, produzindo novos equilíbrios sociais (MORIN, 2002a; 2002b). Nas palavras de Petitat, “Dentro de uma realidade mutante e evolutiva, produção e reprodução aparecem como dois aspectos inextricavelmente ligados” (PETITAT, 1994, p. 194). A partir disso, entendemos a escola como uma instituição que, vivendo revoluções silenciosas, está em constante transformação e, portanto, pode ser repensada em busca de novos sentidos e objetivos – o que não se confunde com uma renúncia ao seu papel de conservação cultural.

Primeira revolução educacional: criação e generalização da escola

Ao processo de criação e de generalização da escola, Esteve (2004) dá o nome de “primeira revolução educacional”, marco histórico a partir do qual surge o conceito de escola enquanto instituição de ensino encarregada por uma forma particular de educação.

Registros históricos indicam a existência de escolas já no Egito do Antigo Império (3200 a 2300 a.C.). Na sociedade egípcia, as chamadas Casas de Instrução e também as Escolas de Escribas – presentes nos templos e na corte do faraó, respectivamente – foram instituições criadas especificamente para ensinar a ler e a escrever. No entanto, visto que no contexto histórico e social do Egito Antigo a escrita era considerada um instrumento divino, essas duas instituições de ensino destinavam-se exclusivamente aos poucos membros da sociedade que compunham a elite sacerdotal e administração do Estado Egípcio. Tais elites gozavam de prestígio, ocupavam a posição de sábios e estavam dispensadas do trabalho corporal realizado pela maioria da população (ESTEVE, 2004).

Na Grécia Antiga (1100 a 146 a.C.) a escola também era privilégio da elite formada pelos cidadãos gregos – homens livres que desfrutavam de condições socioeconômicas e tempo livre para elucubrar sobre temas afastados da vida cotidiana (ARANHA, 2012; JAEGER, 1995). Apenas esses homens frequentavam a escola entre os helênicos, o que realçava as características androcêntricas, elitistas e hierarquizadas da sociedade grega, que excluía de sua democracia as mulheres e escravos, ou seja, a maioria da população (LAUAND, 1998; MORENO, 1998).

Guardadas as diferenças culturais, sociais e históricas entre as diferentes civilizações, duas características marcaram a criação da escola na primeira revolução educacional. Primeiramente, uma educação entendida como aprendizagem reservada a uma

minoría e, em segundo, uma aprendizagem que outorgava privilégios e retribuições econômicas, de acordo com o nível de educação alcançado (ESTEVE, 2004).

No contexto de construção do conceito de escola, portanto, apenas uma minoria representante da elite da população tinha acesso às atividades de ensino e aos privilégios resultantes. Essas características possuem desdobramentos que se estendem até os dias de hoje, aspecto que será abordado adiante com o advento da segunda revolução educacional.

Também é importante destacar que, em seu princípio, as escolas eram organizadas e mantidas pela iniciativa particular – geralmente igrejas, mosteiros ou templos, mas também por cidades e/ou por meio da contratação, pelas próprias famílias, de “aulas particulares” atribuídas a preceptores. Em suma, a escolarização característica da primeira revolução educacional seguiu um modelo de educação elitizada e individualizada, cujo objetivo, naquele contexto, estava longe de atender a um conjunto maior da população.

Esse modelo de escola restrita foi mantido durante o processo de generalização da instituição escolar que ocorreu em diferentes civilizações. A respeito dessa generalização, Ariès (1986) destaca que, até meados do século XIII, na Europa, os colégios eram administrados pelas igrejas e tinham por objetivo a instrução de uma pequena parcela da classe eclesiástica, de forma semelhante ao que ocorria com as casas de instrução presentes nos templos egípcios. Nessa época, a escola não era pensada para crianças, e o objetivo da escolarização era proteger os membros da igreja contra as “tentações da vida leiga” (ARIÈS, 1986, p. 170). Não havia avaliação como forma de controlar o ritmo de aprendizagem ou promover os “bons” estudantes e reter os “maus” – em geral, permanecia-se na escola o tempo desejado. Além disso, a escola não dispunha de um espaço físico específico, ao contrário, as aulas ocorriam muitas vezes nos claustros de mosteiros, catedrais ou esquinas e, frequentemente, professores expulsavam comerciantes que ocupavam esses espaços antes de iniciar suas aulas. Ao redor das cátedras magisteriais, portanto, reuniam-se clérigos velhos ou novos, em uma mistura de idades que certamente seria notada atualmente, mas que pouco ou nada incomodava naquela época. A esse respeito, Ariès nos lembra que, nesse período, as crianças eram integradas precocemente à vida adulta. Não existia uma preocupação com a idade para ingressar na escola e inexistia uma palavra para designar o adulto, a criança ou a transição entre as idades (ARIÈS, 1986). Essas considerações nos trazem elementos para compreender as características que o trabalho docente assumia em um período no qual a escolarização era restrita, mantida pela iniciativa privada e vinculada à religião.

Até o século XIII, portanto, a escola era uma instituição destinada à educação dos clérigos e as aulas giravam em torno de temas religiosos e da interpretação da Palavra de Deus (ARIÈS, 1986). Entre os séculos XV e XVI, como afirma Ariès, a escola abriu-se “[...]”

a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...]. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade [...]" (ARIÈS, 1986, p. 171). Apesar de não contemplar proporcionalmente a todos os grupos sociais, essa ampliação da escola conduziu também à expansão da escrita, que impulsionou a formação de novos grupos sociais e da Revolução Francesa, como veremos adiante (PETITAT, 1994).

A generalização da escola seguiu em paralelo ao "sentimento da infância" e a consequente reclusão da criança durante seu período de formação. Assim, a criança não mais aprendia em contato com os adultos e passou a ser mantida em uma espécie de quarentena, segundo Ariès "Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização" (ARIÈS, 1986, p. 11).

Nesse contexto, aquela escola de espaço aberto passou a ser pensada como um local de isolamento da infância. Os claustros – locais dispersos que reuniam vários estudantes, de diferentes idades e em aulas simultâneas – deram lugar a classes fechadas, divididas em séries, cada uma com seu professor e sua sala de aula. Como afirma Petitat, "O colégio deixa de ser somente uma instituição e passa a ser também um prédio" (PETITAT, 1994, p. 90). Aplicada à parcela mais jovem da população, a ideia de enclausuramento – ligada à intenção de proteger os clérigos das tentações da vida leiga – passou a separar as crianças, tanto dos adultos quanto da sociedade de maneira geral. Essa organização dos colégios europeus em classes separadas dá origem a um novo tipo de atividade escolar, que se consolida pouco a pouco com a gradação de programas e aplicação de avaliações regulares.

Em suma, diante das revoluções silenciosas que modificaram a maneira como as sociedades europeias pensavam o significado da infância, a escola foi se transformando em uma instituição à parte da sociedade e adquirindo um valor em si mesma. Pensada de início para garantir instrução aos clérigos, a escola se generalizou, tornando-se condição para uma boa educação. Enquanto instituição responsável por essa tarefa, a escola configurou-se, ao longo dos séculos, como um local de vigilância, controle e enquadramento da infância e da juventude (ARIÈS, 1986). Para tanto, consolidou-se paralelamente um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, de vigilância constante.

De forma semelhante ao desenvolvimento do sentimento da infância, Petitat (1994) afirma que as transformações ocorridas nas noções de tempo em meados do século XIV também contribuíram para o nascimento de uma nova ordem escolar, diferente daquela dedicada à educação dos clérigos. A adoção progressiva de uma divisão regular do tempo – independente dos ritmos naturais e em oposição ao horário irregular da Igreja na Idade Média – foi uma nova revolução silenciosa e interferiu grandemente na organização das

sociedades europeias e de seus colégios. O relógio mecânico já se fazia presente em cidades italianas desde o início do século XIV – período de disseminação dos colégios pela Europa – e introduziu o tempo linear na escola. Por volta de 1350 a subdivisão em minutos e em segundos já era comum e a disseminação do relógio foi tão rápida que no século XVI poucas eram as cidades desprovidas desse instrumento.

Na análise de Petitat (1994), o relógio foi o instrumento de uma nova organização temporal, e os colégios são exemplos dessa regulamentação social do tempo (PETITAT, 1994, p. 92). A gradação dos currículos e a separação em classes ganharam apoio com o emprego de um tempo e espaço subdivididos e controlados. A noção de tempo linear, antes inexistente, interferiu na relação professor-aluno e na noção de aprendizado. O bom aluno passou a ser visto como aquele que aprende rapidamente. O mau aluno era tido como incapaz de aprender no tempo que a escola lhe destinava. As performances estudantis passaram a ser comparadas com base no tempo mecânico do relógio; os “fortes” eram promovidos e os “fracos” eliminados (PETITAT, 1994).

As considerações expostas ajudam a compreender o papel da escola nesse momento histórico, bem como as mudanças ocorridas no processo de generalização da escola, compreendendo-a como uma instituição que sofre influências de grupos sociais em contextos definidos e se transforma em decorrência disso, ao mesmo tempo em que influencia a produção de novos comportamentos (PETITAT, 1994). Se os estudos de Ariès e Petitat nos ajudam a entender que o sentimento da infância e o tempo do relógio foram revoluções silenciosas que influenciaram a organização escolar e o próprio trabalho docente, não podemos deixar de considerar também que a própria aceitação e generalização da escola pela Europa solicitou novas maneiras de lidar com aquela infância que passou a frequentar essa instituição e com um tempo e espaço que precisaram ser repensados em vista disso. No longo período histórico que sucedeu a criação da escola, portanto, essa instituição continuou a ser “recriada”, influenciando novas práticas sociais e se colocando, em muitos momentos, “à frente de seu tempo”, como afirma Petitat (1994, p. 95).

A esse respeito, Petitat (1994) afirma ainda que a organização escolar anuncia tanto quanto reflete as transformações sociais. Há um elemento de contradição na escola, que tanto reproduz quanto transforma a sociedade, e a rapidez com que os colégios disseminaram um novo modelo de escolarização por toda a Europa é um exemplo disso. Nas palavras de Petitat, “Não é exagero, pois, afirmar que os colégios foram muito mais agentes da difusão de novas formas de sociabilidade e de novas relações com os conhecimentos e com o poder, do que simplesmente reflexos de transformações externas” (PETITAT, 1994, p. 95). Dessa maneira, a escola não pode ser considerada uma instituição que exerce ação de sentido único, “[...] se a escola contribui para a reprodução ou

dependência, também alimenta a independência e a produção de novos que passam pela generalização da escrita e mediação cultural” (PETITAT, 1994, p. 208).

Para finalizar, consideramos importante destacar duas características das escolas durante sua generalização. Em primeiro lugar, os colégios disseminados pela Europa não atendiam às diferentes camadas sociais em proporções iguais (ARIÈS, 1981; ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Em segundo lugar, continuaram a ser instituições mantidas pela iniciativa particular. O Estado, no Antigo Regime, não se responsabilizava pelo ensino para além da outorga de autorizações para abertura de escolas (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Sua administração e manutenção dependiam de associações que se ocupavam unicamente de suas próprias instituições, sem uma preocupação de estabelecer um sistema educacional direcionado ao conjunto total da população (ESTEVE, 2004). É somente a partir da segunda revolução educacional que notamos um envolvimento crescente do Estado na escolarização de parcelas maiores da população, como veremos adiante.

Segunda revolução educacional: estatização da escola e pedagogia da exclusão

Se as marcas mais visíveis da primeira revolução educacional foram a criação e generalização da instituição escolar, a segunda revolução educacional teve por característica principal o longo movimento de estatização da escola e a busca pela obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Para apresentar esse processo é necessário retornar ao Reino da Prússia – atual Alemanha –, cujas ações para o estabelecimento de uma escola laica e obrigatória se destacaram do restante da Europa no início do século XVIII (ESTEVE, 2004).

Desde 1717, no reinado de Frederico I, a Prússia havia declarado obrigatória a assistência do Estado às escolas elementares. Ao final do século XVIII, em 1787, ocorreu o marco legal da segunda revolução educacional. Trata-se da promulgação de um código escolar, por Frederico Guilherme II, que retirou do clero a gestão das escolas e entregou-a para um ministério que passou a administrar e fiscalizar as escolas primárias da Prússia. Embora saibamos que os aspectos legais não são suficientes para garantir ações efetivas, sabemos também que o reconhecimento da escolarização como dever do Estado e direito dos(as) cidadãos(ãs) formalizado pela Prússia teve ampla repercussão em diversos países da Europa naquele período. Esse marco histórico foi imprescindível para o planejamento de ações concretas posteriores. Assim, além de levar a escola a parcelas maiores da população e fortalecer o Estado perante a Igreja, o sentido dessa segunda revolução educacional foi “[...] resgatar a educação da aleatoriedade das iniciativas privadas e comprometer a

responsabilidade do Estado na criação e na manutenção de um sistema coordenado de escolas que garantisse o acesso de todas as crianças a elas” (ESTEVE, 2004, p. 26).

Após o marco legal na Prússia, o movimento da segunda revolução educacional ganhou força com iniciativas de outros Estados europeus em favor da escolarização pública – especialmente a partir da emergência e consolidação dos Estados-Nações europeus que despontaram nos séculos XVIII e XIX em decorrência da desintegração da sociedade feudal (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; LOPES, 1981; PETITAT, 1994).

O interesse dos Estados europeus pela escolarização cresceu progressivamente entre os séculos XVII e XVIII. O código escolar promulgado na Prússia foi um dos marcos precursores, e sua característica de revolução silenciosa, aliada às transformações sociais e políticas que ocorreram posteriormente com as revoluções burguesas, impulsionaram ainda mais, em toda a Europa, a escolarização como fator de prosperidade e a defesa de uma escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória (LOPES, 1981; PETITAT, 1994).

No contexto em que se originaram as revoluções burguesas destaca-se a Revolução Francesa (1789 – 1799), que expressou a luta da burguesia contra o clero e a nobreza na superação da dominação feudal. De forma breve, é importante lembrar que os dois grupos privilegiados da sociedade francesa (clero ou Primeiro Estado e nobreza ou Segundo Estado) viviam dos impostos e exploração do Terceiro Estado – constituído por burgueses, camponeses, artesãos, profissionais liberais. Essa exploração levou os membros do Terceiro Estado a reivindicarem o fim dos privilégios de nascimento que cercavam o clero e a nobreza, rumo a uma maior igualdade civil (LOPES, 1981).

A Revolução Francesa foi um marco na “[...] publicização da instrução que, se por um lado foi instrumento de e para a hegemonia burguesa, foi também conquista, resultante de uma luta política encetada por todo o Terceiro Estado” (LOPES, 1981, p. 123). Dessa maneira, as escolas do Antigo Regime – ligadas à Igreja e que professavam fidelidade ao poder do clero e da nobreza – acabaram elas mesmas por gerar a ruína do Primeiro e Segundo Estados (PETITAT, 1994). Os colégios do Antigo Regime, ao mesmo tempo em que contribuíram para a manutenção do clero e da nobreza, forneceram o conhecimento da escrita para a burguesia – habilidade que foi traduzida em identidade cultural e possibilitou seu agrupamento em torno dos ideais concretizados na Revolução Francesa.

O fato da escola colaborar para a manutenção do clero e da nobreza ao mesmo tempo em que forneceu as bases para o fortalecimento da burguesia exemplifica, mais uma vez, como a atuação da escola permite tanto reproduzir e manter a ordem social quanto mudar essa mesma ordem. Sendo assim, embora seja tomada em algumas análises como instituição voltada à manutenção da ordem, a escola participa na superação dessa mesma ordem e trabalha para além da coesão e legitimação de poder (LOPES, 1981; PETITAT, 1994).

No contexto de mudanças da segunda revolução educacional, vale lembrar também que a Igreja foi deslocada da posição central que ocupava até então na gestão do ensino. O conjunto de aprendizagens com o qual a escola passou a trabalhar substituiu os dogmas religiosos – que perderam o respaldo cultural que lhes dava sentido – e colocou em seu lugar uma moral laica, de valores e normas até então inéditas (PETITAT, 1994).

O controle estratégico dos conteúdos e da moral desenvolvidos na escola tornou-se fundamental para responder a algumas das exigências da época, entre elas a industrialização e o desenvolvimento da noção de pátria e prosperidade, que carregavam os contornos de uma nova concepção de mundo (LOPES, 1981; PETITAT, 1994). Enquanto isso, os salmos e orações que serviam de veículo para a moral vinculada à igreja foram sendo substituídos por um trabalho pedagógico que exaltava a pátria, a prosperidade nacional e o progresso. Esse processo afastou as antigas definições de moral religiosa e ajudou a construir a ideia de Estado-Nação que redesenhou a Europa nesse período (PETITAT, 1994).

O quadro educacional brasileiro também se insere no amplo movimento da segunda revolução educacional, no qual destacamos o aumento gradativo da intervenção do Estado na educação brasileira a partir do século XVIII, como ocorria na Europa (ARANHA, 2012). Um dos marcos legais pode ser localizado nas Reformas Pombalinas, que ocorreram em Portugal e, posteriormente, no Brasil, encabeçadas pelo então ministro do reino de Portugal, Marquês de Pombal (PILETTI, 1996). As reformas de Pombal expulsaram os jesuítas do Brasil Colônia – o que estende para o Brasil a disputa entre igreja e Estado, característica da época –, desmantelaram o sistema de ensino jesuítico brasileiro e implantaram um modelo de escola pública sob controle do Estado no Brasil, então Colônia de Portugal (1530 - 1815).

Mais adiante, em um contexto de transformações mundiais – e dando sequência às reformas anteriormente iniciadas para organização de uma educação pública no Brasil – vemos, em 1824, a promulgação por D. Pedro I da primeira Constituição Brasileira. Nesse documento é garantido o direito à instrução gratuita a todos(as) os(as) cidadãos(ãs). As Reformas Pombalinas do século XVIII e a menção a uma educação gratuita em âmbito legal na Constituição Brasileira de 1824 indicam a proximidade do cenário educacional brasileiro ao movimento da segunda revolução educacional ocorrido nos países europeus.

É importante destacar que a segunda revolução educacional despertou muitos posicionamentos, alguns contrários à escolarização das parcelas trabalhadoras da população (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Sua característica de revolução silenciosa, no entanto, conferiu à segunda revolução educacional uma dinâmica de mudanças que, quando percebidas, já haviam se instalado (ESTEVE, 2004), aspecto com o qual Petitat compartilha

e denomina “evolução de longa duração” e que, segundo o autor, “[...] na maior parte dos casos não é percebida conscientemente pelos indivíduos” (PETITAT, 1994, p. 263).

Além disso, a estatização da escola seguiu uma lógica fortemente excludente, distanciando-se de seu objetivo inicial de atender a todos(as). Juntamente com o rompimento das relações feudais e dos privilégios de sangue que levaram, por um lado, à dissolução de antigas desigualdades, assistimos, por outro, a composição de novas desigualdades (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Pensada como uma instituição cujo acesso deveria ser garantido a todos(as), ao menos formalmente, a escola estatizada constituiu-se a partir de ideias homogeneizantes, seletivas e excludentes. Tais ideias encontraram apoio tanto quanto foram reflexo das limitações estruturais e da falta de vagas, impulsionando uma concepção de educação na qual a escola era considerada um privilégio para poucos.

Para atingir a um maior número de estudantes, a segunda revolução educacional deu força ao modelo escolar de enclausuramento e subdivisão. Com a ascensão e aceitação desse padrão, as ações escolares ficaram cada vez mais centralizadas na figura de um(a) único(a) professor(a) à frente de várias crianças. Dessa maneira, estabeleceu-se uma relação professor-aluno na qual professores(as) eram detentores e transmissores do conhecimento, e alunos(as) eram receptores do saber sistematizado pela cultura e pela sociedade (ARAÚJO, 2011; 2014). Vista unicamente do ponto de vista do ensino de conteúdos, a relação professor-aluno ganhou contornos supostamente apenas intelectuais, o que restringia o papel da escola. Assim, a instituição escolar tornou-se um lugar ainda mais isolado do restante da sociedade, em cujo interior as crianças, divididas e separadas em séries, eram submetidas a uma disciplina coercitiva. A crença era de que a disciplina rígida, pautada também em uma marcante homogeneização dos currículos e métodos, tornaria mais eficiente a ação docente, que precisava agora lidar com vários(as) estudantes de uma só vez. O objetivo maior do trabalho docente foi entendido como a transmissão de conteúdos – que, supostamente iguais para todos(as), garantiriam aprendizagem (ESTEVE, 2004).

A disciplina rígida e a busca pela homogeneização ajudaram a legitimar um processo de exclusão daqueles que não se encaixavam no perfil do trabalho escolar. Além disso, ações limitadas e deficitárias restringiram a quantidade de vagas, que ainda continuavam escassas na primeira metade do século XX (ESTEVE, 2004). As conquistas parciais da segunda revolução educacional geraram, portanto, o que Esteve denomina “pedagogia da exclusão”, raciocínio seletivo segundo o qual uma vaga escolar era um privilégio do qual era necessário tornar-se merecedor. O trecho abaixo resume a premissa básica da pedagogia da exclusão:

Se as vagas eram tão escassas, deveriam ser reservadas aos melhores, não mais em função da nobreza do sangue, mas aos mais inteligentes, aos mais dotados, aos mais trabalhadores, supostamente sem relação com suas origens sociais. Desse modo, a maioria de nós, adultos de hoje, foi educada em um sistema educacional seletivo, baseado na pedagogia da exclusão, em que nos parecia natural uma estrutura em pirâmide que excluía as crianças à medida que se avançava nos níveis educacionais do sistema. (ESTEVE, 2004, p. 29-30).

Em teoria, a escola passou a ser espaço destinado a todos(as), independente de atributos de sangue, renda ou origem social. Por outro lado, diante basicamente da falta de escolas, foi se constituindo um sistema educacional seletivo, que priorizava a aprendizagem dos conteúdos e que acabou por naturalizar uma estrutura de exclusão baseada em dois critérios: a expulsão de alunos(as) com mais dificuldades para aprender, e de alunos(as) tidos como indisciplinados, com problemas graves de conduta. Dessa maneira, foram criados dispositivos de seleção que excluía alunos e alunas com dificuldades diversas. Na escola organizada em torno da pedagogia da exclusão, a disciplina era rígida e seu descumprimento acarretaria em advertências, castigos corporais, suspensões e expulsões.

Assim, vemos que as mudanças ocasionadas pela segunda revolução educacional e os passos dados em direção a uma escola de direito garantiram uma igualdade apenas no âmbito formal, pois dentro da escola mantiveram-se dispositivos que reforçavam uma organização escolar que continuava a excluir (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994).

Percebemos, portanto, que embora a escola da segunda revolução educacional tenha passado a receber um número maior de estudantes, a escolarização permaneceu direcionada a uma minoria que, privilegiada, mantinha-se viva perante os mecanismos de seleção utilizados pela pedagogia da exclusão. As características contraditórias de produção e reprodução da sociedade também aqui se evidenciam, e a minoria atendida pela escola obtinha “[...] a recompensa de uma boa posição social e boas retribuições econômicas, graças à sua capacidade para sobreviver no sistema escolar” (ESTEVE, 2004, p. 33).

No Brasil, podemos citar o exame de admissão como exemplo da pedagogia da exclusão. Instituído a partir da Reforma Francisco Campos em 1931, esse exame foi criado para limitar o ingresso no antigo ensino secundário e utilizado como critério de seleção em todo o Brasil, de 1931 a 1971. Diante da escassez de vagas, alunas(os) da antiga 4ª série primária deveriam realizar provas orais e escritas para ingressar no ginásio. Ao limitar a continuidade dos estudos de uma parcela da população brasileira, o exame de admissão legitimava a exclusão e conferia à escolarização secundária um caráter de exclusividade, privilégio de apenas alguns setores da sociedade (PESSANHA; SILVA, 2013).

As características do exame de admissão e sua alta seletividade tinham a intenção de padronizar o ensino ginásial e também os candidatos a prosseguirem. O exame

funcionava como um “gargalo”, servindo explicitamente à pedagogia da exclusão e conferindo à escola um caráter de privilégio, disponível apenas para alunos(as) selecionados(as).

Embora alguns anos depois da criação do exame de admissão a Constituição Brasileira de 1937 já tivesse previsto um atendimento à juventude de baixo poder aquisitivo (PESSANHA; SILVA, 2013), o ginásio brasileiro não tinha vagas para todos(as) e o exame de admissão ainda vigorou por décadas. Assim, naturalizou-se no Brasil uma pedagogia da exclusão que selecionava sistematicamente as crianças à medida que avançavam nos níveis educacionais. Dada a dificuldade de vencer o exame de admissão, a imagem que se formou era de que o ensino secundário estava destinado a poucos, reforçada pela existência de muitos(as) estudantes que desejavam seguir os estudos, mas não conseguiam.

O exame de admissão foi superado na legislação brasileira com a Lei 5692/71, que reuniu o antigo primário e o ginásio criando o ensino de 1º grau e ampliando a escolarização obrigatória de 4 para 8 anos. Com o fim do exame de admissão, as taxas de acesso ao antigo ginásio foram ampliadas (PESSANHA; SILVA, 2013). Assistimos, a partir daí, a uma nova onda de exclusão. O espaço antes reservado aos “melhores” ganhou uma maior quantidade de estudantes e suas dificuldades – aqueles que não seriam aprovados no antigo exame de admissão. Tais dificuldades, somadas a problemas de comportamento antes controlados pelos mecanismos de exclusão, geraram reprovações sucessivas, seguidas, frequentemente, de abandono. Embora o obstáculo do exame de admissão tivesse sido superado, criou-se uma outra forma de seleção e exclusão: a reprovação – que já era identificada como um grave problema educacional brasileiro no final dos anos de 1970 (OLIVEIRA, 2007). A reprovação como estratégia de “culpabilização da vítima” foi então adotada como novo mecanismo de seleção nas escolas brasileiras. Assim, quando a democratização ampliou o acesso, uma outra exclusão foi legitimada. “Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono” (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

Em suma, a chamadas “pedagogia da repetência” e “produção do fracasso escolar” foram processos excludentes na escolarização brasileira, enfrentados com políticas sistêmicas que visavam reduzi-los e amplamente estudados ainda hoje (OLIVEIRA, 2007; PATTO, 2000). Principalmente na década de 1980 – quando a repetência nas primeiras séries do ensino básico brasileiro chegava a 60% – tentava-se explicar a reprovação com análises do âmbito da dominação e do poder e/ou reprodução social (RIBEIRO, 1991). Ampliando a análise do fracasso escolar para uma compreensão mais fiel à complexidade do problema, porém, viu-se desmoronar a suposta relação de causa e efeito que se atribuía entre

classe social e reprovação (PATTO, 1988). A partir de tais análises, a produção do fracasso escolar não ficou restrita à escola pública e estudos demonstraram que a pedagogia da repetência, da exclusão ou do fracasso escolar era muito mais um componente cultural da prática pedagógica do que um fenômeno presente em determinados grupos sociais (PATTO, 2000).

Diante do exposto, não podemos dizer que a escola estatizada no movimento da segunda revolução educacional atendeu a 100% da população. Para chegar à universalização do acesso ao ensino foi necessário questionar a lógica de escola como privilégio – presente na pedagogia da exclusão – e passar a pensar na escola como um direito de todos(as). Além disso, a relação entre o desenvolvimento de uma nação e a escolarização de seu povo também ajudou a questionar a pedagogia da exclusão e impulsionou a busca pela universalização do acesso à escola (ESTEVE, 2004). São essas questões que abordaremos a seguir, dando maior ênfase à terceira revolução educacional e à democratização do ensino no século XX.

Terceira revolução educacional: busca pela universalização do ensino

A partir da segunda metade do século XX – especialmente com o fim da Segunda Guerra Mundial – ocorreu um enfoque ainda maior na ideia de educação como fator de “prosperidade”, que havia surgido anteriormente com os estados nacionais europeus (PETITAT, 1994), com a diferença de que, no contexto do século XX, ganhou força a noção de escola como um direito de todos(as) (ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007; 2012).

O impulso econômico do pós-guerra e a disputa entre EUA e URSS na chamada “guerra-fria”, foram alguns dos fatores que promoveram desenvolvimento tecnológico e intensificaram o fenômeno da globalização. Entre outros resultados, esse fenômeno gerou a integração econômica, cultural e sociopolítica de diferentes nações do globo. No âmbito educacional, a redução das restrições territoriais intensificou a implementação de reformas educativas em direção a escola laica, gratuita e universal em diferentes países.

É nesse contexto que tem início a terceira revolução educacional, que busca a universalização do acesso à instituição escolar na intenção de atingir camadas da população até então excluídas. Entendida como uma das instituições sociais responsáveis pela democratização da sociedade e do progresso econômico, a escola passou a ser vista não mais como um privilégio, mas como um direito (ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2012).

Em termos globais, a busca pela inclusão de toda a população infantil promovida pela terceira revolução educacional incidu diretamente sobre a pedagogia da exclusão.

Trata-se de um processo de democratização e universalização da escola sem precedentes históricos, que tem por objetivo superar práticas de exclusão e implantar ações afirmativas que possibilitem o acesso e a permanência de grupos sociais até então marginalizados do processo de escolarização (ESTEVE, 2004; ARAÚJO, 2011, 2014).

No Brasil, ainda que o movimento da terceira revolução educacional apresente um atraso se comparado ao de outros países, destacam-se algumas ações relacionadas à universalização. Avanços legais foram obtidos com a Constituição de 1934 – quando a obrigatoriedade do ensino primário de 4 anos é citada – e a partir da Constituição Federal de 1988, “[...] que estabeleceu uma ampla garantia ao direito à educação, explicitando o dever do Estado com a educação básica para todos [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

A progressiva formalização do direito à educação ilustra o processo de democratização da escolarização em nosso país e os estudos de Oliveira (2007, 2012) demonstram que entre 1980 e 2000, o percentual de crianças e jovens de 7 a 14 anos que estava matriculado na escola passou de 80% para 96,4% e na faixa dos 15 a 17 anos saltou de 49,7% para 83%. Entendendo a matrícula como um dos indicadores de acesso à escola, os dados organizados por Oliveira indicam uma situação nova:

A principal forma de exclusão já não é a falta de escola, nem a evasão e nem mesmo a não conclusão do ensino fundamental. Ao contrário, o acesso começa a se generalizar, também, para o ensino médio. Isso faz com que determinadas parcelas da população, pela primeira vez, concluam com sucesso o ensino fundamental. Ainda que o sistema permaneça como excludente, com alta regressividade social etc., o *locus* da exclusão não é mais o mesmo. (OLIVEIRA, 2007, p. 680).

Desses dados, destacamos dois aspectos sobre a universalização do acesso à escola no Brasil – processo que se encontra em desenvolvimento em nosso país. Em primeiro lugar, verificamos que grandes parcelas da população brasileira tiveram acesso à escolarização nas últimas décadas, o que nos leva a entender que a falta de escolas – causa histórica e talvez mais significativa da exclusão – tem sido superada em nosso país. A superação dessa exclusão ainda é um desafio e encontra continuidade nas Leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que levaram o ensino obrigatório e gratuito de oito para nove anos, com matrícula a partir dos seis anos de idade – e na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estendeu a obrigatoriedade da escolarização para o período dos quatro aos 17 anos, englobando o ensino médio.

Em segundo lugar, com a extensão da escolaridade básica e progressiva superação da falta de vagas, é possível observar que mudaram as características da pedagogia da exclusão. Da mesma forma que o Brasil vem universalizando cada vez mais a escolarização

básica para toda a população, também devemos destacar que hoje, no interior da instituição escolar, há um tipo de exclusão que é gerado, segundo Oliveira (2007), “pelo não aprendido ou pelo aprendizado insuficiente”, o que nos remete ao debate sobre a qualidade do ensino – questão que ocupa as discussões educacionais para o Brasil contemporâneo.

Fazendo uso da legislação e de dados que demonstram o processo de expansão do ensino no Brasil, nosso objetivo é demonstrar a presença da terceira revolução educacional e destacar uma situação sem precedentes históricos no Brasil. Do ponto de vista da história da educação brasileira, a desigualdade de acesso foi reduzida (OLIVEIRA, 2007) e, nesse contexto, todas as ações legais citadas proporcionaram, em maior ou menor grau, a ampliação da escolarização para parcelas da população antes excluídas. Como todo ato legal e político, no entanto, sabemos que essas medidas não surtem efeito imediato, produzem novos contextos e estão carregadas de outros significados.

Assim, ainda que exista um caminho a ser trilhado para levar a escola brasileira aos parâmetros definidos em lei, podemos afirmar que assistimos à chegada, na escola, de muitas(os) alunas(os) representantes da “primeira geração” de suas famílias que têm acesso à escolarização básica (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007). Esses resultados da terceira revolução educacional são uma função produtiva da escola que vai além da reprodução social e “[...] do simples apoio ideológico ao poder estabelecido” (PETITAT, 1994, p. 263). Ao se imbricar na gênese de novos grupos que passam a ter acesso à escolarização, a escola se mostra, mais uma vez, como uma produtora da sociedade.

Pela primeira vez na história do Brasil, portanto, o sistema educacional aceitou a responsabilidade sobre a educação infantil com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; superou a barreira da escolarização universal no ensino fundamental – alcançando, ao final do século XX, um ensino fundamental obrigatório praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso (OLIVEIRA, 2007) –; e estendeu a educação obrigatória ao ensino médio. Sem desconsiderar que essas conquistas são parciais e precisam ser analisadas também em outras conjunturas, entendemos que a terceira revolução educacional é um processo com desdobramentos e desafios inéditos que precisam ocupar a reflexão educacional.

Alguns desses desafios incidem diretamente sobre o trabalho docente em sala de aula, já que a universalização da escola básica levou crianças que antes abandonavam, ou nem sequer tinham acesso à escola, a frequentarem essa instituição. Para o trabalho docente, portanto, um dos desafios gerados pela terceira revolução educacional se constitui na presença, em sala de aula, de crianças pouco habituadas ao universo escolar. Alguns desdobramentos desse desafio são a maior frequência de crianças com lacunas na aprendizagem, problemas de comportamento, falta de interesse e dificuldades para acompanhar o ritmo de ensino. No contexto de mudanças que envolvem a educação

contemporânea, é preciso reconhecer que responsabilizar-se pela aprendizagem de estudantes com tais características é uma tarefa diferente daquela desenvolvida pelas escolas da segunda revolução educacional (ESTEVE, 2000; 2004; OLIVEIRA, 2007). Para entender essa diferença vale lembrar que, enquanto hoje as crianças com dificuldade permanecem na escola e são um desafio para professores(as) que desejam ensiná-las, na escola baseada na pedagogia da exclusão, quanto mais se avançava nos níveis escolares, mais “[...] as crianças com problemas de conduta e as mais lentas para aprender iam abandonando as escolas no momento em que suas dificuldades ficavam evidentes” (ESTEVE, 2004, p. 33).

Sendo assim, a permanência na escola de crianças com dificuldades de aprendizagem e de conduta ajuda a configurar um clima escolar diferente daquele encontrado na segunda revolução educacional, e os objetivos do trabalho educacional precisam acompanhar essa mudança. “Se o sistema seletivo anterior podia concentrar-se prioritariamente no ensino, precisamente porque as crianças eram selecionadas, agora a prioridade deve ser deslocada para a educação [...]” (ESTEVE, 2004, p. 88). Os procedimentos pedagógicos utilizados com a população educacional elitizada da segunda revolução educacional perderam sua força. Assim, se a formação docente não tratava de procedimentos para lidar com tais condições isso se deve ao fato de que, até pouco tempo na história da educação brasileira, o que se fazia era expulsar da escola as crianças que apresentavam dificuldades.

Mais uma vez, como aconteceu com as revoluções anteriores, as mudanças de contexto e de mentalidade – nesse caso, a crença de que a escola é um direito – interferiram nos objetivos da escola e na noção do que é responsabilizar-se pelo ensino de todos(as). Essas novas demandas educacionais deram origem a um sentimento de desorientação docente, que naturalmente é a primeira reação de professores e professoras que se veem “[...] obrigados a buscar novos equilíbrios e novos procedimentos de trabalho, diante de uma avalanche de mudanças sem precedentes na história da educação” (ESTEVE, 2004, p. 76).

Soma-se a isso a capacidade de mudança de nossos sistemas educacionais – que tem se apresentado menor do que a do ambiente social – e o quadro que se apresenta, portanto, é de mudanças sociais cada vez mais frequentes e aceleradas (ESTEVE, 2000), que solicitam da escola e dos(as) docentes uma reorganização de objetivos e formas de trabalho. Isso significa que não “[...] podemos deixar nossos professores desamparados, enfrentando essa nova situação com os esquemas da antiga escola seletiva” (ESTEVE, 2004, p. 87).

Diante das mudanças sociais e educacionais das últimas décadas, em particular as decorrentes da terceira revolução educacional, é importante repensar os objetivos da escola, buscando uma formação que contemple a todos(as) os(as) alunos(as) que passaram a ter

acesso à escolarização. Nesse sentido, argumentamos que o objetivo da escola deve focar não apenas os processos de ensino dos conteúdos, mas visar, igualmente, outros elementos da formação educacional ética e crítica dos(as) estudantes, em uma busca de equilíbrio entre a tradição e a inovação – entendendo que inovação não se restringe ao uso de tecnologias, mas abrange toda forma de transformação decorrente da dinâmica de mudanças que incide sobre a sociedade e a escola, como destacado neste artigo. A ideia de inovação certamente contempla as recentes mudanças decorrentes do processo de democratização da escola e que possibilitaram o acesso e a permanência de grupos sociais até então marginalizados.

A esse respeito, vale destacar o que Morin afirma sobre as necessidades que incidem sobre crianças e jovens que enfrentarão o mundo do terceiro milênio e as inovações que a escola precisa implementar para que os(as) estudantes adquiriram “[...] uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram” (MORIN, 2002a, p. 29). Essa cultura não se adquire a partir de uma pedagogia da exclusão, já que não se trata mais de ensinar apenas aqueles(as) selecionados(as) dentre uma elite. Por outro lado, segundo Morin, isso não significa adequar o ensino às demandas econômicas do momento ou às últimas imposições do mercado, o que reduz o ensino geral e marginaliza a cultura humana, resultando em perda da substância inventiva e criativa, fonte da vida e da aventura do conhecimento. Trata-se de não ignorar que os problemas educacionais básicos – sobretudo as dificuldades de conduta e as lacunas na escolarização – interferem na aprendizagem e fazem com que muitos(as) estudantes de primeira geração tenham dificuldades para acompanhar o ritmo. Assim, a escola precisa ensinar estabelecendo relações entre os conteúdos e seu contexto, uma vez que o conhecimento se torna relevante quando se localiza no conjunto global no qual se insere. Isso se deve à premissa básica de que o conhecimento progride, não por acúmulo ou por transmissão em quantidade, como ocorria na escola da segunda revolução educacional, mas pela capacidade de contextualizar, conceituar e globalizar. Educar crianças e jovens sob a ótica de um conhecimento contextualizado, no entanto, implica em uma reforma do ensino escolar, que não deve dicotomizar os dois polos constituintes de sua tarefa, quais sejam, o ensino dos conteúdos – ou a conservação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade – e a incorporação de novos saberes, que precisam considerar as necessidades básicas dos(as) estudantes que hoje têm acesso à escolarização, necessidades que passam pela também por uma formação, para além da transmissão (MORIN, 2002a, 2002b).

Diante do exposto até aqui, podemos afirmar que as mudanças e os desafios ocasionados pela terceira revolução educacional deram uma visibilidade maior à necessidade de repensar os objetivos da escola, aspecto sobre o qual passaremos a refletir a seguir.

Os objetivos da escola frente aos desafios da democratização

De início, é importante destacar que nossa proposta não é deixar de lado o conteúdo presente nas disciplinas escolares, mas partir de uma abordagem que não dicotomize as dimensões de conservação e inovação presentes nos objetivos da escola. Trata-se de não empobrecer o papel da escola, evitando restringir sua função ao ensino de conteúdos, já que ensinar e educar as futuras gerações devem ser dimensões complementares da escolarização.

Para entender a ideia de complementaridade entre ensinar e educar, vale lembrar que, se a escola da segunda revolução educacional restringia seu objetivo ao ensino das disciplinas curriculares, atualmente, com a democratização da escola, não podemos limitar a educação ao ensino de conteúdos. Vivemos em uma sociedade pluralista e multicultural, em cujas escolas convivem alunos(as) de procedências culturais diferentes e educados(as) por famílias igualmente distintas. É discutível supor que as famílias se ocupem da educação necessária para a formação de hábitos e valores desejáveis à convivência, da maneira como necessita a sociedade atual. O advento da terceira revolução educacional, como já destacado, possibilitou que um número maior de crianças passasse a frequentar a escola. Essas crianças, em muitos casos, são o que Esteve denomina “alunos de primeira geração”, cujos pais e avós nunca foram ou não concluíram a educação básica. Assim, se a tarefa educativa mais ampla não é assumida pela escola, na maioria dos casos a lacuna pode permanecer, uma vez que, há algumas décadas, os elementos primários de socialização eram mais ou menos garantidos pelas famílias “[...] mas não porque fossem assumidos por todas as famílias – simplesmente porque os alunos que chegavam ao ensino médio eram uma minoria selecionada [...]” (ESTEVE, 2004, p. 100).

De acordo com Esteve, existe sem dúvida a necessidade de uma socialização primária – realizada a contento ou não pelas famílias dos(as) estudantes –, mas existe também a necessidade de uma socialização secundária, atribuída às instituições escolares, visto que é na escola que crianças e jovens entram em contato com um ambiente social amplo e diferente da família, que lhes propicia aprendizagens sociais tais como saber conviver com os demais, aprender a reivindicar, argumentar, posicionar-se perante o coletivo e lidar com frustrações.

Se a crença é de que a escola deve se ocupar apenas dos conteúdos, corre-se o risco de abranger apenas o âmbito da conservação, esquecendo da inovação necessária diante dos desafios ocasionados pela democratização da escola. Limitar a escolarização de nossas

crianças e jovens ao ensino de conteúdos, portanto, pode acarretar problemas sociais a médio prazo, já que formá-los com um alto nível de conhecimentos desprovidos de padrões morais não é suficiente para que se desenvolva um compromisso social com a participação política que sustente a democracia. Segundo Esteve, “Reduzir a educação ao ensino esconde o perigo de produzir toda uma geração de indivíduos não solidários e amorais, carentes de um mínimo de sentido crítico e atentos apenas ao seu próprio benefício” (ESTEVE, 2004, p. 103).

Para vencer alguns dos desafios que a terceira revolução colocou para a escola, é necessário aceitar o desafio de “[...] reconverter nosso sistema de ensino em autêntico sistema educacional” (ESTEVE, 2004, p. 103). Isso porque o modelo de educação restrito ao ensino criticado por Esteve é um exemplo de ideia anacrônica que persiste enquanto novas maneiras de entender a realidade são solicitadas pelos desafios contemporâneos – como é o caso da democratização (CAPRA, 1982; MORIN, 2002a; 2002b).

Quando a escola fica restrita aos conteúdos sem relacioná-los à uma formação ética, crítica e reflexiva, corre o risco de abster-se e não abordar em sala de aula as problemáticas mais atuais de nossa sociedade, deixando crianças e jovens à mercê do que podemos denominar grupos de pressão “[...] que não são neutros, longe de pretender abster-se, buscam manipular intencionalmente a criança para que ela compre seu tênis, beba seu refrigerante, vote em seu partido e pense como lhes interessa” (ESTEVE, 2004, p. 107). Nesse contexto, a escola deixa de formar criticamente e pode se tornar “inocente útil”, abstendo-se de intervir para que os(a) estudantes aprendam a identificar dilemas, conflitos e tomar decisões, não por pressão de grupos fora da escola e da família, mas porque levam em consideração princípios e valores morais universalmente desejáveis para a construção de uma sociedade justa.

Assim, considerando a democratização da escola e as sociedades pluralistas e democráticas em que vivemos, temos o papel de iniciar os(as) estudantes nos valores, atitudes e conhecimentos considerados valiosos pela humanidade. Tais valores são aqueles universais como a solidariedade, a justiça, a liberdade, a honestidade, respeito à dignidade e aos direitos humanos. De acordo com Esteve, depois da desorientação inicial ocasionada pelo surgimento de modelos educacionais que muitas vezes descuidaram dos conteúdos, é importante trabalhar para que as escolas sejam capazes de buscar o equilíbrio entre conteúdos curriculares e valores éticos. A ideia de buscar esse equilíbrio parte do princípio de que “[...] é tão absurdo transmitir conteúdos sem desenvolver os valores educacionais que esses conteúdos implicam quanto pensar que os valores, os procedimentos e as atitudes podem ser desenvolvidos sem conteúdos” (ESTEVE, 2004, p. 116).

O mesmo nos diz Paulo Freire, ao definir a prática docente como uma forma de intervenção/intenção que não pode ser considerada neutra (FREIRE, 1997, 2002). Para que a educação fosse neutra seria preciso “[...] que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados” (FREIRE, 1997, p. 125). Diante da impossibilidade de unanimidade, portanto, a neutralidade da educação também é impossível, afirma Freire. Desse modo, no contato com o(a) docente, alunos(as) aprendem diferentes práticas, posturas, valores e atitudes que os auxiliam em sua formação e na maneira como compreendem a realidade à sua volta (FREIRE, 1975, 1997).

Tais ideias apontam para o fato de que docentes intervêm na formação de estudantes, pois essa tarefa educativa implica em uma relação professor-aluno que contempla, inevitavelmente, aspectos que vão além dos conteúdos aparentes, abarcando também os valores e atitudes desejados, demonstrados e praticados em sala de aula em meio a trabalhos coletivos, nos quais professores(as) e alunos(as) partilham de objetivos comuns.

Para Freire, portanto, a prática docente interfere na formação do(a) educando(a), e “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 52). Isso não significa que os conteúdos podem ser deixados de lado, mas simplesmente que a prática docente não pode ser reduzida ao puro ensino dos conteúdos. O desejo é substituir a dependência e a submissão que a “transferência” pressupõe e dar lugar à autonomia e ao trabalho conjunto entre docentes e discentes. Já que “não há docência sem discência”, como aponta Freire (1997, p. 25), a intenção é superar a dicotomia entre os dois papéis, visto que docente e discente, “[...] apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

A posição de Freire é bem diferente daquela que se consolidou na segunda revolução educacional e que colocava o(a) professor(a) como detentor(a) do saber, de um lado, e o(a) aluno(a) como receptor, de outro. Desconstruir a lógica da transmissão-recepção implica, portanto, reconhecer que a ação docente é complexa e compreende ao menos duas diferentes dimensões: o trato com o conteúdo, em seu caráter técnico, e a dimensão humana, formadora. Para Freire, se tomamos a escola em seus aspectos puramente técnicos, de conteúdos, corremos o risco de “[...] amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 1997, p. 37). Assim, colocar em evidência o caráter formativo da educação é dar valor à intervenção realizada pela prática docente como uma

ação isenta de neutralidade, pois a escola pode intervir tanto para a formação de pessoas atentas às causas humanas como para formar aqueles(as) que “se deixam imobilizar” pelas injustiças e desigualdades, mesmo que estejam aprendendo os conteúdos (FREIRE, 1997). É por esse motivo que Freire alerta: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição” (FREIRE, 1997, p. 115).

Em suma, se não há prática educativa que escape a limites, se o(a) professor(a) não está acima dos(as) alunos(as), mas junto a eles(as), se a escola e os conteúdos não possuem um fim em si mesmos, mas estão a serviço da formação de seres humanos, disso resulta a importância de professores(as) definirem a serviço de qual sociedade colocam o que ensinam. Assumir que o ensino dos conteúdos não pode ocorrer sem a formação moral é um saber indispensável, especialmente a docentes que lutam contra as desigualdades sociais e são a favor “[...] da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda” (FREIRE, 1997, p. 115).

Se a escolha é formar para a autonomia, para a busca pela justiça e transformação social, a escola deve assumir a formação de valores e atitudes de cidadãos(ãs) comprometidos(as) com a participação política que nossa sociedade democrática exige:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora [...]. (FREIRE, 1997, p. 126).

As ideias de Freire, portanto, estão de acordo com o que vimos discutindo até o momento e rejeitam o otimismo ingênuo que entende a escola como responsável pela resolução de todos os problemas e também recusam, por outro lado, uma pseudocriticidade que, pessimista, pode dar origem ao imobilismo a partir do qual a escola, enquanto instituição social, só poderia fazer algo depois que transformações sociopolíticas fossem implementadas, às vezes à custa de vidas humanas (FREIRE, 1997).

Compreender que a prática docente não é neutra e pode contribuir tanto para a manutenção do *status quo* como para a transformação social indica, novamente, a função produtora da escola que vimos afirmando com base em Petitat (1994) e nos permite seguir refletindo sobre os desafios a que estamos submetidos enquanto docentes, principalmente quando nos deparamos com momentos de mudança como a terceira revolução educacional. Para essa tarefa, precisamos superar o modelo educacional baseado na transmissão de conteúdos criticado por Freire (1997) e Esteve (2004), e assumir a responsabilidade de

conduzir um processo educacional no qual o ensino é um meio para a formação de indivíduos atentos à busca ética pela dignidade humana e melhoria da sociedade (FREIRE, 1975).

A partir do exposto, destacamos a existência de dimensões indissociáveis na educação escolar. Não há, portanto, uma separação entre o ensino dos conteúdos e a formação/educação. Sendo assim, essas duas dimensões do processo escolar devem ser consideradas simultaneamente. O que a democratização da escola nos apresenta, portanto, é o desafio de estabelecer uma ligação entre polos que têm sido frequentemente dicotomizados, quais sejam, o trabalho com o conhecimento sistematizado – historicamente associado à instituição escolar – e a busca pela formação em valores – que, tradicionalmente tem sido relegada a outras instituições como a família, a religião, entre outros. Ambos os elementos passam a ser vistos como objetivos fundamentais do processo de escolarização, constituindo, a nosso ver, o papel da escola na sociedade contemporânea, sobretudo diante das transformações ocasionadas pela terceira revolução educacional – que levaram à democratização da educação básica no Brasil e à chegada, na escola, de estudantes antes excluídos e que passaram a ter uma vaga nas escolas básicas brasileiras, tornando-se os primeiros de suas famílias a terem acesso garantido à escolarização. São esses(as) os(as) estudantes que desejamos continuem a ter acesso à escola, juntamente com todos os(as) outros(as) que a ela têm direito, nela permaneçam e aprendam, tanto os conteúdos do âmbito da instrução e do ensino, quanto uma formação ética e moral, fruto de uma escola que assuma seus objetivos sem dicotomizá-los, conservando, inovando e formando pessoas capazes de ir além das restrições que as visões simplificadas e anacrônicas muitas vezes nos impõem.

Considerações finais

Ao longo deste texto buscamos desenvolver o conceito de revoluções educacionais e evidenciar que a escola é uma instituição que está em constante transformação, assim como a própria sociedade. Ao abordar algumas das mudanças pelas quais a instituição escolar passou desde sua criação, nossa intenção foi demonstrar que os desafios enfrentados na escola são influenciados por revoluções silenciosas amplas, como foram o sentimento de infância na Idade Média, a estatização da escola e, mais recentemente, a aceitação da escola como um direito de toda a população. Em cada período histórico, portanto, a escola apresenta características que a influenciam e estão situadas na organização social de seu tempo. Logo, dada a dinâmica irrefreável de transformações sociais e educacionais destacada nas revoluções silenciosas, é de se esperar que os objetivos da escola frente às

necessidades da sociedade contemporânea sejam diferentes daqueles pensados nos séculos passados para atender a uma parcela da população (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994).

Nesse sentido, em um segundo momento, problematizamos o papel da escola na contemporaneidade, que se modifica diante da terceira revolução educacional – a partir da qual novos grupos sociais, antes excluídos, passaram a ter o direito de frequentar essa instituição. Nesse novo cenário, é importante destacar a necessidade de uma formação que vise não apenas o ensino de conteúdos, mas também valores voltados para a convivência, a cidadania e inclusive a própria transformação da sociedade e superação das desigualdades.

O que observamos, portanto, é que o cenário oriundo da democratização da escola está relacionado aos desenvolvimentos do século XX, que lançaram um duplo desafio à educação do século XXI: conservar a herança cultural de saberes e valores, sem deixar de criar novos campos em que tais saberes tenham a oportunidade de se relacionarem, dando origem assim a novos conhecimentos. Esse duplo objetivo da escola no século XXI, portanto, refere-se aos trabalhos de conservação e inovação, simultaneamente. Entendemos que essa simultaneidade está presente nos diferentes níveis de ensino, e diante dos desafios que nos coloca o século XXI, nossas escolas devem se encarregar de preservar os conhecimentos historicamente herdados e, igualmente, atualizá-los (MORIN, 2002a).

Ao indicar a importância da conservação – ou “preservação do passado” –, Morin adverte para o fato de que a conservação não pode se transformar em uma estrutura rígida e dogmática, para não inviabilizar a inovação. Sendo assim, a escola deve promover a conservação e ritualização dos saberes, mas seu papel não pode se restringir a isso. De forma antagônica e complementar, a escola deve atuar também na transformação e religação desses saberes. Em uma visão complexa, a conservação não pode inibir a inovação, e vice-versa.

Por fim, entendemos que existem outras maneiras de abordar tais desafios, mas sabemos também que os objetivos da escola não podem continuar a ser aqueles pensados no século XVIII e muito menos entendidos de maneira simplificada e redutora. As transformações ocasionadas pela terceira revolução educacional modificam os tempos e espaços escolares, e se a escola tanto resiste quanto se transforma diante das mudanças, é de se esperar que alguns se coloquem contra modelos educativos que busquem a produção de novos equilíbrios sociais, nos quais os mais diferentes grupos vivam com dignidade, sem injustiças, desigualdades e exclusões de nenhuma natureza, o que apenas reforça a importância de continuarmos a trabalhar em benefício de objetivos que permitam à escola responsabilizar-se pelo aprendizado de qualidade da totalidade da população do Brasil.

THE EDUCATIONAL REVOLUTIONS IN THE HISTORY OF EDUCATION AND THE DEMOCRATIZATION OF THE BASIC SCHOOL IN BRAZIL: IMPLICATIONS FOR THE OBJECTIVES OF THE SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

Abstract: This paper presents the school as a dynamic institution that suffers influences from society at the same time as it influences its constitution. We present three moments in the history of education in which educational revolutions occurred with profound changes for society and the school's meaning. Among these revolutions, we highlight the democratization of the basic school that promoted an opening of the school to previously excluded population. If, until then, the school aimed to teach students of selected elite, from the advent of the democratization, the school started to receive children not used to the school universe, emphasizing the need to rethink the objectives of the school and to take responsibility for a new profile of students – a different task from that previously developed by schools. We argue that the democratization is an unprecedented movement in the history of Brazilian education, which established the notion of school as a right and placed us in the challenge of rethinking the objectives of the school in contemporary times to serve the totality of the Brazilian children population, with no exclusions.

Keywords: Education history. Educational revolutions. Democratization of the education. Objectives of education in the contemporary world.

Referências

ARANHA, M. L. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011.

_____. **Pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2000.

_____. **Tendências Demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos 1940 e 2000**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2007.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.

ESTEVE, J. M. The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. **Educational Review**, v. 52, n. 2, p. 197-208, 2000.

_____. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LAUAND, L. J. **Cultura e educação na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES, E. M. T. **As origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Edições Loyola, São Paulo, 1981.

MORENO, M. Ciência e ensino. In: MORENO, Montserrat et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002b.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

_____. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Retratos da escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 39-47, jan./jun. 2012.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, SP, v. 65, p. 72-77, maio 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. C. T. História de uma instituição escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971)? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1021-1041, set./dez. 2013.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

SOBRE O AUTOR

Ricardo Fernandes Pátaro é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Recebido em 20/10/2018

Aceito em 10/12/2018