

UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE (UNIARP)
MESTRADO ACADÊMICO EM DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE

RODRIGO REGERT

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
FRAIBURGO, SC**

CAÇADOR
2017

RODRIGO REGERT

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
FRAIBURGO, SC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), na linha de pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, como requisito para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Joel Haroldo Baade

**CAÇADOR
2017**

Catálogo Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

—
R333a

Regert, Rodrigo

Análise da formação cidadã em uma escola do município de Fraiburgo, SC. / Rodrigo Regert. Caçador, SC. EdUNIARP, 2017.

173 f

Orientador. Prof. Dr. Joel Haroldo Baade

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade. Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, como requisito para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento e Sociedade.

1.Desenvolvimento. 2.Educação. 3. Cidadania. 4. Ensino Médio. 5. Fraiburgo. I. Título.

CDD: 373.3

RODRIGO REGERT

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
FRAIBURGO, SC**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada no Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade**.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP)
(Presidente da Banca/ Orientador)

Dra. Vanice dos Santos (Universidade Planalto Catarinense - UNIPLAC)
(Membro Externo)

Dr. Adalcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe -
UNIARP)
(Docente do Programa)

Caçador, SC, 26 de maio de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha esposa Cecília, minha filha Sofia e ao bebê, que amo muito e sem o apoio incondicional jamais teria concluído.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos os meus familiares que sempre estiveram ao meu lado.

Agradeço ao meu orientador Dr. Joel Haroldo Baade.

Agradeço a UNIARP que permitiu a realização do trabalho.

EPIGRAFE

"Nada de grande se cria de repente" (Epíteto)

RESUMO

Sabe-se da importância que a educação tem para o desenvolvimento de uma nação, não menos distante para o desenvolvimento de uma região em específico. Com isso, tendo em vista a educação levada a cabo na história brasileira desde a Era Vargas até o governo de Dilma Rousseff e o que se pensa hoje como uma educação para o futuro levando em conta o surgimento dos direitos humanos nos termos de Morin, a presente dissertação teve como objetivo analisar as características da educação desenvolvida na Escola de Educação Básica São José no município de Fraiburgo, SC, que possui diferencial de qualidade. No aspecto metodológico, a dissertação constituiu-se de pesquisa de natureza básica e utilizou-se do método exploratório e descritivo. Quanto ao procedimento técnico, deu-se de forma bibliográfica e através de levantamento. Conclui-se que as principais características da Escola que auxiliam na ação ativa da cidadania são: o entendimento do conhecimento como uma construção contínua; a definição dos papéis de aluno/a e professor; a ligação da Escola com o dia a dia dos alunos/as; a possibilidade de expor as ideias; a valorização das competências; o incentivo à cidadania; a importância do planejamento pessoal atrelado ao futuro; a abordagem interdisciplinar; a felicidade e o bem-estar e, por último, a criticidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação. Cidadania. Ensino Médio. Fraiburgo.

ABSTRACT

It is known how important education is for the development of a nation, not less distant for the development of a specific region. With this, having in mind the education that has taken place in Brazilian history since the Vargas era up to the government of Dilma Rousseff and what is thought of today as an education for the future taking into account the emergence of human rights in Morin's terms, the goal of this thesis was to analyze the characteristics of the education carried out at the São José Basic School in the municipality of Fraiburgo, SC which has a differential in its quality. In the methodological aspect, the thesis is constituted as research of basic nature and it used the exploratory and descriptive method. As to the technical procedure, this took place in a bibliographic way and through a survey. The conclusion is that the main characteristics of the School which help in the active action of citizenship are: the understanding of knowledge as a continuous construction; the definition of the roles of the student and the professor; the connection of the School with the daily life of the students; the possibility of expounding the ideas; the valorization of competencies; the encouragement of citizenship; the importance of personal planning tied to the future; the interdisciplinary approach; happiness and well-being, and lastly, criticality.

Keywords: Development. Education. Citizenship. High School. Fraiburgo.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - IDADE DOS ALUNOS/AS.	122
GRÁFICO 2 – SEXO DOS ALUNOS/AS.....	122
GRÁFICO 3 – TEMPO DE ESCOLA.....	123
GRÁFICO 4 – SÉRIE EM QUE ESTUDA	123
GRÁFICO 5 – SATISFAÇÃO COM A ESCOLA.....	124
GRÁFICO 6 – SATISFAÇÃO A PONTO DE RECOMENDAR A OUTROS	125
GRÁFICO 7 – LIGAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS OFERTADAS	126
GRÁFICO 8 – O CONHECIMENTO E A SUA IMPORTÂNCIA	126
GRÁFICO 9 – A QUANTIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EXISTENTES	127
GRÁFICO 10 – O PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	128
GRÁFICO 11 – O ALUNO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	128
GRÁFICO 12 – CONHECIMENTOS DA ATUALIDADE.....	129
GRÁFICO 13 – O QUE CONHECER.....	130
GRÁFICO 14 – LIGAÇÃO DA ESCOLA COM O DIA A DIA.....	131
GRÁFICO 15 – AS RESPOSTAS.....	132
GRÁFICO 16 – A EXPRESSÃO DOS PENSAMENTOS.....	132
GRÁFICO 17 – A PROFISSÃO.....	133
GRÁFICO 18 – SUCESSO PROFISSIONAL	134
GRÁFICO 19 – O SUCESSO PROFISSIONAL E SUA EVIDÊNCIA	134
GRÁFICO 20 – VIDA SOCIAL.....	135
GRÁFICO 21 – A CONSTRUÇÃO DA AMIZADE	136
GRÁFICO 22 – VOCÊ E SEUS AMIGOS.....	137
GRÁFICO 23 – AS QUALIDADES.....	137
GRÁFICO 24 – A IMPORTÂNCIA DAS QUALIDADES	138
GRÁFICO 25 – OS DEFEITOS.....	139
GRÁFICO 26 – OS DEFEITOS E O SUCESSO.....	139
GRÁFICO 27 – A ESCOLA E O FUTURO.....	141
GRÁFICO 28 – A PREOCUPAÇÃO COM O FUTURO	141
GRÁFICO 29 – O PROFESSOR E O PLANEJAMENTO DA VIDA	142
GRÁFICO 30 – O FUTURO E A DECISÃO DO QUE SER	143
GRÁFICO 31 – A CERTEZA DO FUTURO	143
GRÁFICO 32 – A INCERTEZA SOBRE O FUTURO	144

GRÁFICO 33 – A INFLUÊNCIA DAS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA	144
GRÁFICO 34 – A INFLUÊNCIA DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA	145
GRÁFICO 35 – A INFLUÊNCIA DAS DISCIPLINAS DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA	146
GRÁFICO 36 – A INFLUÊNCIA DAS DISCIPLINAS DE FÍSICA, BIOLOGIA, QUÍMICA E MATEMÁTICA	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IDEB 2015/5º ANO, BRASIL.....	116
TABELA 2 – IDEB 2015/5º ANO, SANTA CATARINA.....	116
TABELA 3 – IDEB 2015/5º ANO, FRAIBURGO	117
TABELA 4 – IDEB 2015/5º ANO. EEBSJ.	117
TABELA 5 – IDEB 2015/5º ANO, CAÇADOR.	117
TABELA 6 – IDEB 2015/5º ANO, EEBPDCF.	118
TABELA 7 – IDEB 2015/9º ANO, BRASIL.....	118
TABELA 8 – IDEB 2015/9º ANO, SANTA CATARINA.....	118
TABELA 9 – IDEB 2015/9º ANO, FRAIBURGO.	119
TABELA 10 – IDEB 2015/9º ANO. EEBSJ.	119
TABELA 11 – IDEB 2015/9º ANO, CALMON.....	119
TABELA 12 – IDEB 2015/9º ANO, EEBC.....	119
TABELA 13 – IDEB 2015/ENSINO MÉDIO, BRASIL/ESTADO/PRIVADO	120
TABELA 14 – IDEB 2015/ENSINO MÉDIO, SANTA CATARINA.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Ato Institucional
AMARP – Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNC – Base Nacional Comum Curricular
BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CDEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CEPAL – Comissão Econômica dos Países para a América Latina
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
EEBC – Escola de Educação Básica Calmon
EEBPDCF – Escola de Educação Básica Professor Domingos da Costa Franco
EEBSJ – Escola de Educação Básica São José
EMC – Educação Moral e Cívica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNE – Fórum Nacional de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
JBS – José Batista Sobrinho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
ONU – Organização das Nações Unidas
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PAC – Programa de Aceleração de Crescimento
PAEG – Programa de Ação Econômica do Governo
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCM – Programa Currículo em Movimento
PCN – Parâmetros Curriculares e Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Partido Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

PP – Partido Popular

PRN – Partido da Renovação Nacional

PRODASEC – Programas de Desenvolvimento de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas para as Populações Carentes Urbanas.

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSP – Partido Social Progressista

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

UDN – União Democrática Nacional

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A ERA VARGAS ATÉ O GOVERNO DE DILMA ROUSSEFF	22
1.1 A ERA VARGAS	22
1.1.1 O Desenvolvimento Político na Era Vargas	22
1.1.2 A Ideia Desenvolvimentista na Era Vargas.....	23
1.1.3 A Educação na Era Vargas	25
1.2 A SEGUNDA REPÚBLICA	27
1.2.1 O Desenvolvimento Político na Segunda República.....	27
1.2.2 A Ideia Desenvolvimentista na Segunda República	32
1.2.3 A Educação na Segunda República	38
1.3 A DITADURA MILITAR	41
1.3.1 O Desenvolvimento Político na Ditadura Militar	42
1.3.2 A Ideia Desenvolvimentista na Ditadura Militar	45
1.3.3 A Educação na Ditadura Militar	49
1.4 A REPÚBLICA PÓS-DITADURA MILITAR.....	54
1.4.1 O Desenvolvimento Político na República Pós-Ditadura Militar	54
1.4.2 A Ideia Desenvolvimentista na República Pós-Ditadura Militar.....	60
1.4.3 A Educação na República Pós-Ditadura Militar	67
1.5 REFLEXÕES	74
2 BREVE RELATO SOBRE A HISTÓRIA DA ORIGEM DOS DIREITOS HUMANOS, A IDEIA DE CONHECIMENTO, DO SER HUMANO E A EDUCAÇÃO VOLTADA À AÇÃO NOS TERMOS DE EDGAR MORIN	76
2.1 BREVE RELATO SOBRE A ORIGEM DO CONCEITO DOS DIREITOS HUMANOS	77
2.2 SABERES PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO NOS TERMOS DE EDGAR MORIN	80
2.2.1 O Conhecimento	81
2.2.2 O Ser Humano e a sua Condição.....	94
2.2.3 A Educação e a Ação	102
2.3 REFLEXÕES	111
3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOSÉ	113
3.1 HISTÓRICO LEGAL DA ESCOLA E O IDEB	114
3.2 A ESCOLA NA VISÃO DOS ESTUDANTES	121
3.2.1 Caracterização dos alunos que responderam à pesquisa	121
3.2.2 Satisfação dos Alunos com a Escola.....	124
3.2.3 A Construção do Conhecimento.....	126
3.2.4 A Condição Humana	131
3.2.5 As Incertezas	140
3.3 A ESCOLA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS	147
3.3.1 O Conhecimento	148
3.3.2 A Condição Humana	150
3.3.3 As Incertezas	151
3.3.4 Questões Gerais	154

3.4 REFLEXÕES	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	161

INTRODUÇÃO

Desenvolvimento e educação são temáticas relacionadas e complementares, isso pode ser evidenciado no desenvolvimento histórico-social brasileiro desde a Era Vargas, no ano de 1930, até o governo de Dilma Rousseff, que se encerrou em 31 de agosto de 2016, onde as ideias desenvolvimentistas determinavam o tipo de educação que o país teria. Contudo, essa relação nem sempre é explícita e evidente e, justamente por isso, sempre precisa ser revisada e reanalisada.

Dada a importância da educação para a vida em sociedade, muitos teóricos se dedicaram ao longo da história para determinar quais as condições e princípios ideais para uma educação do futuro. Ou seja, uma educação capaz de formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade em seu sentido mais amplo. A temática da cidadania se insere nesse ponto justamente pelo fato de o termo expressar a relação do indivíduo com a coletividade. Contudo, a relação do indivíduo com a coletividade pode ser muito diversa, por isso cabe, por exemplo, diferenciar cidadania passiva de ativa e reconhecer o papel da educação para a formação dos cidadãos.

Nesse sentido, a história do surgimento dos Direitos Humanos e a obra “Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro” de Edgar Morin (2007), têm um papel fundamental, pois, ao mesmo tempo em que alertam para as necessidades do futuro, fazem menção à formação cidadã das pessoas. Morin elaborou a obra a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que está integrada à Organização das Nações Unidas (ONU). A UNESCO foi criada após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1946, com o objetivo de contribuir para a paz mundial.

Tais ponderações levaram a uma situação específica, a Escola de Educação Básica São José (EEBSJ), no município de Fraiburgo, SC, que apresenta uma realidade diferente das características da região. Enquanto a região possui baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de acordo com os resultados de 2013 e 2015, a escola tem um notório destaque, inclusive em âmbito estadual. Os

resultados distintos da escola sugerem uma formação diferenciada das demais escolas da região.

A discussão sobre educação sempre é pertinente em todos os momentos e na atualidade, se sobressai. Pensar sobre ela e sobre as formas em que ela se consolidou é fundamental.

Parece claro que a educação exerce um papel primordial para a sociedade e o seu próprio desenvolvimento, no entanto é oportuna a reflexão recorrente sobre ela e também sobre conceitos que a norteiam com vistas ao contínuo aperfeiçoamento da prática. A prática, por sua vez, é diversa e muitas vezes está aquém do que se idealiza em termos teóricos. Nesse sentido, a análise de exemplos educacionais exitosos, como o da EEBSJ, em Fraiburgo, SC, podem contribuir para uma melhor compreensão da educação cidadã no Brasil.

Nesse sentido, o problema de pesquisa da presente dissertação pode ser assim formulado: Tendo em vista a educação levada a cabo na história brasileira desde a Era Vargas até o governo de Dilma Rousseff, e o que se pensa hoje como uma educação para o futuro, levando em conta o surgimento dos direitos humanos e nos termos de Morin (2007), quais as características da educação desenvolvida na Escola de Educação Básica São José, no município de Fraiburgo, SC, que possui diferencial de qualidade?

Com isso, a investigação da temática proposta faz-se necessária, pois a educação escolar sempre teve um papel primordial e essencial no desenvolvimento dos indivíduos. É por meio dela que o indivíduo é inserido na sociedade e se torna apto para a prática da cidadania. Um indivíduo sem formação crítica e consciente tampouco consegue ser um cidadão ativo.

A cidadania ativa requer ação e intervenção social constante. A mudança da realidade e do contexto social e econômico só será possível por meio disso. Nesse sentido, o indivíduo necessita estar atento ao mundo à sua volta, por isso sua formação transcende à especificidade de uma área apenas.

A compreensão interdisciplinar da realidade se torna essencial para a busca pelo conhecimento mais amplo. Quanto mais o indivíduo tiver compreensão do mundo, mais possibilidade de acertos em suas atitudes terá. Devido a isso, a educação é fator determinante para o desenvolvimento inclusive da região da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP), situada no Meio Oeste Catarinense, que possui um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano

(IDH) e IDEB do Estado, embora a EEBSJ, tenha notório destaque nesse quesito, aumentando o próprio índice regional.

Assim, a análise sobre a temática do desenvolvimento e políticas educacionais da educação implantadas no decorrer da história, bem como a construção de novas práticas para uma educação voltada ao futuro que viabilize a formação de cidadãos comprometidos parece ser a condição fundamental para o desenvolvimento regional, seja em termos sociais, econômicos e culturais.

As práticas educativas devem, nesses termos, possibilitar a superação da passividade e a construção de uma cidadania ativa, espírito empreendedor e o protagonismo.

A presente dissertação se desenvolveu em três capítulos. No primeiro capítulo, para entender melhor a contextualização local e a forma pela qual o país se organizou, fez-se necessária uma exposição do desenvolvimento histórico brasileiro desde a Era Vargas até o governo de Dilma Rousseff, bem como as ideias desenvolvimentistas que nortearam a educação desenvolvida em cada período. Os principais teóricos que foram utilizados são: Costa e Mello (1999); Seriacopi e Seriacopi (2005); Moraes (2003); Pedro, Lima e Carvalho (2005); Fausto (2002); Brum (1990); Gadotti (2000) e Horta (1982).

No segundo capítulo, foi feito um esboço sobre a história dos direitos humanos e três dos sete saberes necessários à educação do futuro, que Edgar Morin (2007) formula com vistas à formação cidadã. Destes saberes também foram construídas as categorias de análise da presente dissertação: o conhecimento, voltado à maneira pela qual o mesmo se dá ou se constrói; a condição humana, voltada às limitações dos homens e mulheres na construção do conhecimento; as incertezas, relacionadas ao próprio processo do conhecer. Para isso, além de Morin (2007), também foram utilizados outros importantes pensadores, como: Paulo Freire (1975; 2003a; 2003b), Hugo Assmann (1994; 2001), Ivani Fazenda (2008) e Dorian Ribas Marinho e Luiz Antônio de Oliveira (2002).

No terceiro capítulo foi feita uma análise de acordo com os dados obtidos no IDEB nos anos de 2013 e 2015, no qual a EEBSJ teve destaque em toda região, bem como em âmbito estadual, fazendo-se assim necessário compreender como ocorre a educação desenvolvida com os alunos do Ensino Médio e os profissionais que trabalham na escola. E, juntamente com isso, procurou-se avaliar em que medida a

educação desenvolvida na EEBSJ possui características diferenciadas dos modelos desenvolvimentistas que nortearam a educação brasileira.

Referente às questões metodológicas, pelo fato da dissertação ser um dos tipos de trabalho acadêmico científico, destinado aos cursos de pós-graduação stricto sensu, e está voltada especificamente aos mestrados, a mesma busca:

[...] a reflexão sobre um determinado tema ou problema expondo as ideias de maneira ordenada e fundamentada. E, dessa forma, como resultado de um trabalho de pesquisa, a dissertação deve ser um estudo o mais completo possível em relação ao tema escolhido. Deve procurar expressar conhecimentos do autor a respeito do assunto e sua capacidade de sistematização (TAFNER; SILVA, 2011, p. 125).

Dessa forma, a metodologia adotada, baseou-se basicamente na classificação proposta por Antonio Carlos Gil (2007), Paulo Ramos e Magda Maria Ramos (2005). Desse modo, a pesquisa foi de natureza básica, pois tem como propósito a geração de um novo conhecimento (RAMOS; RAMOS, 2005). Ela foi a priori, pois tratou-se de uma abordagem qualitativa, onde foi feita análise sobre o comportamento humano, buscando a essência do assunto e a posteriore, pois, deu-se de modo quantitativo, onde se coletaram informações para melhor analisá-los (RAMOS; RAMOS, 2005).

Quanto aos objetivos, a pesquisa deu-se de forma exploratória e descritiva. Exploratória, pois se buscou uma melhor familiaridade com o problema de pesquisa com o objetivo de aprimorar as ideias (GIL, 2007). Descritiva, pois teve como objetivo principal a descrição das características de determinada população, que ocorreu através de questionário e entrevista (GIL, 2007).

O universo se limitou à aplicação de um questionário aos 292 alunos e alunas que estavam frequentando o Ensino Médio na Escola de Educação Básica São José no município de Fraiburgo, SC no ano de 2016. Foram também realizadas entrevistas com três professores, uma assistente técnica pedagógica e uma diretora.

Quanto aos procedimentos técnicos, de acordo com Gil (2007), os mesmos estão relacionados ao seu planejamento em sua dimensão mais ampla, ou seja, envolvendo a forma pela qual os dados foram coletados, a análise e a interpretação dos mesmos. Por isso, nesse caso, a pesquisa foi bibliográfica e através de levantamento. Bibliográfica, pois se desenvolveu com base em materiais já elaboradas, como livros, artigos e materiais disponíveis na internet. O levantamento se deu através da interrogação direta às pessoas para conhecer seus comportamentos através de questionário e entrevista (GIL, 2007).

Os detalhes práticos da metodologia serão abordados no início de cada capítulo. Por fim, é importante ressaltar, que o Projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP), da UNIARP. O mesmo foi aprovado e tem o seguinte código 56944816.5.0000.5593.

1 A ERA VARGAS ATÉ O GOVERNO DE DILMA ROUSSEFF

O desenvolvimento brasileiro parece ter sido estudo de várias gerações de pessoas e, nesse momento, continua sendo, com um enfoque voltado para o desenvolvimento histórico-social. Entendê-lo se fez necessário para uma compreensão mais clara das ideias desenvolvimentistas em diferentes períodos da história.

Por isso, nesse primeiro capítulo, foi feita uma descrição do desenvolvimento histórico brasileiro desde a Era Vargas, passando pela Segunda República, a Ditadura Militar, até chegar à República Pós-Ditadura Militar e, finalmente, com o governo de Dilma Rousseff.

A metodologia desenvolvida para o mesmo se deu basicamente através de leituras sobre a temática abordada. Desse modo, foi feita uma abordagem qualitativa e a *priori*. O estudo desenvolveu-se de modo exploratório e descritivo, pois foram retratados os principais pontos históricos desses períodos, com foco nas ideias desenvolvimentistas que nortearam a educação, nos respectivos governos.

1.1 A ERA VARGAS

A Era Vargas é um período que vai do ano 1930 até 1945. Vargas assume a presidência da República Federativa do Brasil de forma provisória por ser um dos principais líderes contra a República Velha.

1.1.1 O Desenvolvimento Político na Era Vargas

A formação do Estado Novo e o seu desenvolvimento político se deu no período entre 1930 e 1945, concretizando-se no ano de 1937. Esse período também foi conhecido como a Era Vargas.

Durante a década de 1920 diversos fatores se conjugaram para acelerar o declínio da República Velha. Os levantes militares tenentistas, o fim da política do café-com-leite, o agrupamento das oligarquias dissidentes na Aliança Liberal e o colapso da economia cafeeira foram alguns dos fatores que criaram as condições para a revolução de 1930, que assinalou o fim da República Velha e o início da Era Vargas (COSTA; MELLO, 1999, p. 284).

O governo de Vargas inicia-se no ano de 1930 com uma vitória da Revolução. Coube a ele, principal líder, assumir a chefia do Governo Provisório, que durou até o ano de 1934 (MORAES, 2003).

A esse respeito, Seriacopi e Seriacopi (2005) mencionam que, em julho de 1934, Vargas foi eleito pelos constituintes para a Presidência da República, pondo fim, assim, ao Governo Provisório. Seu mandato deveria ir até o ano de 1938, quando se escolheria, pelo voto livre e direto, um novo presidente.

Contudo, no ano de 1937, devido à criação do Estado Novo, através de um golpe de Estado e contando com o apoio dos militares e industriais, por meio de leis e decretos, o Presidente Vargas acabou governando até o ano de 1945 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Assim, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o governo federal se viu obrigado a retomar o processo político-democrático e eleitoral. Então, o Presidente Vargas começou a organizar a candidatura de seu ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra (MORAES, 2003).

Convém, no entanto, ressaltar que o Presidente Vargas marcou sua primeira passagem no governo brasileiro pelo forte autoritarismo e ao mesmo tempo pela grande popularidade conquistada perante a sociedade brasileira (SILVA, 2013).

1.1.2 A Ideia Desenvolvimentista na Era Vargas

O governo de Vargas procurou modernizar as estruturas do Estado, implantando uma nova ordem política, social e econômica, inspirada no nacional-desenvolvimentismo (SILVA, 2013).

A política nacional-desenvolvimentista é uma política baseada na atuação efetiva do Estado, que centraliza praticamente todas as ações e, em contrapartida, investe maciçamente em infraestrutura, visando o aumento do crescimento econômico do país (FAUSTO, 2002).

Nesse sentido, sua característica mais marcante foi a passagem das oligarquias agrárias ao populismo, que se expandiu na América Latina devido à grande crise de 1929¹. Seriacopi e Seriacopi (2005, p. 466) entendem essa forma de governo conforme a definição:

¹ Quando se estuda o período intermediário entre as duas guerras mundiais, isto é: de 1919 a 1939, um dos temas mais importantes é o da Grande Depressão Americana, cujo símbolo máximo é a Quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929. Esse tema é conhecido, geralmente, como “Crise de

Os novos governantes criticavam as antigas elites oligárquicas, os partidos políticos tradicionais e a influência norte-americana no continente. Dirigiam-se diretamente à população, sem depender da mediação dos partidos. Apresentavam-se como defensores do “povo”, que tratavam como massa homogênea, como se não houvesse em seu interior divisões de classe ou grupos distintos. Procuravam, dessa maneira, conquistar lealdade das camadas populares, manipulando-as de forma a evitar que elas se rebelassem.

Nestas condições, a ideia de desenvolvimento do governo Vargas foi fortemente marcada pelo papel que o Estado deveria exercer, com educação, saúde e cidadania, que trariam a industrialização, uma vez que as oligarquias agrárias não tinham nenhum compromisso com esses fatores (MORAES, 2003).

Por isso, o Estado passava a ter um papel central na fase de industrialização com a ideia de substituir as importações, para isso, era necessário desenvolver uma política segundo a qual se buscassem formas de aumentar a poupança para reforçar a capacidade de investimento (BRUM, 1990).

Além disso, a elite que assumia o poder nesse período passou a ter uma grande importância no que diz respeito à definição do papel do Estado, visando a

1929”. Crise essa de ordem financeira, que afetou todo o mundo, levando milhões de pessoas ao desemprego e ao desespero.

O principal fator que contribuiu para a Crise de 1929 foi a expansão de crédito, emitido pelo Federal Reserve System – Sistema de Reserva Federal – (uma espécie de Banco Central Americano) desde 1924, ainda sob o governo do presidente Calvin Coolidge. Para se entender o porquê de a expansão de crédito ter gerado a crise, é necessário compreender um pouco do contexto econômico da década de 1920.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a economia dos Estados Unidos se tornou a mais importante do mundo. Haja vista que, com a destruição que a guerra provocou na Europa, a produção econômica de grandes potências, como a Inglaterra e a Alemanha, não mais se sobrepunha aos outros países, pois estava em processo de recuperação. Sendo assim, os EUA, ao tempo que conseguiam uma produção econômica muito grande, pois tinham compradores dentro e fora do país, também estimulavam a oferta de crédito para estes compradores, bem como a política de aumento salarial para empregados. Entretanto, sempre quando havia um período de pequena recessão, isto é: decréscimo na produção econômica, o governo intervinha no mercado aplicando mais crédito (dinheiro e títulos da Bolsa de Valores) para reparar os danos.

A medida de expansão de crédito tornava as taxas de juros artificiais, sem lastro com as reservas de crédito reais, que eram ancoradas na poupança. Os investidores que tinham ações na Bolsa de Valores de Nova Iorque recebiam um sinal falso da expansão de crédito e, conseqüentemente, acabavam por ampliar os seus negócios, aumentar salários, e investir ainda mais. Este processo gerou uma “bolha inflacionária”, pois, em 1929, chegou um momento em que não se podia mais esconder o caráter artificial da expansão econômica: havia muito dinheiro emitido circulando, mas sem valor real com a produção. Já sob o governo Hoover, a Bolsa de Valores de Nova Iorque, responsável pela administração dos investimentos aplicados e do crédito emitido, entrou em colapso.

As principais conseqüências da Crise de 1929 foram o desemprego em massa, a falência de várias empresas, tanto do setor industrial quanto do setor agrícola, e a pobreza, que assolou grande parte da população americana. Muitos países que estavam atrelados ao sistema de crédito americano também sofreram uma grande recessão em suas economias. O Brasil, por exemplo, teve que queimar café, principal produto da época, para poder valorizar o seu preço.

As soluções para a crise foram aplicadas, principalmente, por F. Delano Roosevelt e sua política do New Deal (Novo Acordo), que procurou replanejar a economia americana (FERNANDES, 2017).

industrialização que fora baseada na empresa nacional, que definia os investimentos em infraestrutura e produção de insumos básicos (BRUM, 1990).

1.1.3 A Educação na Era Vargas

Anterior ao ano de 1930, é possível afirmar que não existia praticamente nenhuma política educacional estatal, tendo em vista que somente neste ano surgiu o Ministério da Educação, criado por Vargas (FREITAG, 1980).

A esse respeito, Gadotti (2000) menciona que, para o Estado nacional-populista, a escola passou a representar a ideia de disseminação da nova ideologia desenvolvimentista. Devido a isso, no ano de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, do qual o primeiro ministro foi Francisco Campos. Campos criou o Conselho Nacional de Educação, que proporcionou o avanço da reforma do ensino secundário e o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Convém, no entanto, ressaltar que o Ministério da Educação do ministro Francisco Campos se efetivou por meio de seis decretos. São eles:

- 1 Decreto 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
- 2 Decreto 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
- 3 Decreto 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- 4 Decreto 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- 5 Decreto 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
- 6 Decreto 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 2013, p. 132).

Assim, pois, para o Presidente Vargas, a educação tinha um papel central. Com isso, o Presidente aderiu à ideia de que a educação não deveria mais ser laica e ter como princípio os ideais liberais, ou seja, ser gratuita e obrigatória para todo o ensino primário (GADOTTI, 2000).

Paradoxalmente, essa ideia era totalmente contra a concepção dominante na educação, representada pelo ensino oligárquico. No entanto, representantes eclesiásticos e liberais discutiam essa problemática, que só foi resolvida em 1934, quando foi garantida a hegemonia de sua concepção por meio da elaboração da Carta Constitucional (GADOTTI, 2000).

Igualmente, na nova Constituição de 1934, em seu artigo 153, o ensino religioso passou a ser facultativo e ministrado de acordo com os princípios religiosos da família do aluno (ROMANELLI, 2013).

Nesse mesmo período, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova², elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros que lideravam o movimento. A ideia estava voltada para a finalidade da educação que, de acordo com os educadores, deveria ser entendida conforme a filosofia de cada época, rompendo assim com a velha estrutura do serviço educacional (ROMANELLI, 2013).

Estabelece a nova Constituição de 34 (Art. 150a) a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis. São regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art. 156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art. 150) (FREITAG, 1980, p. 50-51).

Em seguida, no ano de 1937, juntamente com a nova Constituição brasileira, surge o Estado Novo. Durante esse período, é importante ressaltar que na nova Constituição foi introduzido o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de indústrias e sindicatos criarem escolas juntamente com a criação da disciplina de educação moral e cívica³ (GADOTTI, 2000).

Igualmente, a Constituição de 1937, ao contrário da Constituição de 1934, deixou livre a educação, dando espaço à iniciativa individual e às associações ou pessoas coletivas, fossem elas públicas ou particulares (ROMANELLI, 2013, p. 155).

²O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbra a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Lourenço Filho, um dos signatários do Manifesto Redigido por Fernando de Azevedo, cujo texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a Escola pública em Minas Gerais, orientação esta de parcela expressiva das escolas da rede privada (BOMENY, 2017).

³A Reforma do ensino de 1º e 2º graus, que deu origem à Lei nº. 5.692/71, tinha sua razão de ser, de acordo com o Estado militar, no momento de desenvolvimento econômico vivido pelo país. Era necessário formar profissionais capazes de atender à demanda do mercado dentro do ideal de democracia imposto pelo Estado, ou seja, dentro do exercício democrático controlado pelo governo, posto que emana dele, e proporcionado pela livre competitividade. Assim deveria ser a cidadania aprendida e praticada pelos brasileiros: centralizada no Estado e por ele vigiada (ABREU; FILHO, 2006, p. 128).

Contudo, a política implantada no Estado Novo não se limitava apenas à legislação e a sua implantação, mas sim à ideia de transformar todo o sistema educacional em um instrumento eficaz de manipulação das classes consideradas subalternas (FREITAG, 1980).

Desse modo, em 1942, Gustavo Capanema, ministro da educação, começa a reformular o ensino. As reformas passaram a ter o nome de Leis Orgânicas do Ensino e voltaram-se ao primário e ao ensino médio através de decretos entre os anos de 1942 e 1945 (ROMANELLI, 2013).

Eis os decretos básicos:

- 1 Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942;
- Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- 2 Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942:
- Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- 3 Decreto-lei 4.224, de 9 de abril de 1942:
- Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- 4 Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943:
- Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 2013, p. 157).

Diante desses decretos implantados pelo ministro Capanema e ao fim da Era Vargas, a escola tornou-se um aparelho, cuja finalidade era a reprodução da mão-de-obra e da ideologia dominante, consolidando dessa forma a estrutura de classes (GADOTTI, 2000).

1.2 A SEGUNDA REPÚBLICA

A Segunda República inicia no ano de 1946 e perdura até 1964, quando os militares assumiram o poder. Ela tem como ponto de partida o governo de Eurico Gaspar Dutra.

1.2.1 O Desenvolvimento Político na Segunda República

A Segunda República é o período que inicia no ano de 1946 e dura até o ano de 1964. Esse período é marcado por vários governos distintos, mas com um forte elo em comum, o populismo. O primeiro governo desse período foi o de Eurico Gaspar Dutra.

Antes de tudo, é importante recordar que, em fevereiro de 1945, o Presidente Vargas marcou as eleições presidenciais para dezembro do mesmo ano. No decorrer daquele ano, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a campanha à presidência da república começa a crescer e simultaneamente surgem novos partidos políticos.

Desse modo, o Presidente Vargas, por ser um bom estrategista político, patrocina a formação de dois partidos. O primeiro foi o Partido Social Democrático (PSD), que era porta-voz das oligarquias geradas pelos interventores getulistas. O segundo era o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sendo vinculado ao sindicalismo varguista (COSTA; MELLO, 1999).

A esse respeito, Costa e Mello (1999, p. 329) afirmam que a eleição teve três grandes candidatos, “A UDN apresentou como candidato a presidente da República o brigadeiro Eduardo Gomes; a coligação formada pelo PTB e pelo PSD, o general Eurico Gaspar Dutra; o PCB, Yedo Fiuza.” Devido a isso, é importante deixar claro que a sigla UDN se refere ao partido político da União Democrática Nacional, enquanto a sigla PCB se refere ao Partido Comunista Brasileiro.

No entanto, o candidato Eurico Gaspar Dutra, apoiado pelo Presidente Vargas e pelos partidos PTB e PSD, foi o grande vitorioso. Seu governo iniciou no ano de 1946 e se estendeu até janeiro de 1951.

A política econômica praticada pelo Presidente Dutra fez com que ocorresse a volta da inflação e houvesse perda do poder aquisitivo do salário mínimo. O povo, por sua vez, passou a se organizar, o que de certa forma obrigou o Presidente a tomar algumas medidas. Inicialmente o presidente rompeu com as relações diplomáticas da União Soviética e considerou o PSD, partido que havia apoiado nas eleições, como ilegal (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Convém, no entanto, ressaltar que essas medidas adotadas pelo Presidente Dutra fizeram com que houvesse uma rápida organização e crescimento do movimento operário e do Partido Comunista contra tais medidas. Esse crescimento atemorizava os empresários e o próprio governo, atingindo seu ápice em 1947, nas eleições estaduais, nas quais os comunistas conseguiram eleger vinte e três deputados (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Diante dessa instabilidade política, ocorreram as eleições presidenciais no ano de 1950. Vargas, que havia sido candidato pelo PTB, venceu as eleições com 48,7% dos votos (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

A esta altura, Vargas, mesmo tendo saído vitorioso, carregava sobre si uma grande desconfiança por parte de seus opositores, tanto políticos quanto a imprensa, que temiam um novo golpe nos moldes do ocorrido em 1937, com o Estado Novo (MORAES, 2003).

Todavia, quando o Presidente Vargas assume o governo em 31 de janeiro de 1951, deixou claro que iria defender os interesses populares contra as ambições dos grandes empresários. O Presidente Vargas sofreu uma grande pressão das empresas estrangeiras, especialmente as norte-americanas e dos setores mais conservadores da sociedade que estavam submetidos ao capital estrangeiro (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005). Nestas condições, o Presidente não conseguiu defender os interesses populares, o que ocasionou um grande descontentamento da população, gerando muitas greves nesse período.

Ainda assim, em 1954, o Presidente, tentando amenizar as greves, aumentou em 100% o salário mínimo, o que acabou gerando um grande desconforto nos empresários e nos chefes militares, que eram liderados pelo deputado Carlos Lacerda, da UDN (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Além disso, ainda em 1954, Gregório Fortunato, chefe de segurança pessoal do Presidente Vargas, organizou um atentado contra Carlos Lacerda, seu principal opositor. No entanto, quem foi atingido mortalmente foi o major Rubem Vaz, o que acabou intensificando a crise já existente (MORAES, 2003).

As investigações sobre a morte do major Rubem Vaz iniciaram-se e todos queriam a renúncia de Vargas da Presidência, inclusive o Vice-presidente, Café Filho, mas ele não estava disposto a renunciar. Mesmo não tendo ligação direta com o atentado, a pressão foi tanta que, na manhã do dia 24 de agosto de 1954, o Presidente se suicidou, realizando seu último ato político (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Nos meses seguintes, o Brasil foi governado por três Presidentes. “O primeiro deles, Café Filho, Vice-presidente, que promoveu em outubro as eleições presidenciais, conforme previa a Constituição” (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005, p. 473).

Nesse período, quem venceu as eleições foi Juscelino Kubitschek (JK), candidato pelo PSD, e tendo como Vice João Goulart, do PTB. A posse de ambos estava marcada para janeiro de 1956 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Todavia os derrotados na eleição, Juarez Távora da UDN e Ademar de Barros do Partido Social Progressista (PSP) não queriam que a posse do Presidente JK ocorresse. Neste contexto, Café Filho se encontrou doente e acabou cedendo lugar ao segundo Presidente nesse período, Carlos Luz, que era o Presidente da Câmara e estava a favor dos candidatos da UDN e do PSP (MORAES, 2003).

Diante disso, o Presidente Carlos Luz tentou afastar do governo o ministro da Guerra, o general Lott. No entanto, Lott reagiu de forma imediata e legalista, destituindo-o do poder e dando posse ao terceiro Presidente nesse período, que era o responsável pelo Senado, Nereu Ramos, garantindo a posse do Presidente JK, conforme era prevista anteriormente para 31 de janeiro de 1956 (MORAES, 2003).

Como se pode observar, o JK assume o governo e passa a ser o sexto Presidente da Segunda República. Note-se que o país passava por um período conturbado desde a morte do Presidente Vargas até JK assumir a Presidência. O país teve poucos avanços, porém, manter a legalidade da democracia, por si só, talvez tenha sido o avanço mais significativo nesse período conturbado.

Como se pode observar, o início do mandato do Presidente JK foi turbulento, porém, aos poucos, ele conseguiu se consolidar fortemente na presidência. Sua habilidade em conciliar os interesses mais conservadores e os populares, como o capital nacional e estrangeiro e o apoio do PSD e PTB, que era a base getulista, deu estabilidade econômica e política ao seu mandato (MORAES, 2003).

Assim, pois, desenvolveu-se o mandato do Presidente JK e, da mesma forma, ocorreu a eleição que elegeu Jânio Quadros, da UDN, para seu substituto. É importante ressaltar que Jânio era opositor do Presidente JK. Diga-se de passagem, que o principal opositor de Jânio Quadros foi o ministro da Guerra, general Henrique Teixeira Lott, que anteriormente havia assegurado de forma legítima o direito de JK assumir a presidência da república, mesmo sendo apoiado por ele e pelo PTB e PSD, acabou não vencendo as eleições (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Em suma, pela primeira vez, a UDN conseguiu vencer apoiando Jânio, que assumiu o cargo em 31 de janeiro de 1961. No entanto, o mesmo era pouco ligado a qualquer partido político e procurou governar de forma independente (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Convém ainda relatar que o Presidente Jânio era tão independente que, ao invés de apoiar o candidato a vice pela UDN, Milton Campos, ele apoiou João Goulart do PTB, mas, mesmo assim, a UDN precisava do Presidente Jânio, pois o seu perfil populista teria mais chances de vencer (COSTA; MELLO, 1999).

O país passava por uma grave crise financeira, que acabou levando o Presidente Jânio a criar uma política anti-inflacionária, na qual restringia créditos, congelava salários etc., essas medidas sofreram oposição praticamente de toda a

população, inclusive dos partidos políticos (COSTA; MELLO, 1999). Essa alternativa adotada pelo Presidente Jânio trouxe como consequência o isolamento político em apenas sete meses de mandato, o que o pressionou a renunciar no dia 25 de agosto de 1961 (MORAES, 2003).

A situação só se agravou e “sua renúncia gerou uma crise política, uma vez que o Vice-presidente João Goulart se encontrava fora do país. O presidente da Câmara dos Deputados, **Ranieri Mazzilli**, assumiu o poder” (MORAES, 2003, p. 343, grifo do autor). Nesse período, o Presidente João Goulart, Vice de Jânio Quadros, estava proibido de entrar no país, pois era tido como um possível seguidor das ideias comunistas implantadas na União Soviética.

Tratava-se de uma tentativa dos militares assumirem o poder, no entanto, uma forte campanha contra o Golpe iniciada no Rio Grande do Sul pelo governador Leonel Brizola e a posição do general Machado Lopes garantiram a posse de João Goulart (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

A crise foi solucionada quando parlamentares e militares chegaram a um acordo, propondo a instituição do regime parlamentarista. O articulador foi o deputado Tancredo Neves, que viajou para o Uruguai, país onde o presidente João Goulart aguardava uma solução depois de viajar por vários países, pois estava impedido de entrar no Brasil (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 474).

Dessa forma, o país submeteu-se ao regime Parlamentarista em setembro de 1961 até janeiro de 1963, quando três pessoas ocuparam o cargo de Primeiro Ministro. Inicialmente foi Tancredo Neves, do PSD, que governou por nove meses; dando lugar para Francisco de Paula Brochado da Ros, também do PSD, que ficou pouco mais de dois meses no poder; e, por fim, Hermes Lima, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que ficou até o plebiscito convocado pelo Presidente Goulart em janeiro de 1963 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Ressalta-se que o plebiscito convocado pelo Presidente Goulart foi uma consulta popular que optou pelo retorno ao Presidencialismo, dando poder ao Presidente que havia sido enfraquecido pelo Parlamentarismo (MORAES, 2003).

Na realidade, o Presidencialismo lhe dava mais autonomia, porém, em contrapartida, as pressões também passaram a aumentar sobre o Presidente Goulart que, na tentativa de amenizar as críticas, saiu às ruas e, no dia 13 de março de 1964, realizou uma fala para 150 mil pessoas, na estação ferroviária Central do Brasil, pedindo apoio para as reformas de bases que, segundo ele, eram necessárias (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Nesse dia, o Presidente assinou um documento se comprometendo com a reforma agrária e a estatização de empresas de petróleo, era o que estava faltando para os militares afirmarem que o país estava prestes a ser tomado pelos comunistas (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Após uma semana da assinatura do documento que se comprometia com as reformas prioritárias rurais, alguns setores da burguesia organizaram em São Paulo a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, onde se fizeram presentes cerca de 400 mil pessoas (MORAES, 1999).

Tal problema era o que precisava para que o movimento político-militar fosse iniciado no dia 31 de março de 1964, sob o comando do general Castelo Branco, que contava com o apoio do governo dos Estado Unidos e de alguns governadores (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Diante disso, com o golpe implantado, por duas semanas, o Presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli, assumiu novamente a Presidência da República, passando ao general Castelo Branco, no dia 15 de abril (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Resumindo, “a deposição de João Goulart teve duplo significado para o país: marcou o fim do período populista, iniciado em 1930 com Getúlio Vargas, e o término do primeiro intervalo democrático, iniciado em 1945” (MORAES, 2005, p. 387).

É interessante ressaltar que, mesmo o Presidente Vargas tendo permanecido no poder em seu primeiro mandato (Era Vargas 1930-1945), através de um golpe de Estado, sempre tinha uma política voltada à população e os demais governos, que o sucederam até o golpe militar de 1964, agiram praticamente da mesma forma.

1.2.2 A Ideia Desenvolvimentista na Segunda República

A ideia desenvolvimentista de Dutra, que governou nos anos de 1946 até o início de 1951, teve uma forte influência do economista Eduardo Gudín. O desenvolvimento era entendido sob a ótica dos princípios do liberalismo econômico, ou seja, era favorável à entrada de capital estrangeiro, entregando o Estado à iniciativa privada, exatamente ao contrário do que sempre fez Vargas em seu primeiro mandato (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o Brasil se tornara um grande credor, tendo saldo positivo acumulado acima de 700 milhões de dólares, valor alto para aquela época (BRUM, 1990).

Todavia, o Presidente Dutra acabou gastando o saldo que o país tinha, comprando produtos supérfluos e supervalorizados, como o prédio da embaixada brasileira em Londres (BRUM, 1990).

Essa concepção desenvolvimentista do Presidente Dutra ocasionou uma grande crise econômica, fazendo com que fossem instituídas medidas de barreiras alfandegárias, e quem sofreu o maior impacto delas foram os operários brasileiros (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Em seguida, inicia-se o segundo governo Vargas, durante os anos de 1951 até 1954. Seu mandato foi fortemente marcado pelo pós-guerra, em que existia uma grande preocupação com o atraso econômico existente no continente e o subdesenvolvimento.

A política econômica de Vargas esteve voltada para o desenvolvimento industrial autônomo e independente; tendo esse objetivo em vista, foram feitos novos investimentos públicos nos setores de infra-estrutura [sic], como energia e transporte. A criação do Banco de Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952, visava justamente dar apoio e financiar os investimentos nesse setor. O novo banco buscou apoio na Cepal (MORAES, 2003, p. 379).

O Presidente Vargas entendia que, para o país ser forte, era necessário ter uma economia na América Latina forte, por isso criou o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e apoiou o desenvolvimento da Comissão Econômica dos Países para a América Latina (CEPAL), buscando, ele mesmo, encontrar o apoio necessário para o país crescer.

Diante disso, o Presidente Vargas retoma novamente a ideia de um Estado forte e atuante para a consolidação do processo de industrialização. Tal processo estava voltado à ideia de produção de bens duráveis, como por exemplo: automóveis, eletrodomésticos e eletroeletrônica, que se consolidou posteriormente no governo de JK (BRUM, 1990).

Ainda nesse período, inicia-se a estruturação do mercado nacional, passando a produzir em grande escala, sobretudo nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, e a distribuir para todo território, o que exigia ampliação e aperfeiçoamento da infraestrutura, principalmente da energia (BRUM, 1990).

A política desenvolvimentista do Presidente JK fora de certa forma uma continuidade mais elaborada da política varguista. Como no Brasil havia há tempos um mercado considerado de consumidores, a ideia era a substituição das importações por produtos fabricados no país (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Embora o Presidente Vargas houvesse iniciado o processo de industrialização voltado aos bens de consumo duráveis, foi no governo de JK que de fato essa ideia foi consolidada. A esse respeito, Pedro, Lima e Carvalho (2005, p. 468) afirmam que:

[...] no período de Getúlio, a industrialização estava voltada para os bens de produção (aço, petróleo etc.). Com Juscelino a indústria procurou atender a um crescente mercado de bens de consumo duráveis, principalmente de eletrodomésticos e automóveis”.

Nesse sentido, o desenvolvimento no governo JK teve um papel importante. O Presidente JK pretendia fazer em cinco anos o que os demais presidentes levariam cinquenta, por isso, implantou uma política nacional-desenvolvimentista através da implantação de um Plano de Metas que priorizava cinco áreas para o investimento estatal, são elas: a indústria de base, a energia, o transporte, a educação e a alimentação (MORAES, 2003).

Desse modo, a indústria, a energia e o transporte receberam grande apoio do governo. Foram construídas usinas hidrelétricas, como a de Furnas e a de Três Marias, em Minas Gerais; a siderúrgica Usiminas, na cidade de Ipatinga; a indústria automobilística, em São Bernardo do Campo; e a de construção naval, principalmente no Rio de Janeiro (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Além do desenvolvimento industrial, Juscelino procurou resolver os problemas econômicos e sociais das regiões mais carentes, como o Nordeste, e para isso criou diversos órgãos, sendo o mais importante deles a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), idealizada e dirigida pelo economista Celso Furtado (MORAES, 2003, p. 382).

Convém, no entanto, ressaltar que a obra mais importante do Presidente JK foi a construção no Planalto Central, na cidade de Brasília⁴, projetada pelos arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, para ser a nova capital da República (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Naturalmente é possível sintetizar a ideia desenvolvimentista do Presidente JK através de três grandes formas:

No plano econômico, para onde converge a ênfase maior, a promoção de um crescimento acelerado da economia, de modo a colocar o Brasil num novo patamar de desenvolvimento (industrialização); no plano social, a criação de novas oportunidades de emprego e elevação do nível de vida da população;

⁴ A Construção de Brasília ocorreu entre os anos de 1956 a 1960. A mudança da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para o Planalto Central, requereu uma enorme quantidade de recursos financeiros, materiais e humanos.

O presidente Juscelino Kubitschek, no entanto, usou-a como propaganda nacionalista e modernista, a fim de exaltar seu governo.

Brasília, além de capital do Brasil, também é a sede do Distrito Federal (TODA MATÉRIA, 2017).

e no plano político, a estabilidade política e a garantia das liberdades democráticas (BRUM, 1990, p. 94).

O Presidente JK acreditava que, para chegar ao desenvolvimento, era necessário que os países atrasados percorressem o mesmo caminho dos países desenvolvidos, ou seja, o subdesenvolvimento, para ele, não era fruto de uma estrutura econômica mundial de exploração, e sim considerado um atraso no ritmo de crescimento (BRUM, 1990).

Após a passagem do governo do Presidente JK, o Brasil encontrava-se em uma grande crise, onde se viam esgotadas as possibilidades da economia brasileira, fazendo com que o país entrasse num período de estagnação (BRUM, 1990).

Em seguida, já no governo de Jânio Quadros, o desenvolvimento passou a ser visto através de uma política liberal. O Estado era, de modo geral, entendido como ineficiente e por isso seu poder tinha que ser reduzido.

Diante da grande crise em que o país se encontrava, o Presidente Jânio entendia que o Estado era incompetente para gerenciar e tinha a pretensão de reverter os planos de nacionalização de importantes setores da economia, que haviam sido iniciados pelo Presidente Vargas. Em suma, no campo econômico, ele submetia-se às imposições do Fundo Monetário Internacional (FMI) (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

As submissões do FMI e as reivindicações por melhorias salariais, pareciam estar decretando o fim dos governos populistas no país. A linha nacionalista do governo de Jânio passou a atender também as regras do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ou apenas conhecido como Banco Mundial (BRUM, 1990).

No entanto, antes mesmo de completar sete meses de governo, Jânio renunciou à presidência e quem assumiu de forma definitiva, conforme já se viu anteriormente, foi João Goulart, seu vice. Goulart foi o último Presidente populista nesse período.

O populismo, que volta ao poder em setembro de 1961, com forte oposição e contestação nas áreas política, econômica e militar, vai defrontar-se com duas novas forças sociais bastante poderosas e com interesses distintos e divergentes: os interesses multinacionais e associados internos e os interesses da classe trabalhadora industrial (BRUM, 1990, p. 125).

Desse modo, após o plebiscito (já mencionado anteriormente), e com a volta do presidencialismo que dava mais autoridade e autonomia para o então Presidente, João Goulart, o mesmo procurou combater a inflação que estava perto dos 55% ao

ano em 1962, com um plano chamado Plano Trienal, que fora elaborado pelo economista Celso Furtado⁵ (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

⁵ Celso Monteiro Furtado nasceu a 26 de julho de 1920 em Pombal, no sertão paraibano, filho de Maria Alice Monteiro Furtado, de família de proprietários de terra, e Maurício de Medeiros Furtado, de família de magistrados. Após seus estudos secundários no Liceu Paraibano e no Ginásio Pernambucano do Recife, chega ao Rio em 1939, entra para a Faculdade Nacional de Direito e começa a trabalhar como jornalista na Revista da Semana. Em 1943, é aprovado no concurso do DASP para assistente de organização, indo trabalhar no Rio e em Niterói. No ano seguinte, cursa o CPOR, conclui o curso de Direito e é convocado para a Força Expedicionária Brasileira. Com a patente de aspirante a oficial, segue para a Itália, servindo, na Toscana, como oficial de ligação junto ao V Exército norte-americano, e sofre um acidente em missão durante a ofensiva final dos aliados no Norte da Itália.

Em 1946, ganha o prêmio Franklin D. Roosevelt, do Instituto Brasil-Estados Unidos, com o ensaio "Trajetória da democracia na América". Viaja para a França, inscreve-se no curso de doutoramento em economia da Universidade de Paris-Sorbonne, e no Instituto de Ciências Políticas. Envia reportagens para a Revista da Semana, Panfleto e Observador econômico e financeiro, entre outras, narrando sua experiência como integrante de uma brigada francesa de reconstrução de uma estrada na Bósnia, e sua participação no Festival da Juventude em Praga. Em 1948, é feito doutor em economia pela Universidade de Paris, com a tese "L'économie coloniale brésilienne", dirigida por Maurice Byé, obtendo a menção *très bien*. De volta ao Brasil, retoma o trabalho no DASP e junta-se ao quadro de economistas da Fundação Getúlio Vargas, trabalhando na revista Conjuntura econômica. Casa-se com Lucia Tosi. Em 1949, instala-se em Santiago do Chile para integrar a recém-criada Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), órgão das Nações Unidas que se transformará na única escola de pensamento econômico surgida no Terceiro Mundo. Nasce seu filho Mário. No ano seguinte, quando o economista argentino Raúl Presbisch assume a secretaria-executiva da CEPAL, é nomeado Diretor da Divisão de Desenvolvimento, e até 1957 cumpre missões em diversos países do continente, como Argentina, México, Venezuela, Equador, Peru e Costa Rica, e visita universidades norte-americanas onde então se inicia o debate sobre os aspectos teóricos do desenvolvimento. É de 1950 seu primeiro ensaio de análise econômica, "Características gerais da economia brasileira", publicado na Revista brasileira de economia, da FGV. Em 1952, "Formação de capital e desenvolvimento econômico" é seu primeiro artigo de circulação internacional, traduzido para o *International Economic Papers*, da Associação Internacional de Economia.

Em 1953, preside no Rio o Grupo Misto CEPAL-BNDE, que elabora um estudo sobre a economia brasileira, com ênfase especial nas técnicas de planejamento. O relatório do Grupo Misto, editado em 1955, será a base do Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek. Em 1954, com um grupo de amigos, cria o Clube de Economistas, que lança a revista Econômica Brasileira. Nasce seu filho André. Em 1956, mora na Cidade do México, em missão da CEPAL. Passa o ano letivo de 1957-58 no King's College da Universidade de Cambridge, Inglaterra, a convite do professor Nicholas Kaldor. Aí escreve a Formação econômica do Brasil, que será seu livro mais difundido.

De volta ao Brasil, desliga-se definitivamente da CEPAL e assume uma diretoria do BNDE. É nomeado, pelo presidente Kubitschek, interventor no Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste. Elabora para o governo federal o estudo "Uma política de desenvolvimento para o Nordeste", origem da criação, em 1959, da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), com sede no Recife. Em 1961, como seu superintendente, encontra-se em Washington com o presidente John Kennedy, cujo governo decide apoiar um programa de cooperação com o órgão, e, semanas depois, com o ministro Ernesto Che Guevara, chefe da delegação cubana à conferência de Punta del Este, para discutir o programa da Aliança para o Progresso. Em 1962 é nomeado, no regime parlamentar, o primeiro titular do Ministério do Planejamento, quando elabora o Plano Trienal apresentado ao país pelo presidente João Goulart por ocasião do plebiscito visando a confirmar o parlamentarismo ou a restabelecer o presidencialismo. No ano seguinte deixa o Ministério do Planejamento e retorna à Superintendência da SUDENE, quando concebe e implanta a política de incentivos fiscais para os investimentos na região.

O Ato Institucional nº 1, publicado três dias depois do golpe militar de 31 de março de 1964, cassa os seus direitos políticos por dez anos. Têm início seus anos de exílio. Ainda em abril, aceita um convite para dar seminários em Santiago do Chile. Meses depois, em New Haven, Estados Unidos, será pesquisador graduado do Instituto de Estudos do Desenvolvimento da Universidade de Yale. Faz conferências em diversas universidades norte-americanas e participa de vários congressos sobre a problemática do Terceiro Mundo. Em 1965, muda-se para a França, a convite da Faculdade de Direito e Ciências Econômicas da Universidade de Paris, e assume a cátedra de professor de

Nesse período, Celso Furtado foi nomeado o ministro do planejamento e em dois meses e meio desenvolveu o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social para os períodos de 1963-1965. No entanto não foi possível ser aplicado em sua totalidade (HORTA, 1982).

O governo de Goulart entendia que para haver desenvolvimento era necessário promover reformas sociais e, para isso, era necessário criar bases para a retomada do crescimento econômico e industrial brasileiro. A ideia era de que isso só aconteceria por meio das reformas de bases, que previam grandes mudanças nas áreas administrativas, fiscais, eleitorais, tributárias, educacionais e agrárias (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Inicialmente o Presidente Goulart começou suas mudanças através da reforma agrária, acreditando que ela poderia assegurar o desenvolvimento e, ao enviar ao Congresso um projeto nesse sentido, os políticos da UDN e do PSD, que defendiam

Desenvolvimento Econômico. É o primeiro estrangeiro nomeado para uma universidade francesa, por decreto presidencial do general de Gaulle. Permanecerá nos quadros da Sorbonne por vinte anos. Em junho de 1968 vem ao Brasil pela primeira vez após sua cassação, a convite da Câmara dos Deputados. No correr do decênio de 1970, faz diversas viagens a países da África, Ásia e América Latina, em missão de agências das Nações Unidas. No mesmo decênio, é professor-visitante da American University, em Washington, da Columbia University, em Nova York, da Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de Cambridge, onde é o primeiro ocupante da cátedra Simon Bolívar e é feito Fellow do King's College. Entre 1978-81, integra o Conselho Acadêmico da recém-criada Universidade das Nações Unidas, em Tóquio. No mesmo período, recebe um mandato do Committee for Development Planning, da ONU. Entre 1982-85, como diretor de pesquisas da Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, dirige em Paris seminários sobre a economia brasileira e internacional. A partir de 1979, quando é votada a Lei da Anistia, retorna com frequência ao Brasil, reinsere-se na vida política e é eleito membro do Diretório Nacional do PMDB. Casa-se com a jornalista Rosa Freire d'Aguiar. Em janeiro de 1985 é convidado pelo recém-eleito presidente Tancredo Neves para participar da Comissão do Plano de Ação do Governo. É nomeado embaixador do Brasil junto à Comunidade Econômica Europeia, em Bruxelas, assumindo o posto em setembro. Integra a Comissão de Estudos Constitucionais, presidida por Afonso Arinos, para elaborar um projeto de nova Constituição. Em março de 1986 é nomeado ministro da Cultura do governo do presidente José Sarney; sob sua iniciativa, é aprovada a primeira lei de incentivos fiscais à cultura. Em julho de 1988 pede demissão do cargo, retornando às atividades acadêmicas no Brasil e no exterior.

De 1987-90 integra a South Commission, criada e presidida pelo presidente Julius Nyerere, e formada por países do Terceiro Mundo para formular uma política para o Sul. Entre 1993-95 é um dos doze membros da Comissão Mundial para a Cultura e o Desenvolvimento, da ONU/UNESCO, presidida por Javier Pérez de Cuéllar. Entre 1996-98 integra a Comissão Internacional de Bioética da UNESCO. Em 1997 é organizado em Paris, pela Maison des Sciences de l'Homme e a UNESCO, o congresso internacional "A contribuição de Celso Furtado para os estudos do desenvolvimento", reunindo especialistas do Brasil, Estados Unidos, França, Itália, México, Polônia e Suíça. No mesmo ano é criado pela Academia de Ciências do Terceiro Mundo, com sede em Trieste (Itália), o Prêmio Internacional Celso Furtado, conferido a cada dois anos ao melhor trabalho de um cientista do Terceiro Mundo no campo da economia política. É Doutor Honoris Causa das universidades Técnica de Lisboa, Estadual de Campinas-UNICAMP, Federal de Brasília, Federal do Rio Grande do Sul, Federal da Paraíba e da Université Pierre Mendès-France, de Grenoble, França.

Em agosto de 1997 é eleito para a cadeira nº 11 da Academia Brasileira de Letras. Empossado em 31 de outubro, é saudado pelo Acadêmico Eduardo Portella (SUDENE, 2017).

o interesse dos grandes proprietários, acabaram o rejeitando (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Resumindo:

De modo geral a ideia desenvolvimentista de João Goulart caminhava para três direções: “a imposição de limites à atuação do capital transnacional; a ampliação e fortalecimento da presença do Estado na economia; a garantia dos ganhos do trabalho e estímulo à pequena e média empresa nacional” (BRUM, 1990, p. 127).

No entanto, as condições econômicas e políticas em que o país se encontrava não permitiam a implantação dessas ideias, o que fez com que o país permanecesse em crise.

1.2.3 A Educação na Segunda República

O primeiro Presidente no período da Segunda República foi Eurico Gaspar Dutra, que com o desdobramento da nova Constituição em 1946, passou a fixar a necessidade e a elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi sancionada somente no ano de 1961 (GADOTTI, 2000). Essa lei visava substituir a Reforma Capanema (mencionada anteriormente), que ocorreu na Era Vargas no ano de 1942. Para o Brasil conseguir superar sua economia rural e agroexportadora, era necessária uma educação que incluísse a todos no processo, inclusive a população mais pobre que havia sido deixada de lado por muito tempo (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

De acordo com Freitag (1980, p. 56):

A política educacional que caracteriza esse período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública. A Constituição de 46 havia fixado num dos seus parágrafos (Art. 5 XV, d) a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas.

A volta à democracia no governo do Presidente Dutra permitiu a criação de uma nova Constituição, caracterizada pelo espírito liberal, permitindo a liberdade de pensamento sem a censura, tendo o Estado a função de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Assim, foi “[...] com esse espírito que ela propôs ainda os requisitos mínimos para que essas diretrizes e bases fossem estipuladas, consagrando todo o Capítulo II do Título VI à educação e à cultura” (ROMANELLI, 2013, p. 175).

Da mesma forma, os artigos 166, 167 e 168 afirmavam conseqüentemente que a educação passara a ser direito de todos e que deveria ser ministrada pelos poderes públicos e privados, respeitando as leis que regulam e adotando princípios como: ensino primário obrigatório e gratuito a todos, além de delegar funções para as indústrias nesse processo (ROMANELLI, 2013).

Tais observações levaram o Ministro Clemente Mariani encaminhar em 1948 o primeiro Projeto-de-lei que fazia algumas concessões, às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos do nível médio (mediante prova de adaptação), no entanto, esse projeto foi engavetado (GADOTTI, 2000, p. 113).

A questão central desse projeto que causou muita polêmica estava voltada à centralização e descentralização do poder, ou seja, a quem cabia o auxílio e o encargo da educação, além, é claro, do que estudar.

Dentro deste contexto, o Presidente Vargas iniciou seu segundo mandato e o encerrou sem que a educação obtivesse muito avanço, pois herdou a problemática do primeiro Projeto-de-lei, que o Ministro Clemente Mariani havia enviado anteriormente e o mesmo só obteve um suposto consenso no em 1959, quando se mudou o rumo da discussão.

Mesmo assim, para o Presidente Vargas, a educação parecia continuar sendo ponto importante, porém pouco êxito se tinha. “A proposta de inovação educacional não era dogmática e propunha a experimentação como via de formação do aluno. Por isso, a Igreja lutava contra a renovação da inovação da educação” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 450).

Dando continuidade ao processo educativo no Brasil, após o suicídio do Presidente Vargas, os Presidentes que o sucederam também não obtiveram muito êxito nesse campo. No entanto, um pouco antes do início do governo JK, o deputado Carlos Lacerda apresentou, em 1955, um projeto substituto que se aproximava do antigo projeto, e iniciou-se um novo diálogo a respeito da educação (ROMANELLI, 2013).

E assim, no governo do Presidente JK, continuou o embate político sobre o que ser estudado e de quem é a responsabilidade da educação, sendo apresentados vários projetos substitutos na Câmara para apreciação e discussão.

Já no ano de 1958, o deputado Carlos Lacerda lançou um projeto substituto ao seu primeiro, que mencionava a questão da liberdade de ensino. Como não foi apreciado em 15 de janeiro de 1959, ele o lança novamente com algumas alterações,

fazendo com que o ponto central da discussão não fosse mais a centralização ou descentralização da educação levantada pelo projeto-de-lei do Ministro Clemente Mariani em 1948, mas sim a liberdade de ensino (ROMANELLI, 2013).

Essa colocação evidentemente esconde um interesse de classe. A fração da burguesia que fala através da nova proposta de lei não é mais a nacional que procura cooptar a classe operária. Aqui fala a fração que justamente quer excluí-la de um possível mecanismo de ascensão (mesmo que simplesmente individual). O ensino particular - como se sabe - é ensino pago. Que liberdade teriam os pais de um camponês, operário ou habitante de favela para escolher uma escola particular para seus filhos? (FREITAG, 1980, p. 57).

Surgem, nesse momento, três aspectos importantes. O primeiro se refere ao direito das famílias em relação ao gênero da educação dos filhos; o segundo, quando é assegurado o direito paterno de prover a educação dos filhos e a igualdade de condições das escolas públicas e particulares; e, por último, o direito da família e da liberdade de ensino, opondo-se ao monopólio do ensino pelo Estado (ROMANELLI, 2013).

Em seguida, quem assume o poder é Jânio Quadros. Nesse período, ocorre novamente uma importante discussão sobre a educação. Foi em seu governo que o Manifesto dos Educadores⁶ ganhou corpo e passou a alertar o público e o próprio governo sobre as implicações da proposta anterior (FREITAG, 1980).

Devido a isso, os poucos meses do governo do Presidente Jânio dão início a uma campanha a favor da escola pública, que visava a não aceitação e votação da Câmara e do Senado contra o projeto do deputado Carlos Lacerda. Esse embate só foi resolvido após sua renúncia, com a entrada do governo de João Goulart, quando foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em dezembro de 1961.

Dos muitos debates travados, resultou finalmente a Lei 4.024 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela é o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois projetos-de-lei (Mariani e Lacerda). Assim ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 46 fica omissa na nova lei. [...]. Se dessa forma os setores privados viram assegurados os seus direitos triunfando parcialmente a proposta Lacerda, a lei também absorve elementos da proposta Mariani, com a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles (Art. 51) (FREITAG, 1980, p. 58).

⁶O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá sequência [sic] ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção. O Manifesto de 1959 é também uma versão da história. Ele expressa um ponto de vista da história com o qual os seus signatários se envolviam, contemplado desde um mirante muito próprio, mas não necessariamente comum entre eles (SANFELICE, 2007, p. 545).

A aprovação da nova LDB em parte contempla todos os setores da sociedade, o que foi um grande salto para a educação brasileira. Defendia as forças conservadoras, aquelas que temiam a democratização da vida nacional e de certa forma a gratuidade de ensino para as camadas populares, possibilitando uma participação mais ativa na vida econômica e política do país (ROMANELLI, 2013).

A estrutura tradicional do ensino brasileiro⁷ na nova LDB foi mantida e o sistema era organizado em ensino pré-primário; ensino primário de quatro anos; ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos; e o ensino superior (ROMANELLI, 2013).

Por fim, o plano Trienal de Desenvolvimento Econômico que de certa forma marcou o fim da Segunda República, elaborado pelo ministro do Planejamento Celso Furtado, previa também o plano Trienal da Educação (1963-1965), mas que da mesma forma não pôde ser implantado em sua totalidade (HORTA, 1982).

1.3 A DITADURA MILITAR

A Ditadura Militar é um período que se inicia no ano de 1964 e perdura até o ano de 1985, no qual o país é governado por militares.

⁷[...] a LDB de 1961 ordena os princípios curriculares da educação brasileira, a exemplo de utilizar a noção de práticas educativas como aditiva do conceito de disciplina: “Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (Art. 35). As disciplinas escolares constituem um fato que sem dúvida torna compreensível considerá-las como obrigatórias ou optativas, mas as práticas educativas são princípios ordenadores dos processos de ensino que usualmente dizem respeito à didática e é estranho colocá-las no mesmo nível de tratamento. Não obstante isso, a insistência no uso dessa conjunção aditiva está presente de forma reticente no texto, como na fixação da carga horária do grau médio: “[...] Vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas” (Art. 38). [...] Uma característica fundamental da proposta é que o ensino secundário admitia uma variedade de currículos segundo as matérias optativas que fossem oferecidas pelos estabelecimentos (Art. 44). O ciclo ginásial tinha a duração de quatro séries anuais e o colegial no mínimo de três, havendo em cada um deles a disciplina vocacional de caráter optativo conforme definido no 2º parágrafo do artigo referido. O número total de disciplinas ministradas no 1º ciclo deveria ser nove (Art. 45) e conforme o Artigo 46 no 2º ciclo esse número seria de oito. Conjugados aos limites mínimo e máximo de disciplinas obrigatórias para cada série do 1º ciclo e para as duas primeiras séries do colegial, esses números impunham restrições quanto à quantidade de disciplinas optativas possíveis de serem ministradas, o que torna questionável se o princípio da variedade curricular proclamada era de fato possível. A terceira série do ciclo colegial, por exemplo, deveria ser organizada com base em disciplinas de caráter linguístico, histórico e literário (Art. 46, § 1º). Ao mesmo tempo, essa série “será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, [...]” (Art. 46, § 2º). De fato, a diversidade curricular pretendida parece ter ficado restrita às possibilidades de variação dos conteúdos dentro dos campos de conhecimento especificados (MARCHELLI, 2014, p. 1483-1485).

1.3.1 O Desenvolvimento Político na Ditadura Militar

O Governo militar inicia após a deposição do Presidente João Goulart, no ano de 1964, e vai até o ano de 1985. Nesse período, uma junta militar decretou o Ato Institucional nº 1 (AI-1), que conferia ao Congresso o poder de eleger o presidente, sendo que no dia 14 de abril de 1964 foi eleito o general Humberto Castelo Branco, dando início a uma sequência de Presidentes Militares (MORAES, 2003).

Castelo Branco governou nos anos de 1964 até 1967. Em outubro de 1965, O Presidente Castelo Branco assinou o AI-2. Esse Ato “ampliava o controle sobre o Legislativo, alterava o funcionamento do Judiciário, extinguiu todos os partidos políticos e estabelecia eleições indiretas para presidente” (COSTA; MELLO, 1999, p. 366).

O AI-2, entre várias medidas, dissolveu os antigos partidos políticos e determinou a criação de apenas duas agremiações partidárias, a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Mesmo insatisfeitos, os políticos se redistribuíram nos dois partidos: a maioria originária do PTB, do PSB e pequena parte do PSD concentrou-se no MDB; na Arena ficaram os udenistas golpistas e a maioria dos pessedistas (MORAES, 2003, p. 418).

Dando continuidade aos Atos Institucionais, o Presidente Castelo Branco estabeleceu o AI-3, que dava poderes aos governadores para nomearem os prefeitos. Em seguida, o AI-4, convocando novamente o Congresso que estava fechado desde outubro de 1966, para aprovar a Constituição de 1967, que incluía medidas duras, como a Lei de Imprensa e de Segurança Nacional (MORAES, 2003).

Ao final de seu mandato e contra sua vontade, Costa e Silva foi indicado pelos militares para a presidência. Por meio de uma eleição indireta do Congresso, na qual os parlamentares do MDB se retiraram em sinal de protesto, a Arena elegeu, com 295 votos, Costa e Silva como o novo Presidente (COSTA; MELLO, 1999).

O Presidente Costa e Silva iniciou seu mandato no ano de 1967 e governou até 1969, reiterando as promessas de democracia e desenvolvimento expressas pelo Presidente Castelo Branco, e implantando a linha dura do governo militar (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Após isso, Carlos Lacerda, que havia ajudado os militares a assumir o poder, rebelou-se contra os mesmos e, em setembro de 1967, juntamente com JK, João Goulart (exilado no Uruguai) e o Partido Comunista, que continuava se reunindo, embora escondido, lideraram a formação da Frente Ampla, movimento contra os

militares que exigia a anistia, uma assembleia constituinte e eleições diretas em todas as instâncias (COSTA; MELLO, 1999).

Estudantes, trabalhadores, artistas e alguns setores da Igreja católica, que antes eram a favor dos militares, passaram a intensificar suas manifestações contra os mesmos, tendo o seu auge em junho de 1968, quando cerca de 100 mil pessoas saíram às ruas no estado do Rio de Janeiro (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

A resposta do governo foi imediata. Promulgou o chamado AI-5, o Ato Institucional nº 5. Através dele, o Executivo passou a ter poderes praticamente absolutos. O Congresso foi fechado, quase metade dos parlamentares do MDB foi cassada e muitos foram presos. Vários professores, intelectuais, jornalistas e até militares perderam seus empregos. Os meios de comunicação passaram a sofrer uma rígida censura. Qualquer pessoa poderia ser acusada de delitos contra a segurança nacional. Vários artistas foram obrigados a deixar o país, como foi o caso de Gilberto Gil, Caetano Veloso e Chico Buarque (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 480).

Apenas oito meses depois do AI-5, o Presidente Costa e Silva, devido a problemas de saúde, afastou-se da Presidência. O seu vice, Pedro Aleixo, que era contra o AI-5, foi impedido pelos radicais militares de assumir o cargo, e uma junta militar composta pelos Ministros da Guerra, Marinha e Aeronáutica governaram o Brasil até o final de outubro de 1969, quando o novo Presidente que havia sido eleito pelo Congresso, Emílio Garrastazu Médici, tomou posse (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Esse episódio ficou conhecido como o Golpe dentro do próprio Golpe, em que Pedro Aleixo foi impedido de assumir o cargo de Presidente da República pelos militares mais conservadores.

Médici era outro representante da linha dura do governo militar, que governou nos anos de 1969 até 1974. Foi o seu governo que marcou a história do país como o mais tenebroso e repressor da República (MORAES, 2003).

Nesse período, ocorreram várias torturas físicas, morais e psicológicas com o intuito de obter confissões dos presos políticos. A ideologia geral estava embasada na ideia de amar o país ou deixá-lo (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Os meios de comunicação e as propagandas pregavam apenas coisas boas do governo. Uma delas estava voltada ao milagre econômico que o país estava vivendo, fazendo com que o empresariado nacional e estrangeiro demonstrasse muita euforia (COSTA; MELLO, 1999).

No final do ano de 1973, travou-se uma nova disputa pela sucessão Presidencial. Os militares indicaram o nome do general Ernesto Geisel e o MDB, em forma de protesto, lançou Ulysses Guimarães e Barbosa Lima Sobrinho como vice.

No entanto, através de uma eleição indireta pelo congresso, quem venceu foi Ernesto Geisel (COSTA; MELLO, 1999).

Geisel assumiu a Presidência em março de 1974, quando o “milagre econômico” já dava sinais de esgotamento devido, sobretudo, após a crise do petróleo de 1973, ficando no poder até o ano de 1979 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Por isso, “o Presidente, consciente da fragilidade do modelo econômico, buscou um maior suporte político, por meio de uma mudança lenta e gradual para a redemocratização” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 481).

A atenuação da legislação autoritária revelou-se uma ação decisiva nessa direção. Em 1978, por exemplo, foi aprovada a emenda constitucional n° 11, que revogou os AIs, extinguindo o principal símbolo do arbítrio, o AI-5. Todavia para não perder o controle do processo político, o general Geisel criou as salvaguardas constitucionais, que possibilitavam ao Estado intervir em reuniões, prender sem ordem judicial, aplicar a lei de segurança nacional (MORAES, 2003, p. 423-424).

Com uma linha mais moderada de agir governamentalmente, o Presidente Geisel teve que encarar os militares de linha dura. Ocorreram dois casos de mortes duvidosas onde supostamente teria se suicidado o jornalista Vladimir Herzog e o operário Manuel Fiel Filho. Essas mortes levaram o Presidente a substituir o general Ednardo D'Ávila Mello por um oficial de sua segurança (COSTA; MELLO, 1999).

Sua transição de governo inicialmente foi conturbada. Num primeiro momento, ele teve que se opor ao general Sylvio Frota, um militar de linha dura e indicou o general João Batista Figueiredo, que foi eleito de forma indireta em outubro de 1978 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Em 15 de março de 1979, o general João Batista Figueiredo tomou posse e em seu discurso inaugural prometeu a redemocratização no Brasil, ficando até o ano de 1985 (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Com Figueiredo no poder, “a política de concessões e distensão continuou sendo combatida internamente pelos segmentos vinculados à linha dura, que havia perdido espaço e poder político desde 1974” (MORAES, 2003, p. 426).

Nesse momento, vários movimentos começaram a surgir. Em março de 1979, dois dias antes da posse do Presidente Figueiredo, milhares de operários da indústria automobilística entraram em greve sob a liderança do presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, no estado paulista, Luís Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Uma das primeiras medidas do governo foi a anistia política e a reforma política que dissolveu os dois únicos partidos permitidos pelo movimento em 1964 (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Com a nova lei, a Arena se transformou no Partido Democrático Social – PDS –, enquanto o MDB deu origem a quatro agremiações políticas: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB; o Partido Popular – PP –, que reunia o setor mais moderado do antigo partido de oposição; o Partido Democrático Trabalhista – PDT –, liderado por Leonel Brizola; e o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB –, organizado por Ivete Vargas, sobrinha neta de Getúlio Vargas. Ao lado dessas agremiações, foi criado o Partido dos Trabalhadores – PT –, que reuniu sindicalistas, intelectuais, militantes de esquerda, setores da Igreja e políticos da ala mais radical do antigo MDB (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005, p. 486).

É evidente que essas mudanças encontraram forte oposição entre os militares de linha dura que tinham o objetivo de abortar o processo de redemocratização (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). No ano de 1981, “o governo, por meio de legislação eleitoral, proibiu alianças entre os vários partidos, objetivando forçar a divisão do bloco oposicionista e facilitar a vitória do PDS” (COSTA; MELLO, 1999, p. 384).

Em novembro de 1982, ocorreram eleições diretas para governadores. O PDS saiu vitorioso em 12 Estados, enquanto a oposição em 10, embora tenha feito 7 milhões de votos a mais que o PDS (COSTA; MELLO, 1999).

Esse contexto levou a população às ruas, exigindo as eleições diretas para Presidente e, mesmo com o forte apelo popular, o governo militar evitou todas as formas desse processo, até que, em abril de 1984, o Congresso não aprovou a emenda Dante de Oliveira, que propunha a volta das eleições diretas para presidente (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Nesse período, começou a luta pela Presidência, mesmo que de forma indireta, onde Tancredo Neves, da oposição, derrotou Paulo Maluf, que era ligado ao regime militar. No entanto, no dia da sua posse, adoeceu e foi operado, vindo a falecer em seguida. Quem assumiu o seu lugar foi o Presidente José Sarney, vice de Tancredo (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

1.3.2 A Ideia Desenvolvimentista na Ditadura Militar

No início da ditadura militar, o Brasil estava implantando o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social desenvolvido pelo economista Celso Furtado, que foi interrompido.

A principal preocupação de Castelo Branco estava voltada ao seu plano econômico para controlar a inflação que se aproximava dos 100% ao ano. Por isso, acabou nomeando dois expoentes do pensamento liberal econômico, Otávio Gouveia de Bulhões e Roberto Campos para combatê-la (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Em 1964, o governo opta por um modelo econômico característico de sociedades em elevado estágio de desenvolvimento e com alto padrão de vida. Mais precisamente, busca-se construir uma sociedade tendo padrão norte-americano como modelo, ao menos em termos de consumo. O modelo econômico adotado privilegia o consumo de bens duráveis sofisticados e, conseqüentemente, favorece a expansão das indústrias que atuam em tais ramos (BRUM, 1990, p. 152).

O modelo econômico implantado no governo de Castelo Branco chamava-se de Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). Embora o FMI propusesse um congelamento geral de preços e salários, as autoridades brasileiras adotaram um enfoque mais gradualista (BRUM, 1990).

No entanto, para adotar esse modelo e reduzir a inflação, foram tomadas várias medidas, como o corte dos gastos públicos, o aumento dos impostos e das tarifas dos serviços públicos. Essas medidas reduziram a inflação e abriram caminho para a retomada do crescimento econômico, porém as mesmas medidas contribuíram para a impopularidade do regime (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

As medidas tomadas pelo Presidente Castelo Branco, além de causarem um grande descontentamento popular, pois privilegiavam as camadas alta e média-alta, fizeram também com que a economia brasileira ficasse estagnada até o ano de 1967 e tivesse que recorrer ao FMI e ao Banco Mundial várias vezes, para a concessão de empréstimos (BRUM, 1990).

Somente a partir do governo Costa e Silva, que se inicia no ano de 1967, e do governo Médici, que vai até o ano de 1974, a economia brasileira passou a viver um período extraordinário de crescimento (BRUM, 1990).

A nova Constituição (1967), a Lei de Segurança Nacional, os Atos Institucionais e outros instrumentos legais do arbítrio submetem os trabalhadores (e a sociedade em geral) a rígido e disciplinado controle, retirando-lhes o poder e a possibilidade de mobilização e a reivindicação. O país volta a se tornar novamente atrativo aos investimentos estrangeiros pela remoção da legislação anterior de cunho nacionalista e pela extinção da estabilidade no emprego (BRUM, 1990, p. 157).

No governo Costa e Silva, foi implantado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), e a partir desse Plano, foi implantado o Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), o que de fato deu muito certo até meados de 1974 (HORTA, 1982).

Ainda no governo do Presidente Costa e Silva, o Produto Interno Bruto cresceu em uma média de 11% ao ano, devido em grande parte a juros baixos que o Estado conseguia em bancos estrangeiros. No entanto, a dívida externa do país triplicou, sobretudo no governo Médici (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005; BRUM, 1990).

O momento de esplendor se estendeu ao governo do Presidente Médici, que iniciou em 1969, quando a economia foi comandada pelos tecnocratas⁸ com Delfim Neto. Parecia finalmente que o Brasil passaria a integrar o seleto grupo de países desenvolvidos, tinha-se em mente que primeiro era necessário crescer para em seguida redistribuir os ganhos (MORAES, 2003).

Nesse período, o governo interveio com intensidade na economia nacional, indexando salários, expandindo o crédito ao consumidor, sobretudo o destinado à classe média (que comprou automóveis, eletrodomésticos, etc.), estimulando a poupança interna, concedendo isenção fiscal a alguns setores da agricultura e da indústria (sobretudo para a indústria automobilística). A atuação do Estado nas obras de infra-estrutura [sic] (telecomunicações, estradas, energia, etc.) também foi significativa a modernização, geralmente realizada com capital externo. Esse processo ficou conhecido como modernização conservadora (MORAES, 2003, p. 421).

No governo do Presidente Médici surgiram setenta empresas estatais e foram feitas obras com um custo extremamente elevado, como a hidrelétrica de Itaipu, a ponte Rio Niterói e a rodovia Transamazônica, que não teve muito sucesso (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Esse período passou a ser conhecido como “o período das vacas gordas da economia, que se prolonga até 1974, embora as autoridades governamentais o festejassem como por tempo indefinido” (BRUM, 1990, p. 165).

Todavia, toda a prosperidade econômica nesse governo ocasionou um terrível processo de exclusão social. Os programas sociais não acompanharam o desenvolvimento da economia, os gastos públicos nas áreas da saúde e educação diminuíram consideravelmente (MORAES, 2003).

A grande crise do petróleo de 1973⁹ e o seu alto preço fizeram com que a economia mundial se retraísse, sendo que as exportações brasileiras sofreram uma

⁸ [...] o papel dos tecnocratas no âmbito do Estado brasileiro estava diretamente relacionado à supressão das liberdades democráticas e à célere modernização das relações capitalistas de produção (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 342).

⁹ O primeiro choque do petróleo ocorreu em 1973, quando os países do Oriente Médio descobriram que o petróleo é um bem não-renovável e que, por isso, iria acabar algum dia. Os produtores então diminuíram a produção, elevando o preço do barril de US\$ 2,90 para US\$ 11,65 em apenas três meses.

grande queda, fazendo com que voltasse a inflação e ocorresse o fim do “milagre econômico” (MORAES, 2003).

No governo de Geisel, o Ministro do Planejamento, Mário Henrique Simonsen, continuava dizendo que o Brasil era uma ilha de prosperidade e colocou em prática o II Plano de Desenvolvimento Econômico (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005). Desse modo, “a política anti-inflacionária seguiu o modelo ortodoxo, com a restrição de créditos e dos salários, que apontaram para uma pequena diminuição das atividades comerciais” (MORAES, 2003, p. 425).

[...] a economia está perdendo impulso e o ritmo de crescimento declina, embora se registrem três anos de crescimento excepcional (1974, 1976 e 1980). A irregularidade do processo, no entanto, com variações acentuadas em anos sucessivos está a indicar a falta de consistência e a deterioração das bases de sustentação do pretendido milagre (BRUM, 1990, p. 169).

Embora o governo tenha usado de todos os meios para socorrer o setor privado, não obteve muito êxito, inclusive o próprio Estado foi quebrando, uma vez que se endividou mais ainda para salvar os grandes banqueiros, as empreiteiras, os fabricantes de autopeças e as montadoras de automóveis (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

No início do mandato do Presidente Figueiredo, o Brasil continuou crescendo até o ano de 1980, quando o “milagre econômico”, de vez, estava se findando. Ainda no mesmo ano, a economia brasileira entrou em recessão (BRUM, 1990).

A política de desenvolvimento do país não dera certo e o Ministro da Fazenda, Delfim Netto, propôs uma política recessiva adotada nos anos de 1981 e 1983, a partir da qual houve uma drástica contenção salarial, alta taxa de juros e um grande corte nos investimentos públicos (MORAES, 2003).

Mesmo assim, a inflação saltou de 110%, em 1980, para 223%, em 1984, o que fez com que Delfim Netto se submetesse às imposições do FMI e emprestasse seis bilhões de dólares, o que ajudou a dívida externa a chegar na faixa dos 100 bilhões de dólares no governo Figueiredo (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Esse período foi caracterizado por um momento de crise aguda e dificuldades crescentes em todo o país (BRUM, 1990). É dessa forma que o governo militar vai encerrando seu período de governança e ditadura no Brasil.

As vendas para os EUA e a Europa também foram embargadas nessa época devido ao apoio dado Israel na Guerra do Yom Kippur (Dia do Perdão). Com isso, as cotações chegaram a um valor equivalente a US\$ 40 nos dias de hoje (PETRÓLEO, 2017).

De modo geral, durante a ditadura militar, o Brasil desenvolveu um novo modelo de desenvolvimento. Antes da revolução de 1930, o país se desenvolveu de acordo com o modelo primário exportador; de 1930 até 1964, desenvolveu um modelo de substituição de importações investindo na industrialização; e durante o governo militar foi chamado tecnoburocrático-capitalista (PEREIRA, 1976).

O modelo político de desenvolvimento que hoje se esboça no Brasil poderia ser chamado de tecnoburocrático-capitalista. Está baseado em uma aliança entre tecnoburocracia militar e civil de um lado, e o capitalismo internacional e nacional do outro. Esta aliança apoia-se, por sua vez, em um modelo econômico de desenvolvimento que se caracteriza pela modernização da economia, pela concentração da renda nas classes altas e médias e pela marginalização da classe baixa (PEREIRA, 1976, p. 223).

Durante esse período o desenvolvimento é concebido basicamente como crescimento econômico, embora procurasse contemplar a incorporação de avanços tecnológicos (BRUM, 1990).

1.3.3 A Educação na Ditadura Militar

No início da Ditadura Militar, estava sendo implantado o Plano Trienal da Educação (1963-1965), do economista Celso Furtado. O mesmo tinha o objetivo de delegar funções que contavam com o esforço comum dos estados, municípios e união, procurando atingir em maior grau a educação (HORTA, 1982).

Já os planos brasileiros posteriores a 1964, afastando-se, no setor Educação, da opção político-social de abrir o sistema educacional ao maior número possível de educandos, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases e adotada pelo Conselho Federal de Educação e pelo Plano Trienal, assumiram, em maior ou menor grau, um estilo “economicista” de situar a Educação no processo de desenvolvimento. Em todos estes Planos, a Educação e, de modo geral, os outros setores sociais, são considerados em termos de suas consequências econômicas (HORTA, 1982, p. 134).

Essa ideia economicista da educação no governo do Presidente Castelo Branco esteve voltada à possibilidade de amparo ao crescimento econômico que a educação poderia trazer, nesse sentido, quando ela trouxer benefício, investe-se; caso contrário, não.

Surgem nesse período dois decretos de grande importância: “um que caracteriza a orientação adotada pelo governo em relação aos estudantes, e outro que o faz em relação aos operários” (FREITAG, 1980, p. 80).

Trata-se no primeiro caso da Lei 4.464, conhecida como **Lei Suplicy de Lacerda**, que proíbe a UNE (União Nacional dos Estudantes). No segundo caso, da Lei 4.440, também de 1964, que institucionaliza o **salário-educação**. Essa lei fixa a arrecadação de dois por cento do salário-mínimo da região, a ser pago pelas empresas à Previdência Social em relação a todos

os empregados. A distribuição das importâncias arrecadadas se dá pelo seguinte esquema: 50% ficam à disposição dos governos das unidades da Federação para desenvolver o ensino fundamental e os outros 50% são controlados pela União que, através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação os aplica em medidas de fomento do ensino fundamental nas unidades da Federação menos privilegiadas (FREITAG, 1980, p. 80, grifo do autor).

A educação começou a ter uma nova fonte de arrecadação de fundos sem a necessidade direta de o Estado intervir. Esse tipo de desenvolvimento, que foi implantado no Brasil, é que fez com que o setor público desativasse seus investimentos na educação (GADOTTI, 2000).

Da mesma forma, foi implantado o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) nos anos de 1964 a 1966. Esse Programa levava em consideração três aspectos no âmbito educacional: a) a oferta de Educação nos vários níveis; b) o ajustamento dessa oferta às necessidades e ao mercado de trabalho; c) a necessidade de economizar investimentos, passando a ideia de parte da Educação como treinamento do trabalho (HORTA, 1982).

Assim também a nova Constituição implantada ainda pelo Presidente Castelo Branco no ano de 1967, foi que dirigiu definitivamente os passos futuros da educação no regime militar, pelo menos até o governo Médici (FREITAG, 1980).

Dando continuidade ao desdobramento histórico da educação brasileira, o Presidente Castelo Branco foi substituído por Costa e Silva, que iniciou o seu governo em 1967. O Presidente Costa e Silva voltou todos os seus esforços políticos no âmbito educacional para a reforma do Ensino Superior.

Quanto ao ensino superior, o Programa de Ação Econômica do Governo identifica a necessidade de reformularem-se os setores referentes à pesquisa e treinamento, refreando-se o ritmo de multiplicação desordenada no setor de formação profissional sistemática, e de prever-se o entrosamento dos estabelecimentos de ensino superior com os organismos dos setores de produção, a fim de assegurar a adequação da aprendizagem à necessidade do meio (HORTA, 1982, p.161).

De acordo com Freitag (1980), a ideia de uma reforma universitária está contida desde o embrião da própria fundação das Universidades Brasileiras, onde Anísio

Teixeira¹⁰ e Darcy Ribeiro¹¹ já haviam mencionado a necessidade da mesma e somente foi contemplado anos mais tarde pela Comissão que elaborou a Lei 5.540, de 1968.

Ainda no ano de 1968, por meio do Decreto Lei 869/68, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB)¹² tornou-se obrigatória no currículo. De modo geral essas foram as contribuições do governo Costa e Silva para a educação brasileira.

¹⁰ Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Dewey considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. Foi esse pragmatismo, observa a professora Maria Cristina Leal, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que impulsionou Anísio a se projetar para além do papel de gestor das reformas educacionais e atuar também como filósofo da educação. A marca do pensador Anísio era uma atitude de inquietação permanente diante dos fatos, considerando a verdade não como algo definitivo, mas que se busca continuamente (ESCOLA NOVA, 2017).

¹¹ Antropólogo, educador, escritor e político brasileiro nascido em Montes Claros, MG, fundador de duas universidades modelares, a UNB e a UENF, contribuição única na história da cultura brasileira. Formado pela Escola de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo (1946), iniciou o trabalho de etnólogo (1947) no antigo Serviço de Proteção ao Índio, dirigiu a seção de pesquisa desse órgão (1952-1956) e criou o Museu do Índio (1953). Foi diretor do Centro de Pesquisas Educacionais, a CAPES, e do setor de pesquisas sociais da Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Partidário do governo do Presidente João Goulart, foi seu Ministro da Educação e Cultura (1961), quando organizou a Universidade Nacional de Brasília, da qual foi seu primeiro reitor (1962-1963), e Chefe da Casa Civil da Presidência da República (1963-1964). Cassado pelo golpe militar (1964), exilou-se no Uruguai, Chile e Peru, onde lecionou antropologia e se dedicou à reforma do ensino universitário, além de escrever vários livros culturais. Regressou ao Brasil (1976) e apresentou seus primeiros textos em romances. Acompanhando o engenheiro e político Leonel Brizola, elegeu-se vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1982) e senador (1990), pelo Partido Democrático Trabalhista, o PDT. Atuando no Senado em Brasília, cidade onde viveu seus últimos dias, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras (1992) e projetou a Universidade Estadual do Norte Fluminense, a UENF, sediada na cidade de Campos, RJ, voltada para a formação de cientistas (1994). Foi o relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no governo Fernando Henrique (1996). Autor de extensa obra antropológica, dedicou-se principalmente ao estudo dos índios, e morreu de câncer, em Brasília, DF. Em sua obra literária, fundamentada na pesquisa etnológica e numa rica prática pedagógica, são muito conhecidos os livros *Religião e mitologia cadiueu* (1950) e *Línguas e culturas indígenas do Brasil* (1957), *O processo civilizatório* (1968), *Universidade necessária* (1969), *As Américas e a civilização* (1970), *Os índios e a civilização* (1970) e *Teoria do Brasil* (1972). e surpreendeu a crítica com o romance *Maíra* (1976), a que se seguiram *Ensaio insólito* (1980), outro romance, *O mulo* (1981), *Utopia selvagem* (1982), *O Brasil como problema* e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995) (DARCI RIBEIRO, 2017).

¹² Disciplina que, de acordo com o Decreto Lei 869/68, tornou-se obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Ambas foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. O contexto da época incluía a decretação do AI5, desde 1968, e o início dos “anos de chumbo” – a fase mais repressiva do regime militar cujo “slogan” mais conhecido era “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Dessa forma, as duas matérias foram condenadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, por terem sido impregnadas de um “caráter negativo de doutrinação” (MENEZES, 2001).

O governo que o sucedeu foi do general Emílio Garrastazu Médici. O Presidente Médici, em 1969, criou a Fundação Mobral¹³, que já fora prevista em lei um ano antes, cujo objetivo era a alfabetização funcional dos jovens e adultos (FREITAG, 1980).

Desse modo, era necessário:

Defender medidas concretas para assegurar o direito à educação do adulto analfabeto ou semi-analfabeto [sic], significava, em determinado momento da Educação brasileira, defender uma mudança estrutural da realidade [...] (HORTA, 1982, p. 162).

Mesmo sendo uma ótima iniciativa, como o Estado não dispunha de verba suficiente, o Mobral só passou a funcionar em 1970, quando foram disponibilizados recursos para essa finalidade (FREITAG, 1980).

É importante ainda ressaltar que o Mobral, além de trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos, na faixa de 15 a 35 anos, procurava oportunizar também uma formação continuada para seus alunos (FREITAG, 1980). No entanto, “estes cursos de capacitação profissional, não se justificavam, a nosso ver, nem pedagógica, nem economicamente” (HORTA, 1982, p. 164).

Outra medida tomada no governo do general Médici foi a Lei 5.692 de reforma do ensino de 1° e 2° graus, de 1971, que previa, dentre vários tópicos, a extensão definitiva do ensino primário obrigatório de quatro a oito anos, a profissionalização do ensino médio e a reestruturação do funcionamento do ensino (FREITAG, 1980). Ainda no governo Médici, “a vida intelectual, o ensino, a produção cultural e a participação

¹³ Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. O Movimento iniciou suas atividades com o compromisso de dedicar-se à alfabetização de adultos, mas tornou-se uma superestrutura, expandindo-se por todo o país no final da década de 1970 e ampliando o seu campo de atuação às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. As metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas. Isso porque o Mobral não alterou as bases do analfabetismo, calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação humana mais ampla. A ideia do Mobral encontra-se no contexto do regime militar no Brasil, iniciado em 1964, cujo governo passa a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada. Até então, duas décadas antes, a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no país convergiam para a consolidação de um novo modelo pedagógico. Nesse modelo, o analfabetismo era interpretado como efeito de uma situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária e, sendo assim, a educação e a alfabetização deveriam partir de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Os programas de alfabetização orientados neste sentido foram interrompidos pelo golpe militar, porque eram considerados uma ameaça ao regime, e substituídos pelo Mobral. Dessa forma, muitos dos procedimentos adotados no início da década de 1960 foram reproduzidos, mas esvaziados de todo senso crítico e problematizador (MENEZES; SANTOS, 2001).

política eram tolhidos pelo regime. Muitos, amedrontados pela repressão, recolheram-se no anonimato” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 481).

Ao fim de seu governo, o Presidente Médici implantou o Decreto-lei 71.737, que verdadeiramente institucionaliza o “ensino supletivo”, e já era previsto na Lei 5.692 nos parágrafos 81, 91, 99, segundo os quais nem toda a escola precisava ser profissionalizante, mas poderia ofertar somente o ensino médio normal (FREITAG, 1980).

Terminando o governo de Médici, quem assume o poder foi Geisel. No governo de Geisel foi implantado o Plano Quinquenal da Educação nos anos de 1975 até 1979, no qual a educação brasileira passava a ter um objetivo comum, voltado ao projeto de desenvolvimento nacional ligado aos indivíduos (FREITAG, 1980). O Presidente Geisel ainda implantou programas e ações que estavam dirigidas às áreas consideradas mais pobres do país, como os estados do Nordeste, a zona rural e as periferias urbanas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A educação passou a perder o papel tecnocrático e se voltou para a atenuação da desigualdade regional e da pobreza que havia sido gerada pelo modelo econômico. Com isso, foram implantados vários projetos, dentre eles: os Programas de Desenvolvimento de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC), Programa Nacional de Ações Socioeducativas para as Populações Carentes Urbanas (PRONASEC) e o Programa de Educação Pré-Escolar (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Após o governo de Geisel, a ditadura a militar passou a ter seu último Presidente, Figueiredo. No governo de Figueiredo, a educação passa a ter um olhar diferente. O governo passa a perder o poder de centralização e, junto com isso, começa a se efetivar a ideia descentralizadora da educação. Os estados e municípios passam a ser mais atuantes de forma definitiva no âmbito da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O Estado brasileiro no governo do Presidente Figueiredo passou a reconhecer a falência das políticas educacionais que foram implantadas até o momento, sobretudo na área profissionalizante, que ficou expressa na Lei 7.044/82 acabando com o segundo grau profissional (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

Nesse sentido, o que possibilitou a efetivação de políticas educacionais, de modo geral, foi “a eleição direta de governadores, a partir de 1982 – mesmo situacionistas, em sua maioria -, possibilitou-lhes uma relativa autonomia para

implementar políticas educacionais próprias” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011. p. 37).

As principais alterações realizadas pelos novos administradores oposicionistas tiveram como meta a descentralização da administração, com formas de gestão democrática da escola, com participação de professores, de funcionários, de alunos e de seus pais e também com eleição direta de diretores. Outro ponto foi a suspensão das taxas escolares, a criação de escolas de tempo integral, a organização dos professores em sindicatos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011. p. 139).

Ainda no governo militar de Figueiredo, é importante reforçar que 60% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza, o que fomentou a ideia de que havia a necessidade de um novo redirecionamento para a educação do Brasil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Esse novo direcionamento supostamente viria através de uma nova maneira de entender a própria educação e os anseios da sociedade.

1.4 A REPÚBLICA PÓS-DITADURA MILITAR

A República Pós-ditadura Militar é um período que inicia no ano de 1985 e perdura até a atualidade.

1.4.1 O Desenvolvimento Político na República Pós-Ditadura Militar

Com o término da Ditadura Militar, no ano de 1985, o Presidente eleito, Tancredo Neves, não chegou a assumir o cargo. José Sarney, seu vice, é quem assumiu a presidência. O Presidente Sarney era ex-parlamentar da Arena, mas havia se desligado e foi seu governo que marcou o fim do regime militar, iniciando uma nova fase na História do Brasil (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Dessa forma, de acordo com Moraes (2003, p. 459), “a luta pelo restabelecimento da ordem democrática exigia, sobretudo, a reformulação do Estado por meio de uma nova Constituição”. Em decorrência disso, foram convocadas, em 1986, as eleições para elegerem parlamentares com a finalidade de elaborar a nova Constituição.

A Assembleia Constituinte se reuniu pela primeira vez em fevereiro de 1987 e encerrou seus trabalhos em outubro de 1988, logo após um processo de debates, pressões e discussões que resultou na Constituição de 1988 (MORAES, 2003).

No dia 5 de outubro de 1988, o então Presidente da Assembleia Constituinte, Ulysses Guimarães, declarou promulgada a nova Constituição Brasileira, qualificando-a de Constituição Cidadã (COSTA; MELLO, 1999).

O governo do Presidente José Sarney iniciou em 15 de março de 1985 e durou até 15 de março de 1990, quando, em 1989, 29 anos após a última eleição direta para Presidente, os brasileiros voltaram às urnas para eleger seu sucessor, sendo que 22 candidatos estavam disputando o cargo (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

O governo peemedebista lançou seu então mais destacado político contra a ditadura militar, Ulysses Guimarães, mas, com o grande desgaste do partido, sua votação foi inexpressiva (MORAES, 2003). A disputa principal restringiu-se a três candidatos: Fernando Collor de Mello, do Partido da Renovação Nacional (PRN), Luís Inácio Lula da Silva, do PT, e Leonel Brizola, do PDT (COSTA; MELLO, 1999).

O desejo de mudança da população era tanta que levou ao segundo turno dois relativamente jovens políticos, Fernando Collor de Mello e Luís Inácio Lula da Silva, sendo Collor o vitorioso com 42,75% dos votos contra 37,86% de Lula (MORAES, 2003).

O Presidente Collor governou de 15 de março de 1990 até 30 de dezembro de 1992, quando renunciou, pois, em abril de 1992, seu irmão, Pedro Collor, denunciou para a imprensa que Paulo César Farias, tesoureiro da campanha do então presidente, que era o responsável pela cobrança de propina a empresários e, entregava 70% do valor a Collor (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Revoltada com as denúncias de corrupção, a população foi às ruas e exigiu uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurá-las e, ao confirmar o envolvimento do presidente, passou a exigir o seu *impeachment*¹⁴ (MORAES, 2003).

O grupo que mais se destacou nesse período foi o “caras-pintadas”, que eram jovens estudantes mobilizados pela UNE que, ao saírem às ruas, pintavam o rosto nas cores da bandeira brasileira (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Pressionado pela opinião pública às vésperas das eleições municipais, o Congresso Nacional, em 29 de setembro de 1992, numa sessão histórica, decidiu pelo afastamento de Collor do cargo de presidente, enquanto se apuravam os fatos e se ouviam os envolvidos. Isolado politicamente e sem conseguir provar sua inocência, Fernando Collor renunciou à presidência em 30 de dezembro de 1992 (COSTA; MELLO, 1999, p. 399).

¹⁴ Impeachment é uma palavra de origem inglesa que significa "impedimento" ou "impugnação", utilizada como um modelo de processo instaurado contra altas autoridades governamentais acusadas de infringir os seus deveres funcionais. Dizer que ocorreu impeachment ao Presidente da República, significa que este não poderá continuar exercendo as suas funções políticas (SIGNIFICADOS, 2017).

Com o afastamento do Presidente Collor, o seu vice, Itamar Franco, assumiu a Presidência interinamente, com o apoio de todos os partidos políticos e, em dezembro do mesmo ano, assumiu definitivamente o cargo (COSTA; MELLO, 1999).

O novo Presidente, Itamar Franco, procurando resolver uma questão política pendente da Constituição de 1988, realizou, em abril de 1993, um plebiscito para saber se a vontade popular era de ter um país republicano ou monárquico, e ainda, se republicano, qual seria o seu regime, presidencialista ou parlamentarista (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005). O resultado do plebiscito foi o atual regime que o país vivencia, “A maioria dos brasileiros escolheu o sistema republicano e o regime presidencialista” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 517).

Após o plebiscito, o Presidente Itamar Franco nomeou Fernando Henrique Cardoso (FHC) para Ministro da Fazenda, que em seguida se candidatou a Presidente da República, no ano de 1994, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A candidatura contou com o apoio do Partido da Frente Liberal (PFL) e de alguns outros membros de partidos. FHC se elegeu ainda no primeiro turno, com 55% dos votos, tendo como principal opositor Luís Inácio Lula da Silva, do PT, com 27% (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

FHC assumiu a Presidência no dia primeiro janeiro de 1995 e governou até dezembro de 2002. Devido o sucesso do Plano Real e o prestígio político de sua formação acadêmica, o governo brasileiro passou a ter respeito e reconhecimento internacional (COSTA; MELLO, 1999). O Presidente FHC se empenhou também em aprovar emendas na Constituição, diminuindo o mandato de cinco para quatro anos e permitindo a sua candidatura à reeleição para presidência (MORAES, 2003). Foi devido a isso que ele pôde se reeleger Presidente e permanecer por oito anos no cargo, pois havia recebido apoio do mundo das finanças internacionais e nacionais (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Dessa forma, em 1998, O Presidente FHC iniciou seu segundo mandato, apoiado novamente pelo seu partido, PSDB, e o PFL e tendo mais uma vez como principal opositor o candidato Lula do PT, que saiu mais uma vez derrotado ainda no primeiro turno (MORAES, 2003).

Dando continuidade, nas eleições de 2002, o PFL não apoiou mais o PSDB e, na tentativa de lançar sua própria candidatura, acabou dividindo-se em várias candidaturas da situação e da oposição (MORAES, 2003).

O PSDB aproximou-se do PMDB e, mesmo estando enfraquecido, José Serra, candidato que representava a continuidade, chegou ao segundo turno com Lula, candidato do PT, que tinha como vice, José de Alencar, do Partido Liberal (PL), vencendo e assumindo a Presidência no ano de 2003 (MORAES, 2003).

Em primeiro de janeiro de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, chegou à Presidência e ficou em seu primeiro mandato até primeiro de janeiro de 2007. A transição do governo do Presidente FHC para o Presidente Lula, seu opositor, foi de forma tranquila e gerou muita expectativa na sociedade brasileira (MORAES, 2003).

Pela primeira vez na história do país, com a posse de Lula, a Presidência da República era entregue a uma pessoa oriunda dos meios operários e não das elites. Mais do que isso, pela primeira vez, a população elegeu um candidato de esquerda para conduzir os rumos da nação, fato que atemorizou os grupos mais conservadores da sociedade (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005, p. 525).

Nos seus dois primeiros anos de Presidente, Lula consolidou fortemente a posição de liderança que o país deveria exercer na América do Sul, mediante os aspectos econômicos e políticos (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). De modo geral, em seu primeiro mandato, o Presidente Lula teve mais problemas no aspecto político com a ala mais esquerda do próprio partido governista, tanto é que importantes representantes políticos do PT foram expulsos pelo diretório nacional, dentre eles: a senadora Heloísa Helena, os deputados João Batista, conhecido como Babá e João Fontes, além da deputada Luciana Genro (CAMPOS; CLARO, 2013).

No final de seu primeiro mandato, estourou um grande escândalo de propina. Nesse período, a política de composição com setores de centro-direita que oferecera governabilidade no Congresso Nacional, fora acompanhado por um esquema de propinas destinado a deputados e senadores com o objetivo de alinhá-los com o governo. Esse episódio ficou conhecido como o mensalão¹⁵ (CAMPOS; CLARO, 2013).

¹⁵ O escândalo do mensalão foi a crise de maior repercussão do primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O estopim da crise ocorreu em maio de 2005, quando um funcionário dos Correios, Maurício Marinho, foi flagrado recebendo propina de empresários. Apadrinhado do então deputado federal Roberto Jefferson (PTB), Marinho passou a ser alvo de investigações. E Jefferson foi acusado de fazer parte do esquema de corrupção dos Correios. Abandonado pelo governo e se sentindo acuado, Jefferson concedeu uma entrevista em junho de 2005 denunciando a compra de votos dos parlamentares no Congresso Nacional. O esquema consistia em pagar regularmente aos deputados aliados com uma quantia em dinheiro – de acordo com Jefferson, R\$ 30 mil por mês – para que eles aprovassem as matérias em tramitação no Congresso que fossem a favor do governo Lula.

Em 2006, o Presidente Lula concorreu à reeleição e se elegeu com 60% dos votos, contra 39% do candidato Geraldo Alckmin, da coligação PSDB-PFL, mesmo com o escândalo do mensalão. Neste cenário, o Presidente Lula assumiu o segundo mandato em primeiro de janeiro de 2007 e governou até primeiro de janeiro de 2011. Em agosto de 2007, com o desdobramento do mensalão, os principais líderes do partido, do primeiro para o segundo mandato do Presidente Lula, foram afastados de postos governamentais, dentre eles: José Dirceu e Antônio Palocci (VICENTINO; DORIGO, 2013).

É importante ainda ressaltar que, embora o desgaste político do PT e do Presidente Lula tenha sido grande, ele não perdeu o seu mandato como ocorrera com o Presidente Collor, por três motivos.

Lula costurou uma ampla base de apoio em torno de partidos de centro-esquerda com o PMDB (ou maioria desse partido) e outros de centro-direita (PL, denominado PR após a fusão com o direitista PRONA) e PP (ex-ARENA e PDS, principal base política de sustentação da ditadura militar). [...] o escândalo aflorou no final do primeiro mandato [...] a oposição optou pelo julgamento das urnas. [...] os indicadores econômicos e sociais brasileiros eram extremamente positivos. A economia crescia significativamente, e ocorria uma distribuição de renda também marcante (CAMPOS; CLARO, 2013, p. 262).

Mesmo diante de tudo isso, a imagem do Presidente Lula permaneceu em grande parte intocada, porém ocorreram várias derrotas eleitorais significativas em cidades como São Paulo e Porto Alegre (VICENTINO; DORIGO, 2013).

Com isso, já perto do final de seu segundo mandato, no início de 2009, o Presidente Lula ostentava mais de 82% de aprovação entre os brasileiros, atingindo

A mesada seria paga pelo tesoureiro do PT, Delúbio Soares. Outro operador do mensalão era o empresário Marcos Valério de Souza. Proprietário de duas agências de publicidade, a SMP&B e a DNA Propaganda, ele receberia depósitos destinados ao PT, o que servia de fachada para ocultar doações irregulares de campanha eleitoral.

O esquema funcionava da seguinte maneira: para esconder o caixa-dois da campanha do PT, empresas que faziam doações ao partido tinham os valores repassados diretamente para uma das empresas de Marcos Valério, que era responsável por ocultar as irregularidades. Para justificar a saída de dinheiro para o PT, o publicitário contraía empréstimos bancários junto ao BMG, ao Banco Rural ou ao Banco do Brasil e entregava o dinheiro à base aliada do governo ou ao próprio PT. Como o dinheiro dos doadores era depositado diretamente na conta de suas empresas, Marcos Valério quitava os empréstimos com esses valores.

No auge do escândalo, parlamentares decidiram criar a CPI do Mensalão, que durou 120 dias e terminou em pizza, uma vez que o relatório final do caso não foi votado. O esquema derrubou o então ministro-chefe da Casa Civil, José Dirceu, o presidente do PT, José Genoíno, Delúbio Soares e outros assessores do Partido dos Trabalhadores.

Apesar disso, o então deputado Ibrahim Abi-Ackel (PP-MG), relator da comissão, concluiu que houve distribuição de recursos ilegais a parlamentares. "Houve recebimento de vantagens indevidas por parlamentares e dirigentes partidários com periodicidade variável, mas constante entre 2002 e 2003. Chame-se a isso mensalão quem quiser; chame-se a isso quinquênio quem quiser; chame-se a isso semanão quem quiser" (GALLI, 2017).

assim um recorde histórico de popularidade de um Presidente da República desde que ocorrera o fim da ditadura militar (CAMPOS; CLARO, 2013).

Desse modo, o Presidente Lula encerrou seu governo e conseguiu eleger sua sucessora, Dilma Rousseff. A Presidenta Dilma foi Ministra das Minas e Energia no início do governo de Lula e, em seguida, assumiu a chefia da Casa Civil no ano de 2005, quando José Dirceu foi afastado. Era formada em economia e pouco conhecida no país, uma vez que nunca havia participado de qualquer campanha eleitoral como candidata. No entanto, graças ao empenho do Presidente Lula na campanha dela para a Presidência no ano de 2010, Dilma se elege pelo PT, vencendo José Serra, do PSDB, no segundo turno, com 43% dos votos (VICENTINO; DORIGO, 2013).

O Brasil elegia uma ex-guerrilheira vinculada à VPR (Vanguarda Popular Revolucionária) e ex-presa política que havia sido torturada durante a ditadura. É também a primeira mulher a ocupar o cargo máximo da República (CAMPOS; CLARO, 2013, p. 265).

Dilma assumiu a Presidência em primeiro de janeiro de 2011 e encerrou seu primeiro mandato em 31 de dezembro de 2014. A Presidente Dilma Rousseff teve como vice, Michel Temer, do PMDB. E graças à maioria parlamentar, conseguiu dar continuidade à política do ex-presidente Lula, superando inclusive seu próprio índice de popularidade após um ano de governo, que era de 42% de aprovação, enquanto que no seu governo passou para 59%, e do próprio Presidente FHC, com 41% (CAMPOS; CLARO, 2013).

A imagem da Presidenta Dilma na frente da Presidência da República tinha ao mesmo tempo a aparência de novidade e afastamento de lideranças envelhecidas e desgastadas, mas, mesmo assim, o episódio do Mensalão e o prolongamento do exercício do poder acabaram descaracterizando o PT como um partido diferente dos demais (VICENTINO; DORIGO, 2013).

Foi nesse clima que, no ano de 2014, a então Presidenta Dilma Rousseff, se candidatou à reeleição, tendo novamente Michel Temer do PMDB como vice. A Presidenta Dilma venceu Aécio Neves, do PSDB, no segundo turno, depois de uma disputa acirrada por 51,65% dos votos apurados contra 48,35% (ELEIÇÕES, 2016).

A Presidenta Dilma assumiu o segundo mandato em primeiro de janeiro de 2015 para governar por mais quatro anos. No entanto, escândalos de corrupção por membros que faziam parte de seu governo acabaram sendo investigados na operação Lava Jato.

A operação Lava Jato é a maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro que o Brasil já teve. Estima-se que o volume de recursos desviados dos cofres da Petrobras, maior estatal do país, esteja na casa de bilhões de reais. Soma-se a isso a expressão econômica e política dos suspeitos de participar do esquema de corrupção que envolve a companhia (MPF, 2016).

Devido a essa operação, a Presidenta Dilma sofreu um grande desgaste político em seu governo. A isso se somou à denúncia das “pedaladas fiscais”, entendidas como manobras contábeis que tinham o objetivo de melhorar o resultado das contas públicas (BBC, 2016).

Devido a isso, a Presidenta Dilma Rousseff sofreu processo de *impeachment* em 31 de julho de 2016. Com isso, quem assumiu definitivamente foi seu vice, Michel Temer (AGÊNCIASENADO, 2016).

1.4.2 A Ideia Desenvolvimentista na República Pós-Ditadura Militar

O governo do Presidente José Sarney herdou um país com graves problemas estruturais que impossibilitavam o desenvolvimento e, como consequência, prejudicava a competitividade do país no mercado mundial (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). O Brasil, economicamente, passou por graves crises com altíssimos índices de inflação anuais, algo próximo a 1.000% ao ano, além da queda de reservas cambiais, que acabou fazendo com que o país solicitasse a suspensão temporária do pagamento aos credores estrangeiros (COSTA; MELLO, 1999).

O Presidente José Sarney, para enfrentar esse problema, um ano após o início de seu mandato, anunciou a adoção de um novo plano econômico, que provocou impacto imediato em toda a sociedade (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Os Ministros da Economia, Dílson Funaro e João Sayad, apresentaram o Plano Cruzado, que tinha como propostas centrais a mudança da moeda (cruzeiro para cruzado), o congelamento de preços, gatilho salarial (aumento salarial de acordo com a inflação), e a decretação da moratória (suspensão do pagamento da dívida externa) (MORAES, 2003). O Plano Cruzado fez como um passe de mágica desaparecer a inflação, ganhando ampla aprovação da sociedade. No entanto, um ano depois, já deu sinal de fracasso, pois o congelamento dos preços não funcionava mais, uma vez que o governo não havia controlado o déficit público, tornando o consumo descontrolado (MORAES, 2003).

No final do ano de 1986, a inflação voltou a ameaçar, o que levou o governo a adotar o Plano Cruzado II, que era uma tentativa de contê-la. Foram descongelados

os preços, ocorreu aumento das tarifas públicas de vários produtos, como combustível, automóveis, etc., levando em seguida à demissão do Ministro Dílson Funaro (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005). Em julho de 1987, o novo Ministro, Luiz Carlos Bresser-Pereira, implantou uma nova política de reajuste econômico, que novamente congelava preços e salários por tempo determinado, aumentou as tarifas públicas e continuou mantendo a moratória (MORAES, 2003). Este plano também falhou. No ano de 1989, Maílson da Nóbrega lançou um novo modelo econômico para o país, o chamado Plano Verão, mudando a moeda para o cruzado novo. No entanto, no final daquele ano, a inflação estava perto dos 2.000% no ano (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Dessa forma, Fernando Collor de Mello assume o país com uma inflação na casa dos 84% ao mês e com projeção de 5.000% no ano. No dia seguinte à sua posse, ele apresentou o Plano Collor, um conjunto de medidas econômicas cuja pretensão mais uma vez era combater a inflação (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Uma das primeiras medidas tomadas pelo Ministério da Economia foi o confisco de parte substancial do dinheiro depositado em contas correntes ou em investimentos bancários. Ao mesmo tempo, o governo iniciou uma política de privatização das empresas estatais, esperando, assim, atrair investimentos estrangeiros. Com o objetivo de cortar os gastos públicos, foram fechadas várias instituições estatais ligadas à cultura, como a Embrafilme e a Funarte, demitindo-se os funcionários. Com a isenção de impostos para a importação, o país começou a ser invadido por produtos estrangeiros, concorrendo com a indústria nacional. O plano apresentava sucesso: a inflação estava por volta de 12% no mês de junho de 1990 (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 517).

Desse modo, adotando princípios neoliberais, o Presidente Collor abriu o mercado brasileiro aos produtos do exterior, o que fez com que a indústria nacional, defasada tecnologicamente, tivesse que se modernizar (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). A modernização havia sido tema da campanha de vários candidatos, mas foi Collor quem mais a defendia e, com isso, pretendia tornar o Brasil novo membro dos países chamados de Primeiro Mundo (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Embora o Presidente Collor tenha tomado medidas imediatas na tentativa de conter a inflação, em pouco tempo a instabilidade econômica voltou e, junto dela, veio também a instabilidade política, levando à substituição de vários ministros e à queda de sua popularidade (COSTA; MELLO, 1999). As privatizações também haviam sido bastante questionadas, desencadeando uma violenta reação de alguns setores da sociedade e, para piorar, surgiram as primeiras denúncias de corrupção do seu governo (COSTA; MELLO, 1999).

Em seguida, quem assume é Itamar Franco. Itamar é mais um Presidente a herdar o país com graves problemas econômicos. No mês de maio de 1993, ele nomeia para o Ministério da Fazenda, FHC, que lançou imediatamente um novo pacote anti-inflacionário, o Plano Real (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Diferente dos demais planos tomados, que procuravam resolver imediatamente o problema da inflação, o Ministro FHC implantou o plano gradativamente, criando, somente no ano 1994, a nova moeda, conhecida como o cruzeiro real, com prazo de sobrevivência, e daí sim, após esse período, seria introduzida oficialmente a nova moeda, o real (MOARES, 2003).

Com o aparente sucesso do plano, houve a contenção da inflação, o aumento do poder aquisitivo e da capacidade do consumo, sobretudo nos setores de baixa renda, dando popularidade ao então Presidente Itamar Franco (COSTA; MELLO, 1999).

Após o governo do Presidente Itamar Franco, FHC inicia seu primeiro mandato. O Presidente FHC estava de olho no governo mexicano, pois os investidores estrangeiros, percebendo a fragilidade da economia do México, retiraram enormes somas de dinheiro do mesmo. Com isso, o Presidente aumentou os juros brasileiros e diminuiu a tributação sobre as aplicações estrangeiras no país, visando a manutenção dos investidores estrangeiros no Brasil (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

A medida garantiu a manutenção no país do capital especulativo, no entanto, isso não gerava riqueza nem emprego, mas a moeda se manteve estável e a inflação permaneceu baixa, graças à continuidade da política neoliberal iniciada pelo Presidente Collor (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

O Presidente FHC iniciou seu segundo mandato em janeiro de 1999 e se deparou com uma grave crise mundial, que se havia iniciado no começo de 1997. Com isso, a evasão do capital especulativo provocou desvalorização da moeda local em países como Tailândia, Indonésia etc., chegando à Rússia em 1998 e atingindo o Brasil no ano seguinte (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

O governo imediatamente reagiu e decidiu acabar com a sobrevalorização do real, fazendo com que, nos anos seguintes, a economia brasileira ficasse estagnada, o desemprego aumentou e a violência urbana também (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Em função disso, o governo teve que recorrer ao FMI para superar os déficits públicos com o aumento do dólar e teve que se comprometer a adotar uma série de

medidas duras, dentre elas a ampliação do superávit primário e a diminuição do déficit público (MORAES, 2003).

No entanto, o plano de privatização continuava, pois fazia parte de uma política mais ampla de reforma e modernização do Estado, porém, não foi implantada plenamente, pois dependia também da aprovação do Congresso, embora tenha sido bem ampla (MORAES, 2003).

No ano de 2001, muito em função das privatizações e ainda por falta de planejamento, o Brasil enfrentou uma grave crise de energia, obrigando o governo a tomar medidas de racionamento de distribuição da eletricidade (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

O Brasil tinha cerca de oitocentas empresas estatais, que correspondiam por 50% dos investimentos no país. No fim do governo FHC havia 320 empresas estatais. Para FHC, o dirigismo estatal era um enorme entrave para o desenvolvimento do país. O Estado deveria se concentrar em educação, saúde e assistência social. Os efeitos da atuação do Estado na saúde e na educação ainda não estão sendo muito sentidos (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 520).

Apesar disso, muitos avanços aconteceram nos dois mandatos do Presidente FHC. O real permitiu o aumento do consumo, melhorando os índices de desenvolvimento humano, a diminuição da pobreza, o aumento de renda, etc. (MORAES, 2003).

É nesse cenário que Luiz Inácio Lula da Silva assume a Presidência. No entanto, por ser a primeira vez que um operário chegou ao poder no Brasil, surgiu uma grande desconfiança no setor econômico. Dessa maneira, embora muito pouco tenha sido mudado na forma de governar inicial do Presidente Lula em relação ao Presidente FHC, a desconfiança se instalou no país. Com isso, “as grandes indústrias americanas e europeias preferem investir na China e na Índia a investir no Brasil” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 521).

É importante ainda ressaltar que a política econômica do novo Ministro do governo do Presidente Lula, Antônio Palocci, substituto de Pedro Malan, então Ministro do Presidente FHC, em nada se alteraram, inclusive porque Palocci contava com o apoio do Presidente do Banco Central, Henrique Meirelles, que havia sido eleito deputado pelo PSDB (MORAES, 2003).

Mesmo não tendo ocorrido mudança significativa nesse aspecto os investimentos estrangeiros caíram significativamente. A solução para manter aquecida a indústria nacional poderia ser o grande mercado interno brasileiro, no entanto, dos 170 milhões de habitantes nesse período, cerca de 30 milhões estavam excluídos do mercado formal e informal, pois sua renda era

em torno de apenas R\$ 60,00 por mês (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 521).

Devido a isso, o crescimento da economia dependia fundamentalmente da capacidade de consumo das pessoas que estavam fora do processo produtivo, sendo, portanto, necessário incluí-las no meio.

Por isso, a bolsa alimentação de R\$ 50,00 por mês, ofertada pelo governo Lula, tem um grande impacto social e dobra a capacidade de compra de cerca de 30 milhões de pessoas. Em parte, o programa Fome Zero, um dos projetos do governo, seria para favorecer o que se chama de segurança alimentar. O que se espera é que o programa realmente atenda às necessidades dos pobres (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 521).

Dentro desta mesma linha, o Presidente Lula lançou o seu principal projeto de governo na área social, que iniciou em 2003, conhecido como “o Bolsa Família, baseado na transferência direta de recursos para famílias de baixa (ou nenhuma) renda” (VICENTINO; DORIGO, 2013, p. 267).

No início de 2010, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social, o projeto atendia 12,5 milhões de famílias. Assumindo o compromisso de manter filhos na escola e respeitar, por exemplo, o calendário de vacinação de crianças, as famílias de baixa renda se tornavam aptas a receber um valor mensal de R\$ 22,00 a R\$ 200,00 (VICENTINO; DORIGO, 2014, p. 267-268).

Outro fator importante para o desenvolvimento do país foi o controle da inflação através da manutenção da alta da taxa de juros, em torno de 20% ao mês, permitindo a valorização do real em relação ao dólar, além de uma elevada taxa tributária (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). E de fato, a ideia de desenvolvimento voltada à prioridade social deu certo. Em 2004, o Produto Interno Bruto (PIB) do país crescera 5,2%, graças também às exportações que apresentaram recorde de superávits nos anos de 2004 e 2005 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Muito disso dera certo devido à manutenção dos acordos com o FMI referentes ao capital especulativo e o próprio pagamento da dívida externa (VICENTE; DORGIO, 2013). De acordo com Pedro, Lima e Carvalho (2005), o Presidente Lula afirmava que tinha consciência a respeito do seu papel no governo e que dependia dele para garantir o investimento e a segurança dos investidores, fossem eles, pequenos ou grandes, brasileiros ou ainda estrangeiros.

No entanto, muitos grupos de esquerda que apoiaram a candidatura de Lula passaram a questionar a condução da política econômica. Alguns chegaram a romper com o governo. Eles argumentavam que, uma vez no poder, o Presidente Lula adotou os mesmos princípios do neoliberalismo que o PT criticava no tempo em que se

encontrava na oposição, e que os avanços na área social estavam muito aquém das expectativas geradas no início de seu mandato (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Mesmo assim, o salário mínimo teve um reajuste sempre acima da base em índices da inflação, proporcionando um aumento significativo do poder aquisitivo das pessoas (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013). De modo geral, as ideias desenvolvimentistas do governo Lula proporcionaram ao país um grande crescimento econômico e social. O povo aumentou seu poder aquisitivo e as diferenças sociais foram reduzidas.

No entanto, a medida tomada pelo governo, juntamente com o aumento gradativo de municípios de 4.491, no ano de 1991, para 5.564, no ano de 2005, fez aumentar e muito as despesas da administração pública, gerando um grande déficit aos cofres.

Em 2006, estimaram-se em R\$ 420 bilhões as despesas da administração pública do setor federal, algo com 19,7% do PIB. Somando os gastos com as máquinas governamentais federal, estadual e municipal, bem como Executivo, Legislativo e Judiciário, chegou-se perto de 38% de tudo o que é produzido no país (VICENTINO; DORIGO, 2013, p. 267).

Mesmo com esse cenário, nos anos de 2008 e 2009, com o colapso imobiliário ocorrido nos Estados Unidos da América, o país viveu um clima de otimismo gerado pelo crescimento gerado em três anos anteriores. Isso independentemente do pequeno retrocesso do PIB em 2009, mas graças, sobretudo, à elevação do consumo pelas camadas populares. Para isso ocorrer, foi necessário manter o valor da moeda, o que acabou incentivando a economia a permanecer em pleno funcionamento (VICENTO; DORIGO, 2013).

Nesse cenário, o Presidente Lula encerra o seu segundo mandato e quem assume é Dilma. A Presidenta Dilma manteve em grande parte as orientações desenvolvimentistas de seu antecessor, ou seja, estava muito voltada à prioridade social, distribuição de renda e a ampliação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Em 2011, o PAC entrou na sua segunda fase, com o mesmo pensamento estratégico, aprimorados pelos anos de experiência da fase anterior, mais recursos e mais parcerias com estados e municípios, para a execução de obras estruturantes que possam melhorar a qualidade de vida nas cidades brasileiras (PAC, 2016).

Quanto à distribuição de renda, apesar da concentração ter sido reduzida, ainda continuou sendo uma das mais elevadas do mundo. Embora o país, desde 2007, estivesse pertencendo ao grupo de países de alto desenvolvimento humano, ocupou

em 2011, entre 184 nações, o 75º lugar, com índice 0,718 (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013).

Enquanto um por cento da população (que representa cerca de 516 mil domicílios) detém 12,5 por cento de toda a riqueza no país, no outro extremo, os 50 por cento mais pobres (cerca de 28 milhões de residências) dividem entre si apenas 14,7 por cento dessa riqueza. Segundo cálculo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o que um cidadão pobre gasta durante um ano equivale ao que uma pessoa do grupo mais rico (um por cento da população) gasta em três dias (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 244).

Como é possível observar, a desigualdade social é um ponto importante a ser analisado, porém, a dificuldade econômica pode dificultar ainda mais a resolução desse problema. No entanto, graças à equipe de Ministros da Presidenta Dilma, embora países como Itália e Reino Unido estivessem com grandes dificuldades econômicas, seu governo conseguiu colocar o Brasil na sexta posição entre os países mais ricos do mundo no ano de 2012 (CAMPOS; CLARO, 2013).

É interessante ressaltar que, nesse período, o PIB não teve um desempenho satisfatório, crescendo apenas 2,7% em 2011, e 0,9% em 2012. Porém, esses efeitos foram pouco sentidos devidos à baixa taxa de desemprego, mantendo assim um clima de otimismo (VICENTINO; DORIGO, 2013).

Mas, independentemente disso, a baixa no PIB fez com que o país ficasse em alerta, o que levou a Presidenta, em 2013, a tomar medidas para a recuperação econômica “contando com progressiva queda de juros, diminuição de tributos sobre setores produtivos e incremento nas linhas de financiamento, entre outros” (VICENTINO; DORIGO, 2013, p. 272).

Porém, no início do seu segundo mandato, o país passou a viver uma grande crise econômica, que causou muita preocupação à população, sobretudo devido aos escândalos de corrupção.

Mesmo assim,

O Estado ainda é utilizado como balcão de negócios por setores que se aproveitam de sua posição política para obter vantagens particulares. As denúncias de corrupção são recorrentes em todos os níveis da administração pública brasileira (CAMPOS; CLARO, 2013, p. 265).

Desse modo, Temer assume o governo com a promessa de acabar com a corrupção e colocar novamente o país nos trilhos do desenvolvimento econômico novamente.

1.4.3 A Educação na República Pós-Ditadura Militar

Foi no governo de José Sarney que fora promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988. A Constituição representava uma forma nova de ver e entender o país e a educação.

Desse modo, foi dedicada a primeira Seção do terceiro capítulo da Constituição à temática da Educação. Essa seção é composta de dez artigos, todos eles voltados aos direitos, deveres e conteúdos mínimos a serem abordados.

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. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada [...]

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...]

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. [...]

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei [...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 2016a).

Nota-se que muitos artigos têm uma preocupação bem clara com os recursos públicos que devem ser destinados à educação e como deve ser a atuação dos Municípios, Estado e da União. Os artigos também são divididos em parágrafos e incisos. Todos os artigos são importantes, mas o artigo 214 merece uma atenção especial. Ele tem por objetivo estabelecer o Plano Decenal de Educação para Todos. Foi no final do governo Sarney que foi assumido o compromisso através da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cada país faz seu próprio plano decenal” (BRASIL, 2016b).

Foi dessa forma que o Presidente José Sarney encerrou o seu governo e iniciou o mandato de Fernando Collor de Mello. Nos seus dois anos de mandato, o Presidente Collor implantou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). O PNAC

tinha como principal finalidade reformular e dar sugestão para a Política voltada à Alfabetização e, com isso, possibilitar o direito à cidadania de forma mais ampla e abrangente, prevendo inclusive recursos para isso (BRASIL, 2016c). Durante os aproximadamente dois anos do governo do Presidente Fernando Collor, a ação de maior repercussão na área da educação foi a criação do PNAC.

No governo de Itamar Franco foi implantado o Plano Decenal de Educação (1993-2003), assumido anteriormente pelo Presidente José Sarney.

O Plano Decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica do País. Todavia, a sua efetivação depende de esforço integrado e compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, ou seja, a União, os Estados e Municípios, as escolas, os professores e dirigentes escolares, as famílias e a sociedade civil. Torna-se cada vez mais importante que cada uma dessas instâncias e segmentos assumam compromissos públicos com a melhoria do ensino, fazendo da escola um centro de qualidade e cidadania, com professores e dirigentes devidamente valorizados, ajudando o País a edificar um eficiente sistema público de educação básica (BRASIL, 2016b).

O plano tinha a intenção notória da organização e participação que cada esfera pública deveria ter, para assim, com o envolvimento de todos, ocorrer um processo de ascensão da educação do país.

No governo do Presidente FHC, sucessor do Presidente Itamar Franco, foi aprovada a nova LDBEN, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDBEN é composta por 90 artigos e possui uma preocupação clara com os princípios e fins da Educação Nacional, conforme mencionado nos artigos 2 e 3, nos quais é possível perceber que a educação deve abranger todos os processos formativos e é dever simultaneamente da família e do Estado (BRASIL, 2016d).

Nos anos de 1997 e 1998, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Nesse processo, também foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). O FUNDEF foi aprovado em setembro do ano de 1996 através da Emenda Constitucional 14, aprovada pelo Congresso. No entanto, somente em primeiro de janeiro de 1998 foi efetivado. A Emenda possui várias disposições sobre a obrigação dos “Estados, Distrito Federal e

municípios a aplicarem, até 2006, pelo menos 60% do percentual constitucional mínimo de 25% (ou seja, 15%) da receita de impostos no ensino fundamental” (DAVIES, 1999, p. 3).

Em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O objetivo era o de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias para o seu trabalho (BRASIL, 2016e).

Desse modo, o Presidente FHC encerrou seu governo e quem assumiu seu lugar foi o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula). No governo do Presidente Lula, já no ano de 2005, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serviu e ainda serve para indicar a qualidade do Ensino Básico no Brasil.

O IDEB representa uma iniciativa pioneira com o intuito de reunir num só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (EDUCAÇÃO, 2017).

[O IDEB] agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (EDUCAÇÃO, 2017).

Em seguida, no ano de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB, de modo geral, tinha o objetivo de examinar as medidas regulamentadoras da LDBEN, bem como a criação de mecanismos que visam o financiamento do ensino (SAVIANI, 2011).

Em seguida, no ano de 2008, foi instituído o Programa Currículo em Movimento (PCM), cujo objetivo era a melhoria da qualidade da educação básica através do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

O PCM teve basicamente quatro importantes pareceres:

Parecer CEB nº 04/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Parecer CEB nº 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.

Parecer CEB nº 22/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Parecer CEB nº 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PROGRAMA CURRÍCULO EM MOVIMENTO - LEGISLAÇÃO, 2016).

É importante ressaltar que os pareceres dão as diretrizes curriculares da educação básica em todas as suas esferas (infantil, fundamental e médio) e se tornam suporte para um direcionamento comum no Brasil.

Outra conquista importante na área educacional ainda no ano de 2008 foi a Lei nº 11.738, de 16/7/2008, referente ao Piso Salarial do Profissional Nacional. O objetivo era de que nenhum profissional da educação ganhasse abaixo do mínimo estabelecido pela União (BRASIL, 2016f).

Em 2010, ainda no governo do Presidente Lula, foi implantada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual vários especialistas passaram a debater a educação brasileira junto com toda a sociedade. Da CONAE resultou o Fórum Nacional de Educação (FNE), “[...] um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional” (FNE, 2017).

A CONAE discutiu várias questões, como: Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação; Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação e Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação (QUEIROZ; GOMES, 2009). Importantes pensadores brasileiros estiveram presentes, dentre eles Demerval Saviani, Jamil Cury e Carlos Abicalil, além da participação de toda a sociedade.

Em seguida, em 2012, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, promulgadas através da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 30 de janeiro de 2012. O capítulo II, artigo 3º, menciona que “O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2016g). Ainda no mesmo ano, por meio da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Art.1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2016h).

Ainda no mesmo ano, também foi publicada a Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012, do Ministério da Educação, que traz os novos critérios de complementação do Piso Salarial, sendo que parte do FUNDEB passou a ser utilizada para

complementar o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública (BRASIL, 2016i).

Dessa forma, o Presidente Lula encerrou o seu mandato e se iniciou, no ano de 2013, o governo da primeira mulher, Presidenta do país, Dilma Rousseff. Os fatos mais marcantes do governo da Presidenta Dilma na área educacional iniciam no mesmo ano quando o seu governo fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Trata-se, na realidade, de uma conquista resultante de muitos anos de estudo, especialmente através da aprovação da Lei nº 11.274/2006, que tinha a finalidade de incluir o maior número de crianças brasileiras no sistema educacional, especialmente as dos setores mais populares (BEUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

Ainda no ano de 2013, foi também instituída, por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Esse pacto:

[...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito (O PACTO, 2016).

É importante observar que, em todos os momentos vistos até aqui, se fez necessária a ciência da importância da ação coletiva da União com os demais governos. É necessário unir-se e dividir funções e responsabilidades para juntos terem uma possibilidade maior de sucesso.

Outra medida importante tomada foi, no ano de 2014, quando se criou a Lei nº 13.005, de 25 de junho, que regulamentou o Plano Nacional de Educação¹⁶ (PNE), cuja vigência é de dez anos e foi elaborado com grande participação popular de todos os setores (BRASIL, 2016j).

O PNE tem 20¹⁷ metas:

¹⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (PNE EM MOVIMENTO, 2017).

¹⁷ Embora algumas metas tinham como objetivo serem alcançadas até o ano de 2016, como não se tem informações atualizadas se foram ou não atingidas até o presente momento, acabou-se optando por não as comentar. No entanto, fica a deixa para um futuro estudo mais detalhado sobre as mesmas.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2016j).

Dessa forma, vale ressaltar que essas metas têm a finalidade de trazer equidade a toda população, por isso, são necessárias políticas públicas que envolvam todos os entes federativos. Ainda no ano de 2014, foi realizada a segunda CONAE, organizada pelo FNE.

O Documento-Final resultou desse novo passo, fruto de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno do Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação, que assegure a cooperação entre os entes federados e a colaboração entre sistemas de ensino com ampla participação dos setores da sociedade civil (CONAE, 2016).

Dessa Conferência foi obtido um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira, o que possibilitou um processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular (BNC), sendo lançado no dia 30 de julho de 2015, o Portal da Base Nacional Comum Curricular, onde a sociedade tinha a possibilidade de participar e atuar efetivamente na construção da mesma. O portal tem por objetivo a elaboração da BNC com a participação de toda a sociedade no processo, que já contava com 12.226.510 contribuições em 2016 (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2016).

1.5 REFLEXÕES

Mediante a análise feita, é possível observar, de modo geral, que a educação sempre esteve a serviço dos interesses de cada governo. E o governo, por sua vez, sempre a voltou para os aspectos econômicos, sobretudo, até o final da Ditadura Militar. Até esse período, em momento algum, havia-se pensado em uma educação que atendesse os anseios e necessidades da sociedade, ou seja, não se pensava a educação a médio e longo prazo, era pensada apenas para um determinado período e, por sua vez, determinado governo.

Conforme já mencionado, isso ficou muito claro em praticamente todos os períodos da história relatados, sobretudo até a Ditadura Militar. Não se abria a possibilidade de ouvir a sociedade, questioná-la ou até mesmo entender o que era necessário para que os cidadãos pudessem interferir de modo mais efetivo nas decisões do país.

Na Era Vargas, o sistema educacional era entendido como um importante instrumento de manipulação das classes subalternas. Na Segunda República, a educação passou por um período complicado de regulamentação, e durante muito tempo discutia-se sobre de quem era a responsabilidade da mesma (Estado X Iniciativa Privada), além de sobre o que deveria ser estudado. Na Ditadura Militar, a educação passou a ter um caráter tecnicista, ou seja, era vista como uma forma de inclusão dos cidadãos no mercado de trabalho.

Já na República Pós-Ditadura Militar, a educação passou a ser pensada não apenas como uma política de governo, embora de forma muito tímida ainda, mas sim de nação, isso se tornou claro no governo do Presidente Itamar Franco, quando foi implantado o Plano Decenal de Educação.

No governo do Presidente FHC, com a LDBEN, a consolidação dos PCN, o FUNDEF e o PCNEM, essa tendência continuou. No governo do Presidente Lula, a educação passou a ganhar outra dimensão importante, além de ser pensada com uma visão mais ampla, voltada para a nação e não para um governo apenas, também passou a ter participação da sociedade. Em seu governo houve a criação do IDEB, o FUNDEB, o Programa Currículo em Movimento, o Piso Salarial do Profissional Nacional, a CONAE, o FNE, e a discussão de um Sistema Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, esses três últimos com participação de toda a sociedade.

No governo da Presidenta Dilma Rousseff, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, o PNFEM, o PNE e, por fim, a BNC, sendo que esses dois últimos também com participação da sociedade.

Interessante ressaltar que muitas dessas medidas tiveram consulta popular e foram atendidos alguns anseios vindo da sociedade, sobretudo por meio da CONAE, do PNE e da BNC. Mesmo assim, elas sempre estiveram muito aquém do que realmente é possível se entender como uma educação cidadã. Mas, para que essa afirmação se sustente, no capítulo seguinte, será feita uma análise do que é a formação cidadã, a partir de alguns teóricos, como Edgar Morin.

2 BREVE RELATO SOBRE A HISTÓRIA DA ORIGEM DOS DIREITOS HUMANOS, A IDEIA DE CONHECIMENTO, DO SER HUMANO E A EDUCAÇÃO VOLTADA À AÇÃO NOS TERMOS DE EDGAR MORIN

Partindo do pressuposto de que a educação tem importância para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, ela deve ser pensada como uma política de Nação, e não apenas de governo, pois há a participação ativa das pessoas nas decisões, conforme foi visto no primeiro capítulo.

Com base nessas afirmações, é importante pensar sobre alguns pontos que parecem ser determinantes para entender a atual educação, bem como o futuro da mesma e das pessoas que têm como agentes de transformação os jovens. No entanto, também se torna necessário resgatar a própria história dos direitos humanos, e juntamente com isso, entender o significado da educação do futuro e a formação cidadã.

Para isso será feito um breve relato sobre a história dos direitos humanos, para mostrar como essa temática vem sendo discutida em todos os períodos da própria história humana, e refletir sobre a importância das conquistas desses direitos para a atualidade.

Ainda nesse capítulo, também será feito um estudo de três dos sete saberes que Morin (2007) considera necessários para a educação do futuro, uma vez que, para assegurar os direitos conquistados e a efetivação de outros, é necessário que a educação esteja voltada à participação ativa da sociedade.

A metodologia desenvolvida para esse capítulo foi a mesma utilizada no primeiro capítulo. Portanto, deu-se basicamente através de leituras sobre a temática abordada, de modo a conduzir para a reflexão sobre a mesma. Foi feita novamente uma abordagem qualitativa e *a priori*. O desenvolvimento do estudo foi exploratório e descritivo, onde foi buscado retratar os principais pontos históricos do desenvolvimento dos direitos humanos e, na sequência, foi realizada a leitura do livro “Os sete saberes necessário para a educação do futuro”, de Edgar Morin (2007).

2.1 BREVE RELATO SOBRE A ORIGEM DO CONCEITO DOS DIREITOS HUMANOS

O desenvolvimento dos direitos humanos ocorreu por meio de um processo histórico e gradativo, e a sua consagração é fruto de mudanças ocorridas na estrutura da sociedade, sobretudo por meio de diversas lutas e revoluções (SPIELLER *et al*, 2012).

Os direitos humanos fazem parte de uma longa discussão histórica entre os pensadores, que tem marcos importantes na antiguidade e também nas revoluções inglesa e francesa e continua na atualidade (ALMEIDA, 1996). Essa temática surge desde as instituições democráticas em Atenas onde a prudência e a razão prevaleciam na primazia da lei. Dessa forma, passou a existir a participação ativa do cidadão nas funções do governo, sendo esse o primórdio do direito político (SPIELLER *et al*, 2012).

Entretanto, poucos habitantes da *pólis* eram considerados cidadãos. Apenas os homens livres detinham os direitos de cidadania. Entre eles estavam nobres, proprietários de terra, artesãos, comerciantes e pequenos proprietários. Escravos e estrangeiros (*metecos*) não eram considerados cidadãos; estavam, portanto, excluídos da *pólis*. Também, as mulheres estavam impedidas de participar das assembleias [sic] (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005, p. 56).

Nesse período, a ideia de direitos humanos estava associada àqueles que eram considerados cidadãos e por isso podiam exercer uma participação ativa na sociedade, no entanto nem todos o eram.

Ainda na Idade Antiga, a república romana instituiu um complexo mecanismo visando a proteção dos direitos individuais, onde procurou-se regular as relações públicas e privadas. Esse mecanismo foi baseado num elaborado conjunto de leis que ainda serve de referência à Justiça em diversos países (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Não muito distante disso, na Idade Média, ocorreu um suposto reconhecimento da consagração do direito comum a todos os indivíduos. O auge dessa ideia ocorreu com a elaboração da Carta Magna, em 1215, sendo tratado por alguns autores como o momento embrionário dos direitos humanos (SPILLER *et al*, 2012).

Embrião das futuras garantias gerais do povo inglês, a Carta Magna tinha por objetivo assegurar apenas os direitos dos grupos sociais mais ricos, estabelecendo limites para o poder real. Impedia, por exemplo, o rei de aumentar impostos e de criar leis sem a aprovação do Grande Conselho – assembleia [sic] formada por representantes da nobreza e do alto clero – e

assegurava proteção contra arbitrariedades do poder monárquico (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005, p. 130).

Desse modo, mesmo sendo uma pequena parcela da população que passou a ter alguns direitos assegurados, já foi importante, pois permitiu, a partir disso, uma abertura para futuras discussões.

Em seguida, na Idade Moderna, com a difusão do direito natural e em meio às Revoluções Burguesas, foram impostos limites ao poder real por meio da linguagem dos direitos.

É nesse contexto em que se formulam as primeiras declarações de Direitos. Destacam-se aqui: na Inglaterra, o Habeas Corpus Act de 1679 e o Bill of Rights de 1689; nos Estados Unidos, a Declaração de Virgínia de 1776; e na França, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, todas inspiradas no direito natural (SPIELER *et al*, 2012, p. 16).

Embora sendo importantes todas as primeiras declarações de Direitos mencionadas, foi a Declaração de Virgínia, de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, já na Idade Contemporânea, que tiveram um impacto mais profundo nessa temática.

De acordo com Moraes (2003), a Declaração de Virgínia, foi aprovada em quatro de julho de 1776. Essa Declaração foi um importante passo em busca da independência dos Estados Unidos da América contra a Inglaterra, embora de fato, ela só foi concretizada após muita luta e, sido assinada, em 1783, com Tratado de Versalhes, que reconheceu a independência das colônias.

Já a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que aconteceu na França com o início da Revolução Francesa, passou a assegurar os direitos civis da população, cujos princípios eram revolucionários e pregavam a liberdade, a igualdade e a fraternidade (MORAES, 2003).

Com isso, ficou claro que os homens e mulheres são dotados de direitos inatos, cabendo ao poder estatal declará-los e garanti-los. Nesse sentido, tanto a Declaração de Virgínia, de 1776, quanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1798, consagraram os direitos humanos da primeira geração (direito inato, direito à vida), e, embora a Constituição Francesa de 1791 estipulasse os deveres sociais do Estado, a mesma não afirmava os direitos correlativos ao cidadão (direito da segunda geração) (SPIELER *et al*, 2012).

Essa ideia só teve sua afirmação com a Constituição Mexicana, em 1917, e com a Constituição de Weimar, em 1919, quando alguns direitos, como o caso da

educação, da saúde e do trabalho, passaram a existir, porém somente com a intervenção do Estado era possível garantir os mesmos (SPIELER *et al*, 2012).

A Carta Política mexicana de 1917 foi a primeira a atribuir aos direitos trabalhistas a qualidade de direitos fundamentais, juntamente com as liberdades individuais e os direitos políticos (arts. 5º e 123). A importância desse precedente histórico deve ser salientada, pois na Europa a consciência de que os direitos humanos têm também uma dimensão social só veio a se firmar após a grande guerra de 1914-1918, que encerrou de fato o “longo século XIX”. A Constituição de Weimar, em 1919, trilhou a mesma via da Carta mexicana, e todas as convenções aprovadas pela então recém-criada Organização Internacional do Trabalho, na Conferência de Washington do mesmo ano de 1919, regularam matérias que já constavam da Constituição mexicana: a limitação da jornada de trabalho, o desemprego, a proteção da maternidade, a idade mínima de admissão nos trabalhos industriais e o trabalho noturno dos menores na indústria (MACROTEMAS, 2017).

Embora os direitos da terceira geração haviam sido regulamentados ao final da Primeira Guerra Mundial, na prática nada foi feito para a efetivação dos mesmos. Essa medida só foi tomada após a Segunda Guerra Mundial, e tinham como base a ideia do direito baseado na coletividade (SPIELER *et al*, 2012).

No entanto, a ideia dos direitos humanos, conforme os homens e mulheres entendem na atualidade, foi elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) criada em 1948, que fora:

Fortemente influenciada pelo horror e pela violência da primeira metade do século XX, sobretudo pelas atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos estendeu a liberdade e a igualdade de direitos, até nos campos econômico, social e cultural, a todos os seres humanos (TOMAZI, 2013, p. 185).

Surgiu assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No Brasil essa discussão ganhou força no final da década de 1980, por meio dos processos de redemocratização, cuja causa foi defendida por profissionais liberais, universidades e organizações populares (BRASIL, 2013).

De acordo com Neto (2012, p. 82), a Constituição brasileira de 1988:

[...] institucionaliza a instauração de um regime político democrático no Brasil e proporciona um avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais. Através desta Constituição os direitos humanos também ganham importância nunca antes verificada no âmbito do Governo Federal.

Por isso, a Constituição de 1988 é também conhecida como a Carta Magna brasileira, pois, por meio dela, o país dá um avanço significativo na garantia dos direitos fundamentais para os seres humanos.

Se considerarmos que toda Constituição deve ser compreendida como unidade e como sistema que privilegia determinados valores sociais, pode-se afirmar que a Carta Magna de 1988 elege o valor da dignidade humana como valor essencial, que lhe dá unidade de sentido. Isto significa que o valor da

dignidade humana informa a ordem constitucional de 1988 (NETO, 2012, p. 82).

Com isso, em julho de 2003, “o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CDEDH)” (BRASIL, 2013, p. 32).

Desse modo, a educação dos Direitos Humanos passou a ser obrigatória em todas as modalidades de ensino, inclusive no ensino superior, onde se permite uma melhor reflexão sobre “o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 37).

Nesse sentido, cabe a essas instituições de educação uma postura crítica de e emancipadora, visando servir de parâmetro para toda a sociedade (BRASIL, 2007). Almeida (1996) menciona que os direitos humanos dizem respeito a questões comuns e estão ligadas à vida de todos os cidadãos. Ele ainda cita exemplos aos quais esses direitos estão relacionados:

- 1 Direito à liberdade das pessoas;
- 2 Direito à igualdade entre as pessoas;
- 3 Direitos coletivos, isto é, das pessoas socialmente agrupadas, e direitos difusos que protegem simultaneamente o indivíduo e a sua comunidade;
- 4 Direitos das mulheres, dos não-brancos [sic], das crianças, das minorias étnicas e religiosas e de outros grupos tradicionalmente discriminados;
- 5 Direito à paz e à segurança internacionais e ao desenvolvimento;
- 6 Direito a um meio ambiente sadio;
- 7 Direitos dos grupos excluídos socialmente;
- 8 Direito a uma proteção internacional contra a violação dos Direitos Humanos, inclusive contra o genocídio, o apartheid, o desalojamento de pessoas (ALMEIDA, 1996, p. 15).

Com isso, os Direitos Humanos dizem respeito a tudo aquilo que está relacionado ao bem-estar do ser humano, colocando sua dignidade em primeiro plano. É dessa forma que os homens e mulheres devem se constituir e atuar na sociedade a que pertencem.

2.2 SABERES PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO NOS TERMOS DE EDGAR MORIN

A escolha por Morin (2007), deu-se sobretudo devido ao contexto em que ele escreveu a obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”. O livro foi escrito a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que está integrada à ONU. A UNESCO foi criada após a Segunda

Guerra Mundial, no ano de 1946, com o objetivo de contribuir para a paz mundial e conta com mais de cem países membros na atualidade (INFOESCOLA, 2016).

A escolha por três dos sete saberes de Morin (2007) se refere justamente pelo fato de contemplarem, de modo geral, todos. O primeiro escolhido é também o primeiro saber de Morin (2007) e está relacionado às cegueiras do conhecimento, que, genericamente, podem ser entendidas como o erro e a ilusão. O mesmo saber faz menção ao segundo de Morin (2007), que diz respeito aos princípios do conhecimento pertinente.

O segundo escolhido é o terceiro saber de Morin (2007) e está relacionado à condição humana e à própria compreensão que o aluno tem de si mesmo. O mesmo dá base para o quarto de Morin (2007), que se refere ao ensinamento da condição terrena.

O terceiro escolhido é o quinto saber de Morin (2007) e está relacionado às incertezas que se tem, e à ideia de como agir. Esse saber dá base para o sexto, que busca ensinar a compreensão; e para o sétimo, que busca dar sustentação para a ética do gênero humano, de Morin (2007).

2.2.1 O Conhecimento

Tendo em vista que a conquista dos direitos humanos não foi fácil, poder assegurar os mesmos e continuar lutando para que o mundo, possa ser mais igualitário é necessário para uma compreensão cada vez maior da realidade que cerca os seres humanos.

Por isso, a educação teve e ainda tem um papel fundamental nesse processo. No entanto, é necessário entender alguns pontos importantes para isso, sendo o primeiro deles a própria ideia sobre o que é o conhecimento e como se comportar diante dele, pois o mesmo apresenta erros e falhas.

De acordo com Morin (2007), o próprio erro pode se tornar um instrumento de aprendizagem, pois com ele o conhecimento se fortalece e, em seguida, o aluno ou cidadão se torna mais apto à ação, ou seja, tem mais capacidade de discernimento sobre o que é bom ou ruim para si mesmo e para toda a sociedade.

2.2.1.1 As ameaças do conhecimento

Edgar Morin considera que a educação deve se voltar para o futuro, por isso, para ele, a educação do futuro não tem nenhum programa educativo escolar ou universitário e, aliás, não está concentrado no primário, nem no secundário, nem no ensino universitário, mas aborda problemas específicos para cada um desses níveis, que precisam ser apresentados (MORIN, 2007).

A questão-chave, nesse momento, volta-se ao conhecimento e como ele pode auxiliar na formação cidadã dos jovens, pois, uma vez que ele pode se tornar o suporte para o desenvolvimento da sociedade, o mesmo é cercado por muitas ameaças que podem dificultar a sua veracidade.

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (MORIN, 2007, p. 19).

Subestimar a possibilidade de errar e iludir-se nesse processo seria um risco tão grande que colocaria à prova o próprio conhecimento, por isso, nesse momento, a certeza inicial que se possa ter está relacionada exatamente à possibilidade de entender que o conhecimento possa esconder verdades, por isso, descartá-las não seria coerente.

Segundo Freire (2003a), o grande capital do homem é o conhecimento, por isso, é necessário que tanto os docentes e discentes, bem como a escola, de modo geral, entendam como pode se dar o conhecimento e de que forma. É necessário que a Filosofia volte a auxiliar o homem para que seja possível ir à busca do verdadeiro conhecimento, desprendido de conceitos vazios e livres de espírito, para o indivíduo não ser manipulado e enganado facilmente por não saber pensar, refletir e agir, ou ainda, fazer isso tudo, mas estando sujeito a erros e ilusões.

Desse modo, o conhecimento não reflete exatamente as coisas do mundo externo. Todas as percepções que os homens e as mulheres têm do mundo exterior são traduções e reconstruções cerebrais com base nos estímulos e sinais captados pelos sentidos, por isso está sujeito aos erros (MORIN, 2007).

Japiassú e Marcondes (2008, p. 53) definem conhecimento como:

Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo

conhecimento designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer.

Quando a pessoa passa a conhecer determinado objeto, pode-se dizer que o conhecimento é o ato, um processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo, estabelecendo uma ligação e, para isso acontecer, é necessário um sujeito capaz e apto a conhecer sem que haja erros.

Dessa forma, estando diante do mundo, é natural se estabelecer uma relação sujeito-objeto, nascendo então o conhecimento expressado por uma linguagem. Porém, essa relação é feita da mesma maneira pelo analfabeto, a pessoa sem instrução escolar (FREIRE, 2003b).

Nesse sentido, de acordo com Morin (2007, p. 20), “o conhecimento, sob a forma de palavra, de idéia [sic], de teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro”.

Nesse sentido, um indivíduo com instrução escolar tem mais possibilidade do conhecimento correto, em relação àqueles não têm, pois, o mesmo está voltado à capacitação do dado objetivo que se faz somente pela via reflexiva, por isso, quanto menos se tem conhecimento é natural que menos se possa conhecer e ter uma postura crítica do que o cerca.

A criticidade é o que permite às pessoas a tomarem a tomar suas decisões com mais precisão e possibilidades de acerto. É por meio da educação que o ser humano a desenvolve e permite uma maior capacidade de julgar o que é mais adequado aos interesses da sociedade em que ele está inserido (CANIVEZ, 1991).

Para Morin (2007, p. 21), “a educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem dos erros, ilusões e cegueiras”. Por isso, o conhecimento construído na escola passa a ter essa função, pois só assim é possível ter menos possibilidades de erros.

Devido a isso, a escola passa a ser um importante instrumento que pode proporcionar de forma mais adequada o conhecimento do objeto, no entanto, o bom educador acredita ter essa percepção e prega a liberdade de escolha a todos (FREIRE, 1975).

De acordo com Assmann (2001, p. 21):

A educação só consegue bons resultados quando se preocupa em gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidades para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos.

Dessa forma, é possível fazer com que os indivíduos evoluam da consciência ingênua à consciência crítica. Presume-se que a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como eles se dão na existência empírica (FREIRE, 1975).

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático é permeável em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (MARINHO; OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Nesse sentido, a criticidade parece estar diretamente relacionada ao processo de cidadania e participação social. Talvez seja ela a forma ativa de participação dos homens e mulheres dentro da sociedade.

A consciência crítica possui uma função muito importante no processo de formação cidadã, sem ela se torna difícil às pessoas terem clareza da verdade proporcionada pelo conhecimento, uma vez que cidadania e conhecimento são complexos.

De forma desenvolvida por Thomas H. MARSHALL, cidadania é uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao ESTADO: 1) direitos civis, que incluem o direito de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) direitos políticos, que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) direitos socioeconômicos, que incluem o direito ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego (JOHNSON, 1997, p. 34).

Por meio disso, é possível entender que a cidadania vai muito além do que simplesmente ter o direito político. A cidadania engloba também os direitos civis e os direitos socioeconômicos, ou seja, englobam um campo de atuação interdisciplinar.

De acordo com Fazenda (2008, p.14), a interdisciplinaridade “pretende um diálogo entre os pares, capazes de compreender a mensagem das diferentes línguas nas suas entrelinhas”.

Esse diálogo entre os pares possibilita uma atuação correta que parece ser marcante no processo de cidadania, e pode se tornar o fator-chave do desenvolvimento cidadão, porém, para tudo isso é necessário entender que a atuação correta passa primeiramente pelo conhecimento correto das coisas. Desse modo, a interdisciplinaridade deve ser realizada na escola, na universidade e no exercício profissional (PAVIANI, 2014).

No primeiro caso, requer um planejamento institucional e uma organização curricular adequada. No segundo caso, além do planejamento institucional e da organização curricular, exige uma atenção especial na elaboração das ementas dos programas de ensino e dos projetos de pesquisa. Finalmente, a interdisciplinaridade pode ser praticada na atuação profissional, especialmente quando se requer a busca e a sistematização de conhecimentos provenientes de diversas áreas do conhecimento para resolver problemas reais (PAVIANI, 2014, p. 19-20).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade permite a troca de ideias locais e a busca pela universalização das mesmas, não confundindo as coisas da lógica com a lógica das coisas (FAZENDA, 2008). A universalização do conhecimento se dá de modo geral através da ciência.

No entanto, igualmente, o próprio conhecimento científico, que as pessoas homens e mulheres julgam ser o mais correto, encontra sua fundamentação na existência empírica e se torna um poderoso meio para detectar erros. Porém, os paradigmas que controlam a ciência não estão livres de desenvolver ilusões e desse modo nenhuma teoria científica está imune para sempre do erro (MORIN, 2007).

De acordo com Bombassaro (1995, p. 63), “a base da educação científica é essencialmente dogmática. Sem a adesão a um paradigma ou a um conjunto de conhecimentos considerados válidos, não existe a possibilidade da educação”.

Por isso, de acordo com Morin (2007), os erros podem ser muitos, uma vez que a educação se fundamenta em paradigmas dogmáticos, sendo os principais: os erros mentais; os erros intelectuais; os erros da razão e as cegueiras paradigmáticas.

2.2.1.2 Erros mentais e intelectuais

Referente aos erros mentais, para Morin (2007, p. 21), “nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo”.

Os principais erros mentais estão relacionados à fantasia e ao imaginário, ao potencial de mentira para si próprio e por último a própria memória dos seres humanos (MORIN, 2007).

Fantasia e imaginário se referem à ideia de algo artístico, ou seja, uma imaginação reprodutora das imagens que já foram percebidas na memória. O potencial de mentira para si próprio está relacionado à capacidade que a pessoa tem de acreditar em algo que ela acredita ser verdadeira, mesmo sabendo que talvez possa não ser (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

Entender a mente do ser humano, os pensamentos, as intenções humanas e, portanto, como ocorre o processo da memória é um dos fenômenos mais complicados e suscitadores de reflexões do mundo, sobretudo dos jovens, pois sempre estará relacionada aos seus interesses individuais (BERGER, 2003).

Desse modo, memória é a “capacidade de reter um dado da experiência ou um conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente; considerada essencial para a constituição das experiências e do conhecimento científico” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 183).

Através da internet, os jovens aumentam, e muito, a sua capacidade de memorizar, mas, por outro lado, ela deixa para trás o que é de mais peculiar ao cérebro humano, à capacidade de pensar (FREIRE, 2003b).

A educação continua atuando com uma linguagem escrita, enquanto a cultura atual está impregnada com uma linguagem da informática e da televisão. A internet parece ser o meio mais eficiente de impacto aos jovens, porém está longe de não conter erros.

A falta de clareza dessa situação impossibilita a formação cidadã, uma vez que a confusão dada pela fantasia, à mentira para si própria e a própria memória dos seres humanos invalidam de certa forma a atuação dos homens e mulheres que estão em busca da verdade, obtida apenas através das relações interdisciplinares que permeiam o objeto a ser conhecido.

Referente aos erros intelectuais, para Morin (2007, p. 22):

Nossos sistemas de idéias [sic] (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles descritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de idéias [sic] resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar. As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos contrários.

Teoria, “na acepção clássica da filosofia grega, conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro, sem preocupação prática” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 266).

Embora a teoria tenha a pretensão de ser um conhecimento puro e abstrato, também é carregada de preconceitos e estigmas que resistem a novas ideias, bem como aos argumentos que são contrários a ela.

Nesse sentido, a teoria na ação cidadã permite aos indivíduos, levar sua vida como querem, pois não acarreta a responsabilidade política, o que parece ser bom,

porém dessa forma, eles sempre acabam sendo governados, e nunca governantes (CANIVEZ, 1991).

Assim fazendo, as pessoas podem cair nos erros intelectuais, pois acreditam firmemente que com o fato de elas simplesmente terem votado já cumpriram com sua função. Na verdade, as pessoas só se tornam cidadãos ativos na medida em que se envolvem e participam nos assuntos da cidade (CANIVEZ, 1991).

2.2.1.3 Erros da razão e paradigmáticos

A razão é o meio que permite a distinção entre vigília e sonho, subjetivo ou objetivo, é a própria atividade racional da mente, que é corretiva, ou seja, que controla de certo modo o ambiente, a prática, a cultura, etc. (MORIN, 2007).

A correção está voltada para que as percepções humanas passem fazer sentido de modo geral, unindo-as e acertando com todas as coisas que cercam os indivíduos.

Nesse sentido, a racionalidade é a melhor precaução contra o erro e ilusão, mas, por outro lado, ela é construtiva, ou seja, elabora as teorias coerentes por meio do caráter lógico da organização teórica (MORIN, 2007).

Na realidade, a ideia construtiva está relacionada à interação que ocorre entre as pessoas, permitindo a interpretação recíproca e, com isso, atribuindo significado às percepções e experiências tidas na vida delas (JOHNSON, 1997).

Por isso, a verdadeira racionalidade é aquela que, por natureza, é dialógica, ou seja, dialoga com o real que existe, opera através do pensamento lógico e do pensamento empírico, pois ignorar os seres, a subjetividade, a afetividade e a própria vida, seria irracional (MORIN, 2007).

Esse diálogo, na educação, deve ser contínuo, pois os aspectos mais práticos estão relacionados à própria prática social, onde ocorre o encontro concreto das pessoas, compondo a didática (WACHOWICZ, 1989).

A ideia do diálogo fortalece a própria ideia de cidadania e interdisciplinaridade, onde podem ser discutidas as fundamentações e com isso ter mais clareza pela busca da verdade.

Assim, pois, a verdadeira

[...] racionalidade não é uma qualidade da qual são dotadas as mentes dos cientistas e técnicos e de que são desprovidos os demais. [...] Da mesma forma, a racionalidade não é uma qualidade da qual a civilização ocidental teria monopólio (MORIN, 2007, p. 23-24).

Desse modo, as pessoas só começam a se tornar verdadeiramente racionais, quando reconhecem a própria racionalização e se libertam dos próprios mitos, entre eles, o mito de que a própria razão é toda poderosa (MORIN, 2007).

De acordo com Sears (2015, p. 11), “uma definição simples de mito é que se trata de uma história fictícia ou meia verdade [...]”, ou seja, não é, de modo algum, algo em que se possa confiar cegamente.

Portanto, nesse momento, é necessário que as pessoas se libertem do mito de que a razão é o meio mais seguro para se chegar ao conhecimento. Inclusive, porque dentro do ponto de vista crítico sobre a visão humanista, o próprio homem não passa de um mito (JAPIASSÚ, 1986).

Por isso, surge a necessidade de reconhecer, para a educação do futuro, um princípio de incerteza racional. Como a racionalidade corre risco constante, é necessário que ela se mantenha sempre vigilante, fazendo a sua própria autocrítica para não cair na ilusão da racionalização (MORIN, 2007).

Nestas condições, “a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica” (MORIN, 2007). A crítica deve ser sempre constante, inclusive sobre si mesma.

Por isso, a escola não deve ser entendida como mera agência que repassa conhecimentos prontos, mas sim deve ser vista dentro de um contexto que propicia vivência personalizada do aprender a aprender (ASSMANN, 2001).

Portanto, é essencial a escola fazer sua autocrítica no que diz respeito a estar ou não exercendo o seu papel, pois todos têm um papel na sociedade, que é exercido através da cidadania.

Os erros e ilusões se voltam também para as cegueiras paradigmáticas. Dessa forma, Morin (2007, p. 24) afirma:

Não se joga o jogo da verdade e do erro somente na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também, profundamente, na zona invisível dos paradigmas. A educação deve levar isso em consideração.

Assmann (1994) elucida a ideia de paradigma afirmando que o mesmo tem a ver com a forma de pensar e agir historicamente, sendo um conceito cheio de tensões, pois, ao mesmo tempo em que está relacionado ao que se deseja, relaciona-se também com o que é viável.

Nesse sentido, percebe-se também que a educação pertence a esse jogo invisível e de viabilidade de interesses. Cabe a ela ter clareza, estar atenta e defender os interesses humanos em busca de uma formação cidadã.

É o paradigma que efetua a seleção e conceptualização das operações lógicas. É ele que designa as categorias que são fundamentais para a inteligibilidade e opera o controle da forma que é empregado. Por isso, as pessoas conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas que estão impregnados através da cultura (MORIN, 2007).

De acordo com Clyde Kluckhohn, *apud* Ferréol e Noreck (2007, p. 148), “a cultura pode ser considerada como aquela parte do meio ambiente que é criação do próprio homem”. Os seres humanos estão inseridos na natureza, e ocorre uma troca de influência entre ambos.

Tomemos um exemplo: há dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza. O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a “natureza humana”. O segundo paradigma prescreve a disjunção entre esses dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da idéia [sic] da natureza. Estes dois paradigmas opostos têm em comum a obediência de ambos a um paradigma mais profundo ainda, que é o paradigma da simplificação, que, diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural) (MORIN, 2007, p. 26).

Nesse sentido, as pessoas simplificam constantemente o mundo a sua volta, fazendo com que não se analise com profundidade praticamente nada, ficando acomodadas com qualquer resposta. Desse modo, acabam vendo as coisas como algo simples e ao mesmo tempo complexo, onde se sentem fragilizadas para agir, acomodando-se e aceitando facilmente a imposição ou ideias dos demais.

De modo geral, essa simplificação que o paradigma causa é muitas vezes inconsciente. Assim como o próprio paradigma é, mas dá suporte ao consciente, controlando-o.

Morin (2007) menciona o que seria o grande paradigma do Ocidente, formulado por Descartes, que separa sujeito e objeto, filosofia e pesquisa. De um lado, o mundo dos objetos sendo submetido às experimentações; e do outro, o mundo de sujeitos sendo submetida aos problemas da existência, ciência etc.

Para Wachowicz (1989, p. 28), “o “Cogito ergo sum” de Descartes é uma intervenção racional à qual se opôs o cientificismo da época”. Essa oposição cria o grande paradigma mencionado acima, separando o sujeito do objeto.

[...] o método em Descartes é “pré-intuitivo e tem como propósito essencial conseguir a intuição”. Esta seria obtida pela procura de uma ordem após dividir em partes todo objeto que se apresenta ao pensamento como confuso, obscuro e não-evidente [sic] (WACHOWICZ, 1989, p. 29).

Desse modo percebe-se que é desta forma que os indivíduos da atualidade acabam encarando o mundo, como se fosse possível separar essas duas instâncias e assim encontrar o que se julga ser o conhecimento verdadeiro.

Porém, a busca pelo conhecimento verdadeiro deve ser sempre incessante e interdisciplinar, caso contrário, as pessoas acabam não agindo de acordo com os interesses da educação, que devem ser pertinentes a todos para que a própria atuação cidadã cumpra o seu papel.

2.2.1.4 As limitações

Existem, porém, além de ameaças no processo do conhecimento, algumas limitações que impedem o conhecimento verdadeiro. Dentre elas, o determinismo de convicções e crenças, os seres mentais, a falta de estrutura para acolher o novo e as próprias interrogações sobre as possibilidades de conhecer (MORIN, 2007).

Na sociedade em que se vive, existem várias crenças e dogmas que procuram orientar as condutas humanas, da mesma forma as doutrinas e ideologias dominantes exercem sobre a sociedade grande influência, procurando convencer a mesma sobre o que é certo ou errado (MORIN, 2007).

Nesse sentido, por dogma pode-se entender uma doutrina que é transmitida de modo impositivo, sem abertura para questionamentos, fazendo com que a adesão seja incondicional (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

Algo semelhante ocorre com a ideologia que é “um conjunto de crenças, valores e atitudes culturais que servem de base e, por isso, justificam até certo ponto e tornam legítimos o *status quo* ou movimentos para mudá-los” (JONHSON, 1997, p. 126).

De modo geral, o dogma não abre possibilidade para contestação, anulando de certa forma a razão e a ideologia que propaga a cultura dominante sem que a sociedade consiga se dar conta, impossibilitando assim o agir racional do cidadão.

Os dogmas voltam-se mais uma vez para o poder imperativo e proibitivo dos paradigmas¹⁸, fazendo com que todas as determinações sociais, econômicas,

¹⁸O conceito paradigma procede do grego paradeigma, que significa “exemplo” ou “modelo”. Inicialmente, era aplicado na gramática (para definir o seu uso num determinado contexto) e na retórica

políticas e culturais voltem-se ao conhecimento de imperativos, normas e proibições (MORIN, 2007).

Isso, de modo geral, é o que Morin (2007, p. 28) chama de *imprinting* cultural, que para ele “marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional”.

É desse modo que ocorre a interação social, no entanto, nem sempre há relação recíproca entre os participantes. Em alguns casos apenas um elemento influencia o outro, como os determinantes, exemplo disso ocorre ao assistir à televisão, escutar o rádio ou ainda ir ao cinema (OLIVEIRA, 2001).

Nesse contexto, o processo de cidadania não ocorre, pois não há diálogo e, conseqüentemente, relação interdisciplinar, o que poderia permitir uma melhor reflexão sobre o proposto. É nesse momento que os determinantes agem e demonstram todo o seu poder, impondo suas teorias e paradigmas sobre os demais.

Dando continuidade, outra limitação tida para o conhecimento, de acordo com Morin, (2007, p. 28) está relacionada com que “as crenças e as idéias [sic] não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder”. Dessa maneira, podem possuir-nos.

As ideias, de modo geral, são representações mentais, imagens e pensamentos ou conceitos que os seres humanos têm acerca de algo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

Por isso, quando se observa a humanidade, nela está contida a noção de noosfera, um produto de mente humana, que é a esfera das coisas do espírito, por isso a humanidade vive numa selva de mitos que fazem parte da sua cultura (MORIN, 2007).

Dessa forma, a sociedade acaba sendo domesticada pelos mitos e ideologias, destruindo os fatos e impossibilitando a tradução do real, por isso, **“devemos manter uma luta crucial contra as idéias [sic], mas somente podemos fazê-lo com a ajuda das idéias [sic]”** (MORIN, 2007, p. 30; grifo do autor).

(para se referir a uma parábola ou a uma fábula). A partir da década de 60, começou a ser empregue para definir um modelo ou um padrão em qualquer disciplina científica ou contexto epistemológico. Nas ciências sociais, o paradigma encontra-se relacionado com o conceito de Weltanschauung (visão de mundo). O termo é usado para descrever o conjunto de experiências, crenças e valores que incidem sobre a forma segundo a qual um indivíduo percepçiona a realidade e na sua forma de resposta. Significa que um paradigma é igualmente a forma segundo a qual o mundo é assimilado (CONCEITO, 2017).

Nesse sentido, o próprio:

[...] professor não pode contar unicamente com os saberes formalizados para orientar sua ação. A prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente aprendida pela ciência (GAUTHIER, 2013, p. 352).

Quando o professor acredita fielmente que a ideia defendida por ele, é o verdadeiro conhecimento, ele mesmo está se enganando, e com isso engana seus alunos/as, dificultando o processo da formação cidadã, pois sem a possibilidade da crítica e da relação interdisciplinar, não há verdade.

Contudo, não se pode esquecer que as ideias têm um papel mediador e, por isso, elas não podem se identificar com o real (MORIN, 2007). Cabe ao professor ser mediador desse processo e auxiliar os alunos/as, procurando torná-los críticos e cidadãos ativos.

Dessa mudança de mentalidade sobre o papel do mediador e sua postura recaiu a falta de estrutura que as pessoas têm para acolher e aceitar o novo, que brota e nasce a cada instante, surgindo como algo inesperado e por isso necessitando sempre de reflexões sobre as teorias e as ideias já tidas, o que dificulta a sua aceitação (MORIN, 2007).

O professor tem um papel estratégico nesse processo, uma vez que é o mediador entre os alunos e o conhecimento. Ele é o intelectual que deverá entregar nas mãos dos trabalhadores as armas, na forma de conhecimento, para a luta contra a opressão e a exploração (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p. 60).

O papel do professor tem uma função estratégica para a formação cidadã dos alunos/as. É ele o responsável por instigar os discentes ao novo e ao mesmo tempo refletir sobre as possibilidades do conhecimento.

Dessa forma, a educação deve auxiliar as pessoas no processo, interrogando inclusive sobre as próprias possibilidades de conhecer, pois o mesmo parece ser uma grande aventura a que a educação deve dar o apoio que puder (MORIN, 2007).

Nesse sentido, “comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental que sustente o processo de educação” (FREIRE, 2003a, p. 27).

Estar atento a esse processo interdisciplinar é o mesmo que contribuir para a formação cidadã dos alunos/as e ter clareza de que “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente” (MORIN, 2007, p. 31).

Diante disso, fica claro que o conhecimento também sofre influência e, por isso, a educação deve observar essa possibilidade para não subestimar as incertezas e ajudar as pessoas nesse processo.

Existem várias condições que podem influenciar o conhecimento na busca da verdade, dentre elas as aptidões do cérebro, a cultura e as próprias teorias abertas, pois tanto o homem quanto a mulher são inseparáveis do mundo que está a sua volta (MORIN, 2007).

Portanto, devemos aprender que a procura da verdade pede a busca e a elaboração de metapontos de vista, que permitem a reflexividade e comporta especialmente a integração observador-conceptualizador na observação-concepção e a “ecologização” da observação-concepção no contexto mental e cultural que é o seu (MORIN, 2007, p. 31).

Assim como a cidadania e o conhecimento interdisciplinar, a verdade tem muitos pontos a serem relacionados. Todos esses metapontos de vista irão dar possibilidades reais sobre o conhecimento através da reflexividade da ação que o sujeito exercer.

Na realidade, de acordo com Morin (2007, p. 32-33):

As possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio de nossos melhores meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas.

Por isso, é necessário ter ciência das limitações, e tentar superá-las se torna fundamental para as pessoas, por isso a educação tem como dever principal armar as pessoas para que elas consigam combater as cegueiras do conhecimento e ir à busca da lucidez (MORIN, 2007).

Paulo Freire (2003a, p. 29) afirma que “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo e não o respeita”.

Na luta contra o egoísmo, o amor pela verdade e o respeito devem prevalecer, pois ambas implicam no conhecimento interdisciplinar, fonte imensurável para a formação cidadã que auxilia no processo de emancipação e valorização do outro, respeitando e agindo de modo que todos se beneficiam.

2.2.2 O Ser Humano e a sua Condição

A luta pelas conquistas dos direitos humanos, a sua manutenção e ampliação deles, na atualidade, passa pela educação e compreensão do que vem a ser o conhecimento. Faz-se necessário entender melhor a condição dos seres humanos dentro do ambiente em que vivem.

Nesse sentido, é necessário entender melhor a própria compreensão que o aluno/a tem de si mesmo/a. Para Morin (2007), as pessoas são seres multidimensionais, ou seja, são, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Por isso, é necessário repensar essa condição, uma vez que esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação, por meio das disciplinas que acabam fragmentando-a.

2.2.2.1 A condição humana

É sabido que o ser humano é um todo integrado e, mesmo assim, muitas vezes ele é tratado como se fossem partes de um contexto, ou seja, se estudam apenas uma ou outra de suas características.

Nesse sentido, Edgar Morin, no prólogo do terceiro dos sete saberes necessários à educação do futuro, inicia afirmando que:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2007, p. 15).

É importante observar que os seres humanos não apenas estão no mundo, mas com o mundo, por isso eles são seres de relações, ao contrário de um animal qualquer, que esse sim apenas está no mundo, não é um ser de relações, e sim de contatos (FREIRE, 2003b).

Logo, “O ser humano só existe em sociedade. Diferentemente de outros animais, os seres humanos só se reconhecem com base nas relações que estabelecem entre si” (SILVA, 2013, p. 57).

Dessa forma, a educação deve se voltar para as relações que as pessoas têm com o mundo como um todo integrante deles, e não os fragmentar na tentativa de conhecê-los melhor.

Cabe aqui uma importante reflexão. Quem é o ser humano?

O homem está inserido em seu contexto social e cultural. É formado dentro de modelos aos quais está exposto. O modelo que há algum tempo se via unicamente na comunidade em que o indivíduo estava, hoje é mundial; basta termos o controle remoto da TV na mão e podemos estar no outro lado do mundo. Recebemos informações de lugares distantes, os modelos são inúmeros e não se resumem apenas aos que estão próximos, incluem também modelos que estão distantes e que, assim, passam a ser parâmetro para nossa formação (SCHENEIDER, 2009, p. 33-34).

Para Schneider (2009), não existe um único modelo que defina o ser humano, mas sim vários, e ainda reforça que os modelos próximos são aqueles vivenciados diretamente, enquanto os modelos distantes são aqueles que são vistos na TV, e não vivenciados diretamente, mas que têm influência.

Nesse sentido, homens e mulheres vivem uma aventura comum, independentemente do lugar em que se encontrem. Porém, ao mesmo tempo, é necessário reconhecer a diversidade cultural que é inerente a qualquer ser humano (MORIN, 2007).

Neste caso, os indivíduos são os responsáveis pela construção da sua realidade através de um processo contínuo de interação e transformação mediante o contexto e a cultura em que estão inseridos (SILVA, 2013).

Desse modo, cabe ter claro nesse momento a definição de cidadania, que permite aos indivíduos interagirem e transformarem o contexto em que se encontram inseridos. Por isso, a cidadania não deve apenas se limitar à pertença a um Estado, e sim à própria participação nos assuntos da comunidade (CANIVEZ, 1991).

Todavia, para que ocorra a participação dos indivíduos nos assuntos da comunidade, os mesmos devem ter uma cidadania ativa, ou seja, devem agir “[...] sobre os que governam, contribuindo principalmente para a formação da opinião pública” (CANIVEZ, 1991, p. 31).

Dessa forma, é necessário que as pessoas tenham consciência crítica da sua importância para a sociedade, e que não estejam à parte dos problemas e avanços que a mesma tem, pois os seres humanos, a sociedade e o universo se complementam.

Nesse sentido, Freire menciona dez características essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica:

- 1 Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
- 2 Reconhece que a realidade é mutável.
- 3 Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

- 4 Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
- 5 Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos [...].
- 6 Repele posições quietistas. É intensamente inquieta [...].
- 7 Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
- 8 É indagadora, investiga, força, choca.
- 9 Ama o diálogo, nutre-se dele.
- 10 Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 2003a, p. 40-41).

Essas características mencionadas por Freire, uma vez postas em prática, fazem com que homens e mulheres passem a ter uma visão mais crítica da sociedade e da própria forma de compreensão do universo.

Assim também, Freire (1975, p. 105) afirma que “a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica”. Por isso, é necessário que todos os avanços ou progressos a respeito da cosmologia, sejam eles, da ecologia, biologia, da pré-história, da história atual que modificaram as ideias sobre o Universo estejam relacionados, e não separados (MORIN, 2007).

O conhecimento interdisciplinar, portanto, se faz de extrema importância na construção do Universo, bem como, na própria ideia que se tem dos seres humanos (MORIN, 2007).

Desse modo, a interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (1991, p. 165), pode ser entendida como uma:

[...] relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade.

Por isso, a fragmentação do conhecimento não mostra a verdadeira condição humana. A educação do futuro deve promover uma grande junção dos conhecimentos oriundos das ciências sociais, da filosofia, história, literatura, poesia, artes, etc. (MORIN, 2007).

2.2.2.2 As múltiplas fases

A condição humana possui múltiplas fases e se realiza na junção de ambas, uma vez que, ao mesmo tempo, estamos dentro e fora da natureza. Por isso, de acordo com Morin (2007), é necessário que tenhamos clareza da condição cósmica, física, terrestre, para daí sim entender a própria condição humana.

A condição cósmica do Universo talvez seja o primeiro passo, para os seres humanos andarem em direção à compreensão da própria condição humana. O cosmos é uma palavra de origem grega, que significa ordem e harmonia e, por extensão, o mundo da forma pela qual ele é ordenado e se opõe ao caos (JAPIASÚ; MARCONDES, 2006).

Aprendemos que nossa Terra era um minúsculo pião que gira em torno de um astro errante na periferia de pequena galáxia de subúrbio. As partículas de nossos organismos teriam aparecido desde os primeiros segundos de existência de nosso cosmo há (talvez?) quinze bilhões de anos; [...] (MORIN, 2007, p. 49).

Como quer que seja, é importante que o ser humano tenha o entendimento da dimensão que o Universo tem, e da própria forma pela qual ele é organizado e composto, pois isso faz com que ele possa refletir sobre a sua própria condição, sua vida e a organização da sociedade.

Outro importante ponto é a própria condição física da Terra, e o que dá vida a todos os seres. Entretanto, “a vida é solar: todos os seus elementos foram forjados em um sol e reunidos em um planeta cuspidor pelo Sol” (MORIN, 2007, p. 49).

O Sol é a fonte de luz e de vida, é a estrela mais próxima da Terra e a que melhor as pessoas conhecem. De modo geral, é uma enorme esfera de gás incandescente, e em seu núcleo acontece a geração de energia através de reações termonucleares (O SOL, 2016).

A própria condição terrestre influencia a forma da constituição dos seres. “A Terra autoproduziu-se e auto organizou-se na dependência do Sol; constituiu-se em complexo biofísico a partir do momento em que se desenvolveu a biosfera” (MORIN, 2007, p. 50).

Por isso, homens e mulheres são, ao mesmo tempo, seres cósmicos e seres terrestres, onde a vida sempre estará ameaçada de extinção e a morte será uma possibilidade real a todo instante (MORIN, 2007).

Dentro deste contexto, para Freire (1975, p. 41), o ser humano existe no tempo e “Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

Dessa forma, a conscientização sobre isso, torna-se essencial para a educação voltada à hominização e a própria condição humana, onde a animalidade e a humanidade constituem, juntas, as condições humanas (MORIN, 2007).

Por isso:

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o Universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste “além” que tem lugar a plenitude da humanidade (MORIN, 2007, p. 51).

Dessa forma, a cultura e outros fatores, ao mesmo tempo em que auxiliam na humanização dos indivíduos, acabam se distanciando muitas vezes da sua própria condição. Ter clareza dessa condição torna os seres humanos mais atentos as suas limitações e possibilidades da sua própria forma de conhecimento de si, onde a compreensão do Universo, dada de forma interdisciplinar, auxiliará na própria compreensão dos indivíduos.

O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição (MORIN, 2007, p. 52).

Corroborando, para Silva (2013, p. 58), o conceito de cultura “é compreendido como o conjunto de práticas, saberes, valores e normas construídos nas interações sociais”.

Nestas condições, se reforça a importância das interações sociais entre as pessoas e a sociedade de modo geral, pois são elas que permeiam todas as práticas humanas. “As relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (FREIRE, 2003a, p. 30).

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai êle [sic] dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que êle [sic] mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que se cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1975, p. 43).

São as relações do homem com a sua volta que permitem a mobilidade, pois nunca se está parado. De acordo com Freire (2003a, p. 31), “a cultura consiste em recriar e não repetir”.

Nesse sentido, a cultura, é entendida como sinônimo de educação (SILVA, 2013). A educação não é um processo de adaptação dos indivíduos, e sim um processo de transformação da realidade, assim como a cultura (FREIRE, 2003a).

Devido a isso, o sistema escolar tem um papel tão decisivo na educação do cidadão, pois é ele que permite o comportamento ativo do mesmo no seu dia a dia (CANIVEZ, 1991).

Para Morin (2007, p. 52), “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano [...], mas não há mente [...], isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura”.

A cultura e a mente estão relacionadas e se complementam. Sem a cultura não é possível a reflexão sobre ela mesma e conseqüentemente a própria possibilidade que permite o ato reflexivo.

Nesse sentido, embora sendo a razão que permite o ato reflexivo, a mesma não dispõe de poder supremo, pois facilmente ela pode ser dominada ou até mesmo escravizada pela afetividade ou pelo impulso (MORIN, 2007).

De acordo com Japiassú e Marcondes (2006), a razão é a faculdade de julgar que caracteriza o ser humano, é ela que determina relações constantes entre as coisas, permitindo chegar à verdade.

No entanto, por mais que a razão seja essencial no processo de criação e formação da sociedade, são “as interações entre os indivíduos que produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroagem os indivíduos pela cultura” (MORIN, 2007, p. 54).

De acordo com Johnson (1997), a sociedade é um tipo especial de sistema social que se distingue através das suas características culturais, estruturais, demográficas e ecológicas.

Por fim, “é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre os indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, 2007, p. 54).

2.2.2.3 A condição social

Morin (2007) menciona que, ao mesmo tempo em que os homens e mulheres são únicos, também são um só como espécie humana, por isso, cabe à educação do

futuro fazer com que não se apague a ideia de diversidade, e que ela não apague a ideia da unidade humana.

A educação deverá evidenciar essa ideia de unidade e de diversidade tanto na esfera individual como na social. Na esfera individual, existe uma unidade e diversidade genética. Essa unidade e diversidade estão associadas à própria ideia de família. No entanto, existe uma diferença entre a família como instituição e as famílias individuais existentes na sociedade (MORIN, 2007).

De acordo com Johnson (1997, p. 107), a família “como instituição é um modelo abstrato que descreve sua organização e atividades”, enquanto as famílias individuais estão relacionadas à questão genética, onde pais e filhos vivem juntos.

Nesse sentido, os indivíduos são, ao mesmo tempo, unos e múltiplos, e na esfera social essa ideia fica mais clara. A esfera social está relacionada à unidade e diversidade das línguas, das organizações sociais e das próprias culturas, que são expressas basicamente na diversidade cultural e na pluralidade de indivíduos (MORIN, 2007).

De acordo com Johnson (1997, p. 59), “cultura é o conjunto acumulado de símbolos, idéias [sic] e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família”.

Nesse sentido, embora a cultura seja específica em relação às crenças, ideias e valores, as técnicas podem migrar de uma cultura para outra, como o caso da roda, de algumas religiões, etc., (MORIN, 2007).

Para Morin (2007, p. 57), “o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo”. E para Freire (2003a, p. 30), “isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo”.

Freire (2003a) ainda menciona que as relações dos indivíduos não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.

Essas relações, no âmbito cultural, são conhecidas como diversidades culturais. A diversidade cultural está relacionada à variedade de culturas que existe entre os seres humanos. O Brasil, com sua vasta expansão territorial, apresenta inúmeras tradições e costumes, que se expressam nas diversas formas de se vestir, de falar, de se alimentar. Tudo isso é cultura e as diferenças precisam ser respeitadas para que haja um convívio saudável na sociedade entre os indivíduos (EDUCAÇÃO, 2016).

Por isso, de acordo com Morin (2007, p. 58):

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (Homo sapiens), pela técnica (Homo faber), pelas atividades utilitárias (Homo economicus), pelas necessidades obrigatórias (Homo prosaicus). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: sapiens e demes (sábio e louco), faber e ludens (trabalhador e lúdico), empiricus e imaginarius (empírico e imaginário), etc.

Esse ser antagônico ao mesmo tempo em que é racional, acredita no mito; ao mesmo tempo em que é do trabalho, também é do jogo; ao mesmo tempo em que é empírico, é também imaginário (MORIN, 2007).

Da mesma forma que o “homem antigo sentia-se paralisado diante do poder absoluto dos deuses, oferecendo a eles os mais diversos sacrifícios, o homem moderno também se sente imponente diante do poder macroestrutural” (DALBOSCO, 2008, p. 209).

Por isso, Freire (2003a, p. 60) menciona que, quanto mais agudo for um antagonismo, “mais se revela a realidade que condiciona tal percepção e isto é suficiente para que nela se verifique a mudança”.

Nesse sentido, o ser humano “é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável” (MORIN, 2007, p. 59).

Por isso, é necessária uma educação corajosa, que enfrente essa discussão, levando o ser humano a uma nova postura na forma de pensar a sua relação com o universo e com os problemas de seu tempo e espaço (FREIRE, 1975).

Desse modo, Canivez (1991) coloca que a educação adquire uma significação política, onde a diálogo irá permitir uma ação voltada à realidade dos indivíduos.

É no diálogo que os indivíduos se opõem ao “antidiálogo tão entranhado na formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição” (FREIRE, 2003a, p. 69).

O diálogo deve permitir e assegurar o direito da participação dos homens e mulheres nas tomadas de decisão, tornando-os responsáveis pelas suas ações e seu futuro (FREIRE, 1975).

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (MORIN, 2007, p. 61).

Sendo o homem e a mulher seres complexos, cabe à educação a reflexão sobre esses indivíduos e as partes que o formam, pois, a cidadania se encontra também no respeito às diversidades culturais e na própria condição terrena desses seres.

2.2.3 A Educação e a Ação

Conforme já visto, a educação tem um papel determinante nos direitos humanos nos tempos hodiernos e na necessidade da compreensão do que vem a ser o conhecimento, bem como na condição em que os homens e mulheres vivem. Ter isso claro se torna essencial para que a própria educação, ao se voltar à ação, a saiba fazer de modo mais lúcido e claro, diminuindo, assim, as possibilidades de erros. Nesse sentido, faz-se necessário, também, entender melhor como encarar as incertezas existentes no mundo e na sociedade, para, em seguida, ter uma postura voltada à ação que interfira diretamente no meio em que se vive.

Por isso, inicialmente, é necessário se ter clareza de que o mundo é coberto de incertezas, e entender isso já é um significativo avanço, pois é o mesmo que ter certeza dessa situação, uma vez que ninguém consegue, ainda, prever o futuro e saber como ele será, o que de certa forma sempre trouxe angústia ao próprio ser humano (MORIN, 2007).

2.2.3.1 A educação do futuro mediante as incertezas da ação

É claro que “ainda não incorporamos a mensagem de Eurípedes, que é a de estarmos prontos para o inesperado” (MORIN, 2007, p. 79). O maior exemplo disso é o século XX, que foi marcado por uma crença demasiada num futuro progressivo e, no entanto, descobriu-se a própria perda do futuro, a sua imprevisibilidade, ou seja, a história humana foi e continua sendo uma aventura desconhecida (MORIN, 2007).

A aventura do próprio conhecimento é uma busca incessante pelo novo ou desconhecido, que nunca é tido de uma só forma e de um só jeito, por ter um enfoque interdisciplinar que envolve as áreas de “história, sociologia, filosofia, geografia, antropologia, economia, comunicação, ecologia/ambiental” (RIAL; TOMIELLO; RAFFAELLI, 2010, p. 153).

Sem essa amplitude não é possível conhecer o novo como realmente ele é e, pois cada vez mais a sociedade estar envolta de mudanças tão grandes e repentinas, a própria ideia de progresso é incerta.

As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso acrescenta-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem um demônio de Laplace poderiam abarcar (MORIN, 2007, p. 80).

Com isso, cabe à educação alertar as pessoas para essas mudanças e complexidades existentes, desenvolvendo a consciência crítica que é integrada com a realidade, enquanto a ingênua se sobrepõe à realidade, ou seja, julga saber tudo e gera acomodação, ajustamento e adaptação (FREIRE, 1975).

A mudança está associada à ideia de movimento. Dessa mesma forma Platão já afirmava que tudo está se movendo, tudo muda, e por isso, a educação se torna um problema para a compreensão dos homens e mulheres, pois, ela não é estável e necessita estar se modificando constantemente (SEVERINO, 1994).

Dentro deste contexto, Morin (2007) menciona que o próprio surgimento do novo, portanto, não pode ser previsto, senão não seria o novo e, da mesma forma, uma criação jamais pode ser conhecida por antecipação, senão não seria criação.

Com isso, fica evidente que, por mais que homens e mulheres acreditem que sabem sobre o futuro, o mesmo é incerto, senão não seria o futuro e é isso que acaba gerando a evolução, na medida em que ele se apresenta.

Por isso, pode-se dizer que “toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o” (MORIN, 2007, p. 82).

De acordo com Japiassú e Marcondes (2006, p. 98), a evolução tem vários aspectos, mas um deles se encaixa no sentido proposto: “é uma integração de matéria durante a qual esta passa de uma homogeneidade indefinida, incoerente, para uma heterogeneidade definida, coerente”, ou seja, primeiro desorganiza para depois reorganizar novamente.

Dentro deste contexto, Morin (2007) menciona que não existem apenas evoluções, ou ainda inovações e criações, existem também destruições, que por sua vez podem trazer novos desenvolvimentos, por isso, a história não apresenta uma evolução linear, ela é cheia de imprevistos e incertezas que comportam a sua própria evolução.

Desse modo, Nery (2009) reforça a ideia de que é necessário que o aluno entenda de forma crítica o seu cotidiano para que haja a construção de uma consciência crítica e questionadora acerca da realidade, entendendo como a própria história se apresenta.

Na realidade, “a história é um complexo de ordem, desordem e organização” (MORIN, 2007, p. 83), por isso, a humanidade vive uma aventura incerta, assim como o próprio cosmos que se apresenta como um acidente. No entanto, é necessário enfrentar as incertezas e ir à busca do verdadeiro conhecimento, onde a educação desempenha um papel essencial.

Por isso, “quem empobrece a educação colhe junto à insatisfação da população algo ainda pior: a renitência” (KASSEL; HOYER, 2005, p. 190). Por renitência é possível entender teimosia ou ainda oposição.

2.2.3.2 Aprendendo a enfrentar as incertezas

Tendo em vista que os seres humanos são rodeados de incertezas, é necessário que os mesmos aprendam a lidar com elas, o que os leva a uma nova aventura, que as enfrente e se volte para o conhecimento, uma vez que as mudanças são cada vez mais constantes (MORIN, 2007).

Por mudança, Johnson (1997) a entende sendo alterações nas características culturais, estruturais, demográficas ou ecológicas no modo de pensar e conhecer de uma sociedade.

Assim, pois, a educação do futuro deve se voltar para as incertezas que estão ligadas ao conhecimento e que estão sobrepostas em quatro princípios básicos.

Um princípio de incerteza cérebro-mental, que decorre do processo de tradução/reconstrução próprio a todo conhecimento.

Um princípio de incerteza lógica: como dizia Pascal muito claramente, “Nem a contradição é sinal de falsidade, nem a não-contradição [sic] é sinal de verdade.”

Um princípio de incerteza racional, já que a racionalidade, se não mantém autocrítica vigilante, cai na racionalização.

Um princípio de incerteza psicológica: existe a impossibilidade de ser totalmente consciente do que se passa na maquinaria de nossa mente, que conversa sempre algo de fundamentalmente inconsciente. Existe, portanto, a dificuldade do autoexame crítico, para o qual nossa sinceridade não é garantia de certeza, e existem limites para qualquer autoconhecimento (MORIN, 2007, p. 84-85).

Esses princípios mostram a fragilidade das pessoas em relação ao processo de aquisição do conhecimento, por isso, os professores e a sociedade devem “rever as metas que a educação deve chegar, pois os objetivos devem ser claros e

funcionais, no sentido de despertar interesse e preocupação, e não ter como fim a preparação profissional” (SCHENEIDER, 2009, p. 43).

É necessário pensar que adulto que se quer e, nesse sentido, cabe ao educador “sentir-se responsável pelo mundo, descrevê-lo tal como é, assumir-lhe a realidade” (CANIVEZ, 1991, p. 142).

Canivez (1991, p. 147) ainda menciona que a educação “deve ter um valor e uma finalidade em si, independentemente de sua utilidade para alguém ou para uma coisa. Supõe também uma comunidade de seres iguais enquanto livres e racionais”.

Portanto, não basta à educação apenas preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, ela deve preparar para enfrentar as incertezas do mundo e para a própria condição de ser cidadão responsável e consciente da sua condição terrena.

Isso nem sempre é simples, pois as ideias não refletem e nem traduzem a realidade, fazendo com que a realidade dos indivíduos não seja outra senão a própria ideia que fazem dela, por isso se torna necessário saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo (MORIN, 2007).

Desse mesmo modo, Morin (2007) alerta sobre as incertezas contidas no próprio conhecimento que influencia na ação dos indivíduos, pois de modo geral, sempre que se age toma-se uma decisão ou se faz uma escolha. Por isso, essa ação é também uma aposta, e em toda aposta existe um risco de incerteza.

Nesse sentido, Blaise Pascal afirmava que:

O homem é um ser miserável, um “nada do ponto de vista do infinito universo, um tudo do ponto de vista do nada, isto é, um meio-termo entre o nada e o tudo”. Ele é incapaz de atingir a verdade, pois a razão humana é constantemente enganada pela imaginação ou outras “potências enganadoras”. Sua única esperança é Deus: ele tem tudo a ganhar apostando na existência Dele. É o famoso argumento da aposta (BRASIL ESCOLA, 2016).

Com isso Pascal parece afirmar que toda ação está voltada a uma aposta, onde sempre há risco, independentemente de qualquer coisa, seja racional ou até mesmo irracional, dado por meio da própria crença.

De modo geral, para Morin (2007), a grande incerteza da ação mediante a aposta a ser enfrentada é a ecologia da ação, que compreende três princípios: o circuito risco/precaução, o circuito fins/meios e o circuito ação/contexto.

O primeiro circuito se refere ao risco e à precaução. O risco está voltado à ideia de que “existe o perigo de acontecer alguma coisa imprevista e indesejável [...]” (LACOMBE, 2004, p. 276), enquanto a precaução está voltada à ideia do cuidado que

se deve ter na tomada de ação. Por isso ambos devem ser pensados juntos na tomada da decisão.

O segundo circuito se refere aos fins e aos meios. De acordo com Morin (2007, p. 88), “os meios e os fins inter-retro-agem uns sobre os outros”. A influência é recíproca e depende basicamente da finalidade que se tem para utilizar os meios mais adequados.

Assim funciona também na escola, por isso “é necessário que haja uma transformação das práticas pedagógicas na sala de aula” (NÓVOA, 2002, p. 60).

Por último, o terceiro circuito está voltado para a ação e o contexto. “Toda ação escapa à vontade de seu autor quando entra no jogo das inter-retro-ações do meio que intervém. [...] A ação não corre apenas o risco do fracasso, mas de desvio ou de perversão de seu sentido inicial” (MORIN, 2007, p. 88-89).

Com isso, sempre que o cidadão agir, o contexto dos outros pode muitas vezes não ser bem entendido e determinadas ações podem, inclusive, se voltar a ele mesmo, pois as experiências individuais sempre são diferentes e têm conotações distintas.

O homem age porque tem gosto por um certo tipo de comunidade, porque escolhe entre uma forma de existência e de vida em comum em que a liberdade, confrontada pela ação, corresponde a uma verdadeira experiência (CANIVEZ, 1991, p. 155).

Por isso, a verdade está muito ligada às experiências que os cidadãos têm, em que constroem seu mundo e a sua realidade muitas vezes no anonimato e de forma passiva.

2.2.3.3 O Imprevisível da ação

O imprevisível é algo aterrorizante, pois “pode-se, com certeza, considerar ou calcular os efeitos em curto prazo de uma ação, mas seus efeitos em longo prazo são imprevisíveis” (MORIN, 2007, p. 89).

Desse modo, nenhuma ação está segura de ocorrer conforme o sentido de sua intenção, por isso, há efetivamente dois meios para enfrentar a incerteza da ação, o primeiro é consciente e está contido na aposta da decisão, o segundo recorre à estratégia (MORIN, 2007).

De acordo com Lacombe (2004), a decisão é sempre uma escolha que se faz entre duas ou mais alternativas e, por isso, raramente é perfeita, pois envolve sempre um risco.

A estratégia, de acordo com Chiavenato (2003), não está relacionada a tomar decisões sobre o futuro, mas sim a tomar decisões tendo em mente o futuro, ou seja, não é um fim em si mesmo, mas apenas um meio, ela não dá certezas, mas aponta a probabilidade com relação ao futuro.

A estratégia deve sempre prevalecer ao programa. O Programa “é parte de um plano, abrangendo desdobramentos específicos” (LACOMBE, 2004, p. 254). Por isso, a estratégia é sempre mais ampla e visa o todo, enquanto o programa é uma das partes desse todo.

Nestas condições, para Morin (2007, p. 90), “a estratégia pode e deve muitas vezes estabelecer compromissos”. Por isso, é necessário que a escola se volte cada vez mais aos seus alunos/as e os auxilie, pois, para estabelecer compromissos é necessário estar consciente deles e saber de fato o que são.

Mediante o exposto, fica claro que uma das funções do professor e da professora está em guiar e orientar os discentes da melhor forma possível, procurando sempre desenvolver nos mesmos o senso crítico e uma cidadania ativa.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma que o educador deve ter dez grandes características para ser um profissional competente:

- 1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2 Administrar a progressão das aprendizagens.
- 3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4 Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- 5 Trabalhar em equipe.
- 6 Participar da administração da escola.
- 7 Informar e envolver os pais.
- 8 Utilizar as novas tecnologias.
- 9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- 10 Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

De acordo com Perrenoud (2000), as dez grandes características de um bom profissional na área da educação podem ser entendidas da seguinte maneira:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem significa conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. Trabalhar a partir das representações dos alunos e a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.

2. Administrar a progressão das aprendizagens significa conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Estabelecer laços com as teorias e as atividades de aprendizagem.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação significa administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. Abrir, ampliar a gestão de classe, fornecendo apoio integrado. Trabalhar com alunos de grandes dificuldades.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho significa suscitar o desejo de aprender, instigar o interesse, explicitar a relação com o saber, simplificá-la, abrir-se para o sentido do trabalho escolar, desenvolvendo no estudante a capacidade de autoavaliação.

5. Trabalhar em equipe significa saber elaborar um projeto em equipe, com representações comuns, envolver os demais colegas educadores. Dirigir um grupo de trabalho, ser um líder, conduzir reuniões, esforçar-se, formar e renovar uma equipe pedagógica.

6. Participar da administração da escola é o mesmo que elaborar, administrar, coordenar, organizar, negociar um projeto da instituição, incentivar a participação dos alunos e criar competências para trabalhar.

7. Informar e envolver os pais é o mesmo que dirigir reuniões de informação, debate, fazer entrevistas e envolvê-los na construção dos saberes. É importante que eles participem e se sintam membros, parte da escola, bem como, auxiliem sempre seus filhos em todos os momentos.

8. Utilizar novas tecnologias significa implantar a informática na escola, utilizar editores de texto, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. Comunicar-se a distância por meio da telemática, utilizando ferramentas de multimídia no ensino e desenvolver competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão é o mesmo que prevenir a violência na escola e fora dela, lutando contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. O profissional da educação deve saber lidar com todos os tipos de diferenças existentes, sejam elas quais forem.

10. Administrar a própria formação contínua é saber explicitar as próprias práticas, estabelecendo seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. É necessário dar conta das suas debilidades e procurar aprimorar-se sempre. Atualizar-se é imprescindível nessa difícil profissão, sem isso não é possível acompanhar as mudanças dos jovens.

Na verdade, essas dez características que o docente necessita ter, vão além da sua própria compreensão, pois ele precisa compreender que a sua formação é

essencial para o entendimento de como o processo educativo ocorre, e de que forma ele precisa agir para que isso realmente aconteça, ou seja, qual é o seu papel.

Desse modo, o docente precisa estar ciente de que existem muitas versões sobre o conceito dos mundos físicos, sociais e internos, ou seja, das coisas que cada um vivencia (MERRELL, 2006). Porém, todos eles são baseados em diferentes tempos e contextos particulares, por isso, um bom profissional da educação deve ter conhecimento das dez características mencionada, exatamente para evitar a possibilidade de equívocos.

O docente necessita ter o olhar instigante e a consciência crítica do filósofo, pois “a filosofia, nas sociedades civilizadas, determina os processos educacionais e contribui na formação da imagem do homem e do mundo” (PAVIANI, 2008, p. 5).

Com isso, pode-se afirmar que:

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação [sic] que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa (NÓVOA, *et al*, 1995, p. 74).

Por isso, a educação vai avançando aos poucos, na medida que cada educador vai definindo o seu papel e atuando dentro do contexto em que o mesmo se insere, permitindo ao aluno ser cada vez mais livre.

Educar a razão implica aprender a pensar e a agir a partir de si mesmo. Esse aprendizado dirige-se, em última instância, à educação prático-moral, que trata da formação do homem a respeito de sua liberdade. Ela visa seres que ajam livremente – que tenham capacidade para pensar e agir de forma autônoma – e tenham dignidade (CENCI, 2008, p. 242).

O educador tem a função de educar a razão para que a mesma possa ser cada vez mais livre, dentro, é claro, de uma conduta prático-moral, onde a autonomia desenvolvida pelo aluno seja capaz de respeitar a liberdade de todos.

Ainda segundo Perrenoud (2000), os professores não devem se transformar em psicoterapeutas, mas sim realizar essas competências de forma mais individualizadas, com métodos clínicos e instrumentos conceituais diferentes que possam ajudá-lo a gerir um grupo.

É por meio do conhecimento interdisciplinar que ele passa a ter uma visão holística, para realmente entender como se pode adquirir o verdadeiro conhecimento, para depois poder trabalhar e transmitir sua compreensão a respeito dos desafios a serem encarados, bem como quais as estratégias a serem seguidas, visando dar respostas às incertezas da ação.

Assim, a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia

que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva (MORIN, 2007, p. 91).

O pensamento deve, portanto, estar atento para enfrentar as incertezas, e para isso o cidadão consciente precisa ter uma atuação ativa na sociedade, pois ele está mais preparado para correr os riscos, uma vez que todas as oportunidades e ações tomadas acarretam riscos.

Nesse sentido, Canivez (1991) menciona que a cidadania, inicialmente, está ligada à ideia de pertencer a um Estado, mas na verdade está ligada diretamente à ideia de inserção do indivíduo em sua comunidade.

Dessa forma, na atualidade, o cidadão necessita mais do que tudo estar atento ao seu mundo, pois, de modo geral, a comunidade a que ele pertence vai além de fronteiras territoriais, abraça o mundo como um todo. Isso fica claro na Agenda 2030¹⁹,

¹⁹ Preâmbulo

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás.

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que estamos anunciando hoje demonstram a escala e a ambição desta nova Agenda universal. Eles se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

Os Objetivos e metas estimularão a ação para os próximos 15 anos em áreas de importância crucial para a humanidade e para o planeta.

Objetivos

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;

Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;

Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;

Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;

Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;

Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;

onde se observa uma preocupação clara com o Desenvolvimento Sustentável Global, através de 17 objetivos globais (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017).

De acordo com Santos *et al* (2015, p. 1508), “As relações sociais permitem compreender que o cuidar do outro é também cuidar de si”, por isso, o cidadão necessita ter compreensão da grandeza que é ser e estar no mundo e as relações que isso implica.

Desse modo, a escola precisa ser um espaço aberto e com presença forte das comunidades locais e gerais, que permitem aos professores redefinirem o próprio sentido social que seu trabalho tem (NÓVOA, 2002).

2.3 REFLEXÕES

Mediante análise feita no primeiro capítulo, vê-se que somente na República Pós-Ditadura Militar a educação passou a ser pensada como uma política de Nação e não apenas de governo, sendo intensificada especificamente a partir do governo do Presidente Lula, quando a sociedade passou também a ter voz e conseqüentemente a ser ouvida.

Nesse segundo capítulo, a análise feita se refere à luta para a efetivação da conquista dos direitos humanos e como deve ser pensada a educação do futuro. Percebeu-se que, em todos os períodos da história, houve avanços significativos na busca pelos direitos humanos, visando basicamente igualdade para as pessoas. No entanto, nos tempos hodiernos, a manutenção desses direitos adquiridos e a sua ampliação passa pela educação.

Nesse sentido, alguns pontos foram importantes, por isso, analisados. Como na atualidade a educação possui um papel central no desenvolvimento dos seres humanos, primeiramente foi necessário entender as limitações que o conhecimento

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017).

tem, sobretudo porque, na educação, ele é tratado de forma fragmentada e não interdisciplinar, fazendo com que contenha muitos erros e falhas.

Em seguida, tornou-se necessário pensar a própria compreensão que o ser humano tem de si mesmo e do seu habitat, para daí, sim, entender como a educação deve ser se estiver voltada para a ação ativa dos cidadãos. Por isso, sem a análise feita no primeiro capítulo, que demonstrou o avanço significativo que a educação teve nos respectivos governos para chegar até a atualidade, e nesse segundo, que mostrou a avanço na luta pelos direitos humanos e como a educação do futuro deve ser, baseada nos termos de Morin (2007). Com isso, foi possível concluir, que para a educação do futuro estar realmente voltada para a atuação cidadã dos indivíduos, deve auxiliar os mesmos, a agir de forma efetiva na comunidade em que estão inseridos e sem essa conclusão, não seria possível analisar um caso de sucesso na educação brasileira.

Por isso, essas análises serviram para embasar a pesquisa com a EEBSJ. Essa Escola tem os melhores índices de toda região na educação básica, e é destaque em todo o Estado. Mas, para que essa afirmação se sustente, no capítulo seguinte serão apresentados dados do IDEB, bem como os resultados de um questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio e uma entrevista com cinco profissionais que atuam na mesma.

3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOSÉ

Como constatado até aqui, o Brasil passou por um processo histórico que determinou o modelo de educação que se instalou no seu território. As políticas para a educação resultantes de cada momento histórico sempre estiveram atreladas com os pensamentos desenvolvimentistas que determinaram cada governo. Isso gerou um modelo de educação com características muito peculiares, mas também com grandes diferenças regionais.

Por outro lado, como visto no segundo capítulo, há frutíferas reflexões sobre as características de uma educação para o futuro. Pensadores como Freire, Morin e outros possuem contribuições significativas para uma educação realmente voltada para o desenvolvimento do ser humano e a gestão de condições societárias para a construção de uma sociedade mais justa e humana para todas as pessoas.

Nesse contexto de extremos, cabe agora indagar pelas características da educação empreendida na Escola de Educação Básica São José (EEBSJ), de Fraiburgo. Esta escola, por se tratar de uma situação de exceção, merece atenção e pesquisa, pois foge à regra de baixo índice de desenvolvimento próprio da região em que se situa.

A EEBSJ está localizada na Avenida Miguel Novick, s/nº, no Bairro Das Nações, na cidade de Fraiburgo, Meio Oeste Catarinense, região pertencente à Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP).

O presente capítulo se desenvolve em quatro momentos distintos. No primeiro se demonstrou o surgimento legal da escola. No segundo, foram levantados dados através das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que comprovam o bom resultado da EEBSJ em relação a outras escolas da região e do Estado. No terceiro foi aplicado um questionário aos alunos do Ensino Médio, para entender de modo mais claro, como os mesmos veem a educação. No quarto e último momento, foi realizada uma entrevista junto a cinco profissionais que atuam na escola para entender como a própria escola vê a educação.

Para isso, a metodologia utilizada nesse capítulo deu-se de forma diferente dos dois primeiros. Utilizou-se basicamente de análise dos dados obtidos pelo IDEB, da aplicação do questionário e da entrevista. Desse modo, foi adotada a abordagem

quantitativa e a *posteriori*, pois se coletaram informações para traduzir e melhor analisar os dados. O desenvolvimento do estudo tem finalidade descritiva, destarte buscaram-se as características da educação desenvolvida na EEBSJ.

3.1 HISTÓRICO LEGAL DA ESCOLA E O IDEB

A EEBSJ iniciou suas atividades em março do ano de 1976. Inicialmente ela funcionou como extensão da Escola Básica Estadual *Sedes Sapientiae*, atendendo os alunos de primeira à quarta série do primeiro grau (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Alguns anos depois, a EEBSJ foi criada legalmente pelo Decreto nº 7.601, de 16 de maio de 1979 (SANTA CATARINA, 1979). Seu nome, inicialmente, era Grupo Escolar São José. Sua criação se deu conforme dispõe o artigo 119 da Lei nº 4.394 de 20/11/1969, e tendo em vista o que consta no Parecer nº 595/78 da Unidade Operacional de Ensino, da Secretaria de Educação. O Grupo Escolar São José surgiu de uma demanda da sociedade e do anseio da própria comunidade em ter uma escola para suas crianças, próxima de suas casas.

Seis anos após, no dia 29 de maio de 1985, o Secretário de Estado da Educação, Moacir G. Thomazi, usando da competência delegada, lança a Portaria nº 192/85 que resolve:

1. Autorizar o funcionamento gradativo da 5ª a 8ª série do ensino de 1º Grau, a partir de 1985, na Escola Básica “São José”, atual Grupo Escolar, código 14.06.021, da rede estadual de ensino, do Município de Fraiburgo (SANTA CATARINA, 1985a).

Em seguida, no mesmo ano, por meio de nova Portaria, nº 232 de 18 de junho de 1985, foi autorizado o funcionamento do pré-escolar (SANTA CATARINA, 1985b).

Desse modo, conforme a demanda foi aumentando, surgiu a necessidade de a escola atender os alunos que terminassem a 8ª Série, por isso, por meio da Portaria nº 126, de 25 de janeiro de 1998, foi autorizado o funcionamento do Curso de Ensino Médio, e a Escola Básica São José passou a denominar-se Colégio Estadual São José (SANTA CATARINA, 1998).

Em 2000, de acordo com a Portaria nº 17 de 28 de março de 2000, todos os Colégios Estaduais que atendiam alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio passaram a se chamar de Escola de Educação Básica e seu respectivo nome, desde esse período até a atualidade, passou-se a ser Escola de Educação Básica São José (SANTA CATARINA, 2000).

É importante ressaltar que, embora se tivesse a liberação para a Escola ter o Ensino Médio, o mesmo só foi reconhecido através do Parecer nº 051, da Resolução nº 47, de 05/03/2002 (SANTA CATARINA, 2002).

De modo geral, esse é o resumo legal da documentação para o funcionamento da Escola de Educação Básica São José, desde o seu início, em 1979, até a atualidade.

Essa Escola encontra-se localizada na região da AMARP, região essa que possui muitas necessidades. Dentre elas, a escolarização é um fator de destaque e, conforme o penúltimo IDEB (2013), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a média região da AMARP é inferior à do estado catarinense.

Mediante este cenário, e analisando algumas escolas da rede de dependência administrativa estadual, no município de Fraiburgo, a Escola de Educação Básica São José tem um positivo destaque. Enquanto a média estadual até o 5º Ano para o ano de 2013, de acordo com o IDEB (2013), era de 5,7 pontos, a escola atingiu 6,6 pontos, estando acima inclusive da sua própria meta para o mesmo ano, que era de 5,4 pontos, tornando-se a melhor da região nesse quesito.

Além disso, o IDEB (2013) mostra que a média do estado para o 9º Ano foi de 4,5 pontos e a sua meta era de 5,1 pontos. O município de Calmon, por exemplo, possui uma das notas mais baixas de todo Estado, atingindo apenas 3,4 pontos. Não muito distante disso, o município de Caçador atingiu apenas 3,9 pontos e assim por diante. A nota da região da AMARP nesse quesito só não é mais baixa, porque o município de Fraiburgo, como um todo, possui uma nota acima da média estadual, 4,8 pontos.

Ainda referente ao 9º Ano, enquanto a média estadual (conforme já mencionado) foi de 4,5 pontos, a média da Escola de Educação Básica São José está acima da média estadual mais uma vez, atingindo 5,2 pontos, e inclusive acima da meta.

Da mesma forma, ainda de acordo com o IDEB (2013), a educação estadual em nível de Ensino Médio não vai bem. A meta projetada para o ano era de 4,0 pontos, no entanto, a média estadual foi de 3,6 pontos, sendo inclusive mais baixa que a de 2011, que havia atingido 4,0 pontos.

Nesse sentido, é possível observar como a média vem decaindo gradativamente conforme a escolaridade, mas, independentemente disso, uma vez

que a escola possui bons índices nos anos anteriores, pressupõe-se que, no ensino médio (já que é feito apenas por amostragem), a mesma conseguisse manter-se acima dos demais. Por isso, no resultado do último IDEB, que foi realizado no ano de 2015, mas cujo resultado saiu apenas no mês de setembro de 2016, a realidade não muda.

Referente aos resultados do IDEB apresentados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que se referem até o 5º Ano, no Brasil, em todas as esferas (estadual, municipal e privada), a média é de 5,5 pontos, enquanto a meta projetada era de 5,2 pontos. Já referente à rede estadual, englobando todos os estados do país, a média foi de 5,8 pontos, enquanto que a meta projetada era de 5,3 pontos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – IDEB 2015/5ºano, Brasil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: (INEP, 2016a)

Ao se referir ao Estado de Santa Catarina, nos anos iniciais, a média foi de 5.9 pontos, enquanto a média projetada era 5,6 pontos, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – IDEB 2015/5ºano, Santa Catarina.

4ª série / 5º ano															
Estado	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Santa Catarina	4.3	4.7	5.0	5.7	5.7	5.9	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4	

Fonte: (INEP, 2016b)

Já no município de Fraiburgo, na rede estadual, essa média é maior. A média do 5ºano foi de 6,8 pontos, enquanto a média projetada era 5,5 pontos, conforme tabela 3.

Tabela 3 – IDEB 2015/5ºano, Fraiburgo

4ª série / 5º ano														
Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Fraiburgo	4.1	5.1	5.4	6.1	6.2	6.8	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3

Fonte: (INEP, 2016c)

Dando sequência, a Escola de Educação Básica São José, no município de Fraiburgo, pertencente à mesma rede de ensino, tem um índice melhor. A média do 5ºano foi de 7,0 pontos, enquanto a sua própria meta era de 5,6 pontos, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – IDEB 2015/5ºano. EEBSJ.

4ª série / 5º ano														
Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EEB SAO JOSE	4.3	5.0	5.6	6.2	6.6	7.0	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4

Fonte: (INEP, 2016d)

Conforme os dados do município de Caçador, pertencente à região da AMARP, na mesma rede de ensino, o mesmo atingiu 5,6 pontos, sendo que a sua meta era de 5,4 pontos, conforme a Tabela 5.

Tabela 5– IDEB 2015/5ºano, Caçador.

4ª série / 5º ano														
Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Caçador	4.0	4.6	4.6	5.6	5.5	5.6	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2

Fonte: (INEP, 2016e)

Ainda, conforme os dados da Escola de Educação Básica Professor Domingos da Costa Franco (EEBPDCF), do município de Caçador, pertencente à mesma rede de ensino, a escola atingiu 4,4 pontos, enquanto sua própria meta era de 5,2 pontos, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – IDEB 2015/5ºano, EEBPDCF.

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA DE EDUCACAO BASICA PROFESSOR DOMINGOS DA COSTA FRANCO	3.8	3.9	4.0	4.7	4.6	4.4	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0

Fonte: (INEP, 2016f)

Dando sequência, referente aos resultados do IDEB apresentados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que se referem até o 9ºAno no Brasil, em todas as esferas (estadual, municipal e privada), a média é de 4,5 pontos, enquanto a meta projetada era de 4,7 pontos. Já referente à rede estadual apenas, que engloba todos os estados do país, a média foi de 4,2 pontos, enquanto a meta era de 4,5 pontos, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – IDEB 2015/9ºano, Brasil.

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: (INEP, 2016g)

No Estado para o 9ºAno a média foi de 4,7 pontos, enquanto a média projetada era 5,3 pontos, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – IDEB 2015/9ºano, Santa Catarina.

Estado	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Santa Catarina	4.1	4.1	4.2	4.7	4.1	4.7	4.1	4.3	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.0

Fonte: (INEP, 2016h)

Já no município de Fraiburgo, na rede estadual, essa média é maior. A média do 9ºAno foi de 5,7 pontos, enquanto a média projetada era 5,5 pontos, conforme Tabela 9.

Tabela 9 – IDEB 2015/9ºano, Fraiburgo.

8ª série / 9º ano														
Município ▾	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
Fraiburgo	4.3	4.1	4.5	5.0	4.8	5.7	4.4	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.2

Fonte: (INEP, 2016i)

Dando sequência, a Escola de Educação Básica São José, no município de Fraiburgo, pertencente à mesma rede de ensino, tem um índice melhor. A média do 9ºano foi de 5,9 pontos, atingindo a meta projetada, que era os mesmos 5,9 pontos, conforme Tabela 10.

Tabela 10 – IDEB 2015/9ºano. EEBSJ.

8ª série / 9º ano														
Escola ▾	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
EEB SAO JOSE	4.7	4.2	4.9	5.5	5.2	5.9	4.7	4.9	5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.5

Fonte: (INEP, 2016j)

Conforme os dados do município de Calmon, pertencente à região da AMARP, na mesma rede de ensino, o mesmo atingiu 3,3 pontos, sendo que sua meta projetada era de 4,7 pontos, conforme a Tabela 11.

Tabela 11 – IDEB 2015/9ºano, Calmon.

8ª série / 9º ano														
Município ▾	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
Calmon	3.5	3.8	4.1	4.0	3.4	3.3	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.5

Fonte: (INEP, 2016k)

Ainda, conforme os dados da Escola de Educação Básica Calmon (EEBC), do município de Calmon, pertencente à mesma rede de ensino, a escola atingiu a nota 3,3 pontos, enquanto sua própria meta era de 4,7 pontos, conforme Tabela 12.

Tabela 12 – IDEB 2015/9ºano, EEBC.

8ª série / 9º ano														
Escola ▾	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
EEB CALMON	3.5	3.8	4.1	4.0	3.4	3.3	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.5

Fonte: (INEP, 2016l)

De modo geral, as notas e resultados divulgados pelo IDEB, do 5º Ano e 9º Ano, mostram que a Escola de Educação Básica São José possui bons resultados, comparando-se com escolas da região da AMARP e do próprio Estado.

Os resultados do IDEB, apresentados no Ensino Médio, são realizados por amostragem, por isso não têm especificamente, dados da Escola de Educação Básica São José. Desse modo, os dados mostrados serão do Brasil e em seguida, de estados.

No Brasil, a média é de 3,7 pontos, enquanto a meta era de 4,3 pontos. Já referente à rede estadual, englobando todos os estados do país, a média foi de 3,5 pontos, enquanto a meta era de 3,9 pontos, conforme tabela 13.

Tabela 13 – IDEB 2015/Ensino Médio, Brasil/Estado/Privado

Ensino Médio												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: (INEP, 2016m)

Já referente ao Ensino Médio, apenas da rede estadual de Santa Catarina, a média atingida foi de 3,4 pontos, enquanto a meta era de 4,4 pontos, conforme Tabela 14.

Tabela 14 – IDEB 2015/Ensino Médio, Santa Catarina.

3ª série EM															
Estado	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	

Fonte: (INEP, 2016n)

De modo geral, o Ensino Médio oferecido na rede estadual de educação de Santa Catarina em comparação a outros estados é melhor pelo que demonstraram os dados do IDEB. No entanto, é relativamente baixo, se comparado aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.2 A ESCOLA NA VISÃO DOS ESTUDANTES

Buscando entender o que diferencia a EEBSJ da região em que está situada, foi aplicado um questionário junto aos estudantes do ensino médio. É importante ressaltar que, na elaboração das questões, buscou-se utilizar uma linguagem que estivesse relacionada ao dia a dia dos alunos, para dessa forma poder com maior clareza, obter as respostas mais reais possíveis. O questionário baseou-se em quatro ideias centrais. A primeira, voltou-se aos dados gerais dos alunos e sua satisfação com a Escola, enquanto que as demais ideias foram baseadas no que foi abordado no segundo capítulo, com enfoque dado a três dos saberes necessários à educação do futuro de Morin (2007), sendo elas: conhecimento, condição humana e incertezas.

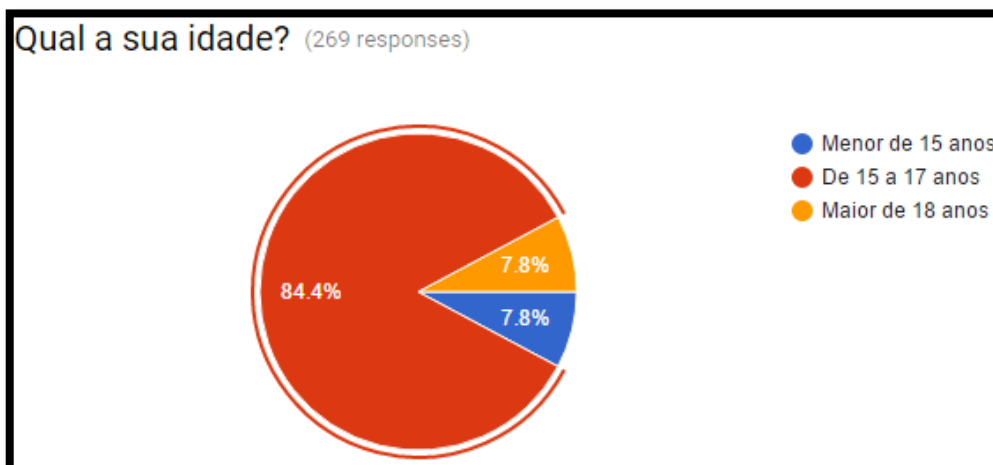
Ainda referente ao questionário, o mesmo foi desenvolvido quase totalmente de forma linear, por uma escala de “1” a “10”. O “1” significa o extremo de grau mínimo, enquanto o “10” significa o extremo de grau máximo. A utilização desse modo em escala deu-se justamente para que a relação entre extremos estivesse representando determinada ideia ou objeto. Além do mais, os discentes estão acostumados a serem avaliados dessa forma (de 1 a 10) e com isso seria mais fácil para eles/elas também avaliarem o que estava sendo solicitado.

A EEBSJ possui 292 (duzentos e noventa e dois) alunos que cursam o Ensino Médio. Destes 270 (duzentos e setenta) devolveram o Termo de Consentimento para Menor ou Maior de Idade assinado e, conseqüentemente, prontificaram-se a responder o questionário. No entanto, em alguns casos, deixaram algumas respostas em branco ou esqueceram de responder.

3.2.1 Caracterização dos alunos que responderam à pesquisa

Os primeiros quatro gráficos dizem respeito à identificação dos alunos/as quanto à idade, sexo, tempo de escola e série em que estudam. Nesse momento, os gráficos são apresentados indicando uma porcentagem.

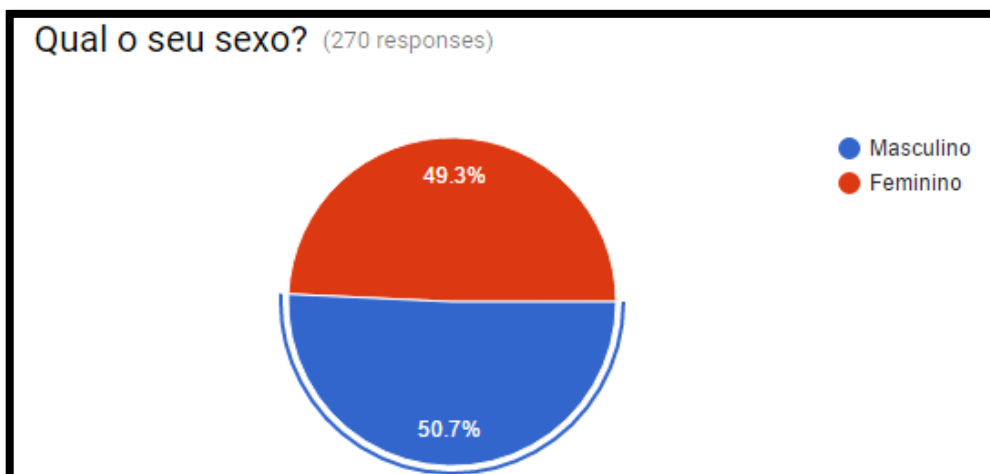
Gráfico 1 - Idade dos alunos/as.



Fonte: (AUTOR, 2016)

É possível observar de acordo com o Gráfico que 84,4% (227 alunos/as) possuem de 15 a 17 anos; enquanto que 7,8% (21 alunos/as) têm 18 anos ou idade superior; e 7,8% (21 alunos/as) têm idade inferior a 15 anos. É importante ressaltar também que os alunos que possuem 18 anos ou mais encontram-se nessa situação basicamente por terem repetido um ano de estudo ou, ainda, por terem ficado fora da escola em algum momento. Os de idade inferior a 15 anos iniciaram a sua vida escolar um ano antes do período normal.

Gráfico 2 – Sexo dos alunos/as

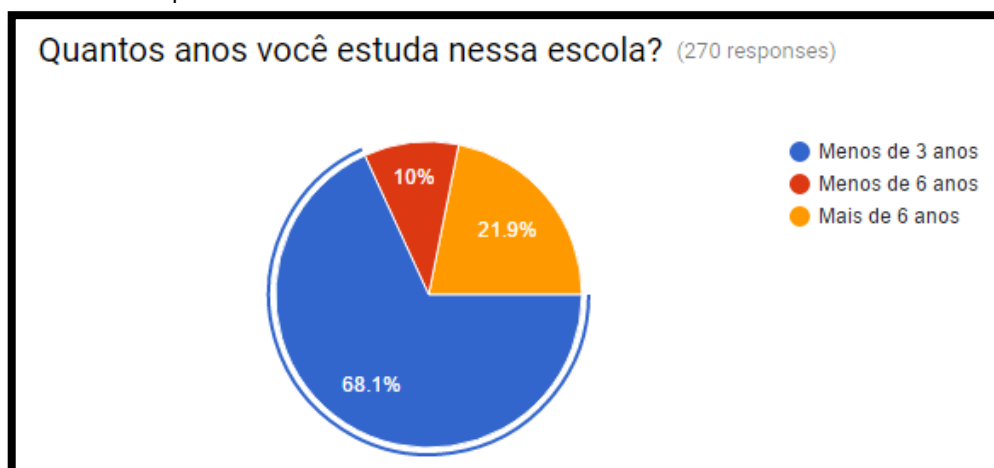


Fonte: (AUTOR, 2016)

O Gráfico 2 mostra que na escola que existe um equilíbrio entre alunas do sexo feminino e alunos do sexo masculino. É possível observar que 50,7% (137 alunos) são meninos enquanto que 49,3% (133 alunas) são meninas. Esse dado é importante pois sabe-se de modo geral, que a predominância do sexo feminino é maior que o masculino. Isso fica claro no estudo realizado por Anjos *et al* (2012) quanto a

vulnerabilidade individual dos adolescentes ao HIV, de 13 a 19 anos. Anjos (2012) estudou um universo aleatório 207 indivíduos, sendo que 43,5% pertenciam ao sexo masculino e 56,5% ao feminino. Os adolescentes nesse período estão no ápice das transformações biopsicossociais e em fase de formação de conceitos que o acompanharão e influenciarão para o restante de toda sua vida.

Gráfico 3 – Tempo de escola



Fonte: (AUTOR, 2016)

De acordo com o Gráfico 3, é possível observar que a maioria dos alunos/as, 68,1% (184 alunos/as), que estudam no ensino médio, estão na escola há menos de três anos, enquanto 21,9% (59 alunos/as) estão há mais de seis anos, e apenas 10% (27 alunos/as), estão a mais de seis anos. Os alunos/as que estão há mais de seis anos, basicamente, iniciaram seus estudos na escola desde o Ensino Fundamental I ou II. No entanto, devido à municipalização que vem ocorrendo no Estado e no Município de Fraiburgo, cada vez esse número é menor, pois a escola está cada vez mais com foco apenas nos alunos do Ensino Médio.

Gráfico 4 – Série em que estuda



Fonte: (AUTOR, 2016)

De acordo com o Gráfico 4, é possível observar que a segunda série é a turma que tem menos alunos/as 23,4% (63 alunos/as); enquanto a primeira série é que tem mais, 39% (105 alunos/as); já a terceira série tem 37,5% (101 alunos/as).

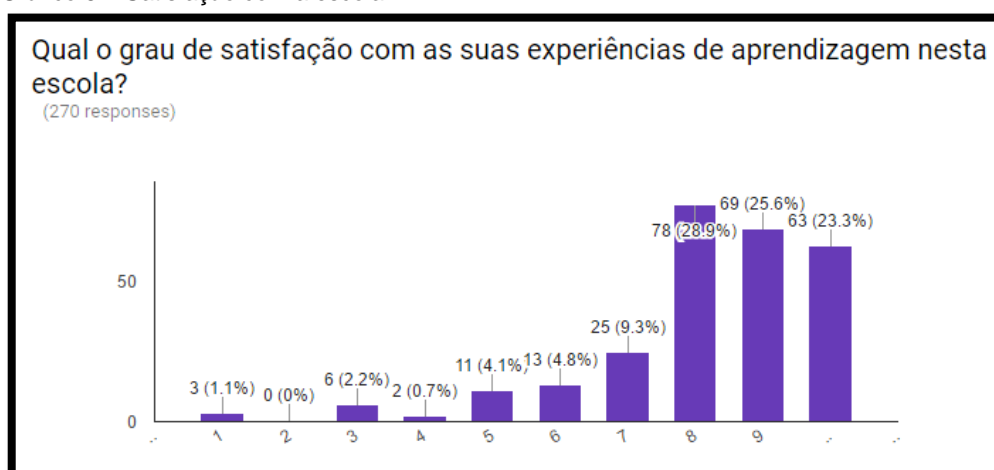
Com isso, conclui-se que a grande maioria dos alunos/as estão na faixa etária correta do Ensino Médio, o que mostra uma realidade bem importante, pois existe um nivelamento entre esses discentes, que sem dúvida, auxilia no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os mesmos estão passando e vivenciando experiências semelhantes, que auxiliam no desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que praticamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não estão matriculados no ensino médio. Ou eles permanecem no ensino fundamental devido a reprovações, ingresso tardio ou ainda por não frequentam nenhuma escola (COSTA, 2013).

3.2.2 Satisfação dos Alunos com a Escola

Os Gráficos 5 e 6, a seguir, dizem respeito ao grau de satisfação que os alunos têm para com a escola. Os mesmos são apresentados de forma linear, indicando uma escala de 1 a 10 (extremos).

Gráfico 5 – Satisfação com a escola



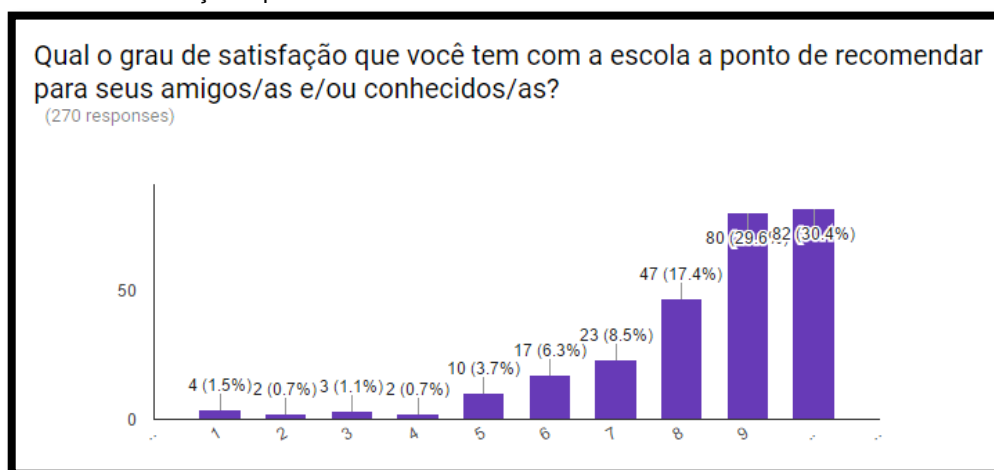
Fonte: (AUTOR, 2016)

O Gráfico 5 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, totalmente insatisfeito; e no item 10, totalmente satisfeito. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 8, por 28,9% (78 alunos/as), e o menos foi o 2, que não teve nenhum. Esse Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o

extremo “totalmente satisfeitos”, pois os itens de 6 até o 10 foram selecionados por 91,9% (248 alunos/as), enquanto o outro extremo (totalmente insatisfeito), representados pelos itens 1 até o 5, foram selecionados por 8,1% (22 alunos/as).

De acordo com Fernandes (2011), a satisfação dos adolescentes com a escola auxilia na promoção do desenvolvimento positivo juvenil, pois para que isso ocorra leva em consideração as realidades sociais dos mesmos que se consubstanciam em distintos domínios de realização das suas vidas.

Gráfico 6 – Satisfação a ponto de recomendar a outros



Fonte: (AUTOR, 2016)

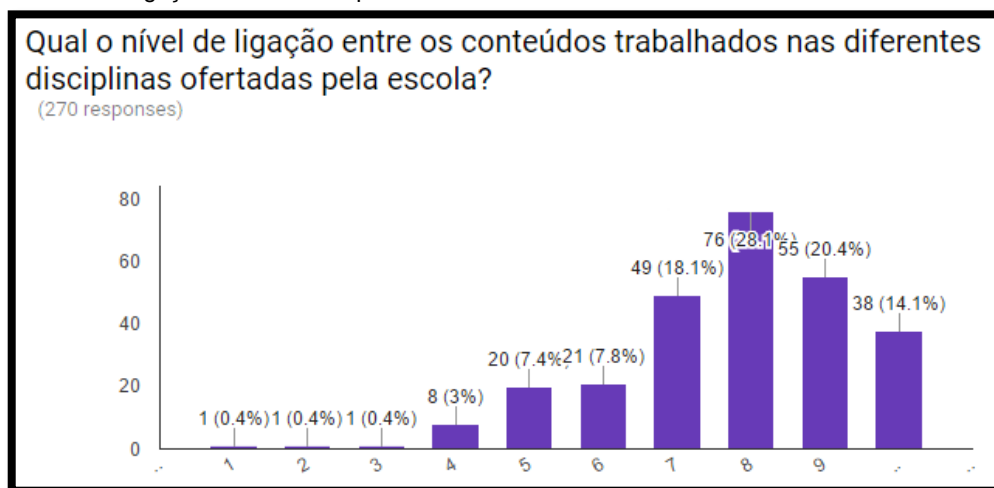
Sobre a satisfação que sentem com a escola a ponto de recomendar para outros. O Gráfico 6 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, totalmente insatisfeito; e no item 10, totalmente satisfeito. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 30,4% (82 alunos/as), os menos foram os itens 2 e 4, ambos por 0,7% (2 alunos/as). O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo totalmente satisfeito, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 92,2% (249 alunos/as), enquanto o outro extremo (totalmente insatisfeito), representado pelos itens 1 até o 5, foram selecionados por 7,8% (21 alunos/as).

Com isso, conclui-se que a grande maioria dos alunos/as estão satisfeitos com a escola a tal ponto que indicariam a outras pessoas. Nesse sentido, fica evidente que a satisfação está atrelada à alegria e bem-estar, características determinantes na educação. Reforçando essa ideia, Siqueira e Wechsler (2006) mencionam que a satisfação está atrelada à motivação e isso pode explicar por que alguns alunos gostam e aproveitam a vida escolar, adquirindo novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial, enquanto outros não.

3.2.3 A Construção do Conhecimento

Os Gráficos 7 a 13 dizem respeito à construção do conhecimento no ponto de vista dos alunos/as. Os mesmos são apresentados através de forma linear, com uma escala de 1 a 10 (extremos).

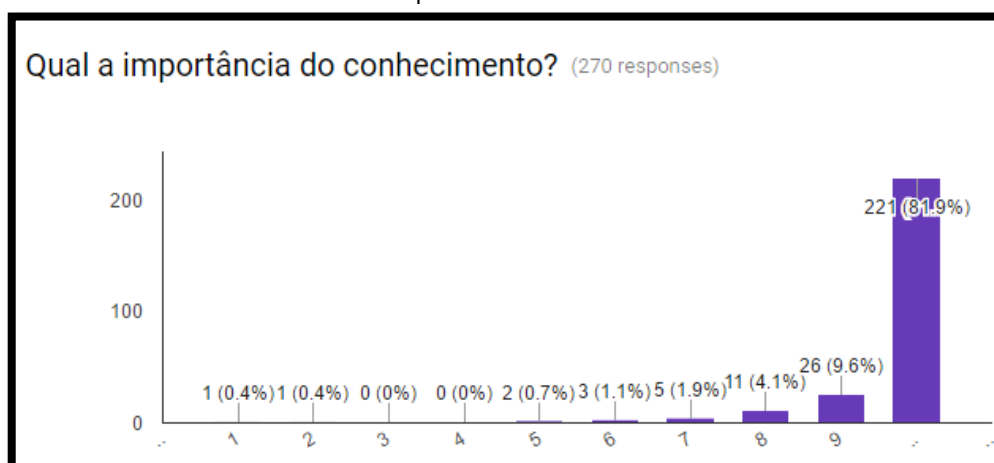
Gráfico 7 – Ligação entre as disciplinas ofertadas



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a ligação entre as diferentes disciplinas. O Gráfico 7 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma ligação; e no item 10, totalmente ligado. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 8, por 28,1% (76 alunos/as), e os menos, foram os itens 1, 2 e 3, selecionados por apenas 0,4% (1 aluno/a) em cada nível. O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “totalmente ligados”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 88,5% (239 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma ligação), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 11,5% (31 alunos/as).

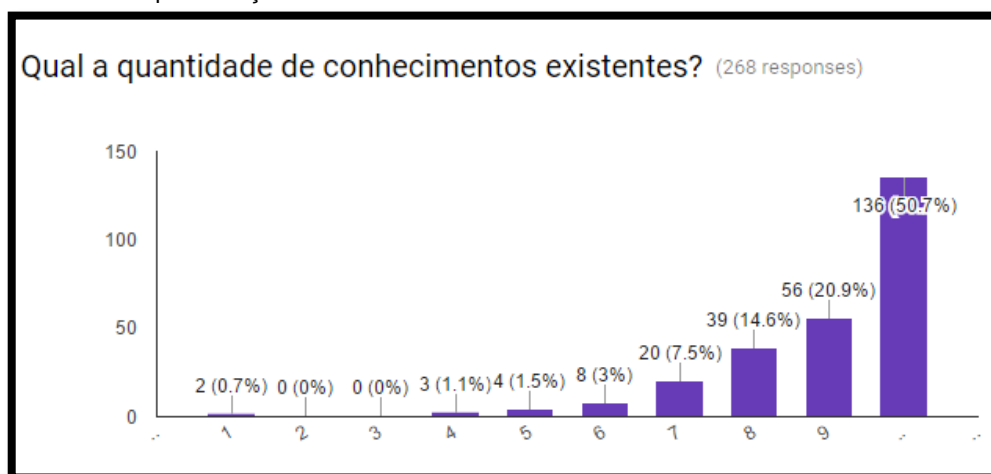
Gráfico 8 – O conhecimento e a sua importância



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o conhecimento e sua importância. O Gráfico 8 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 81,9% (221 alunos/as), e os menos, foram os itens 1 e 2, ambos por 0,4% (1 aluno/a). O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 98,6% (266 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até 5, foi selecionado por 1,4% (4 alunos/as).

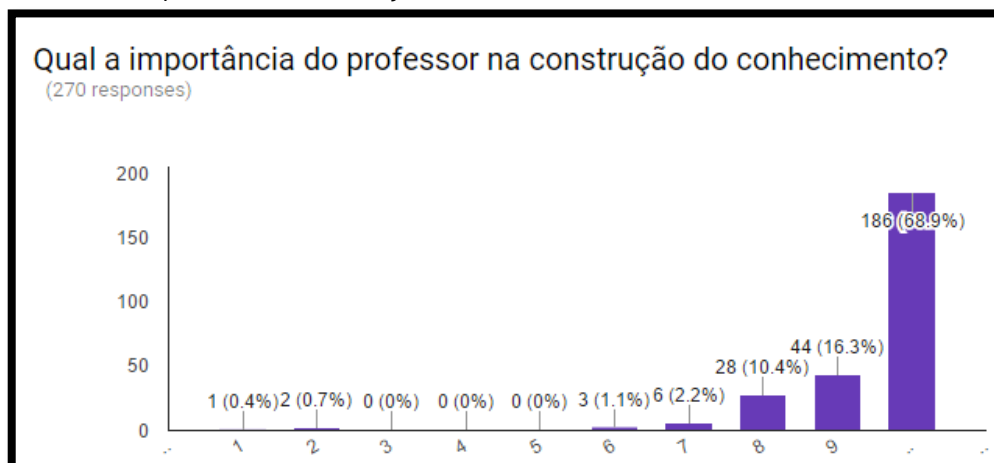
Gráfico 9 – A quantificação dos conhecimentos existentes



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a quantidade de conhecimentos existentes. O Gráfico 9 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não existem; e no item 10, infinitos. De acordo com Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 50,7% (136 alunos/as), e os menos, foram os itens 2 e 3, onde ninguém selecionou. O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “infinito”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 96,7% (259 alunos/as), enquanto o outro extremo (não existem), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 3,3% (9 alunos/as). Com isso, percebe-se claramente que os alunos/as entendem o conhecimento como sendo infinito, e em constante mudança.

Gráfico 10 – O professor e a construção do conhecimento

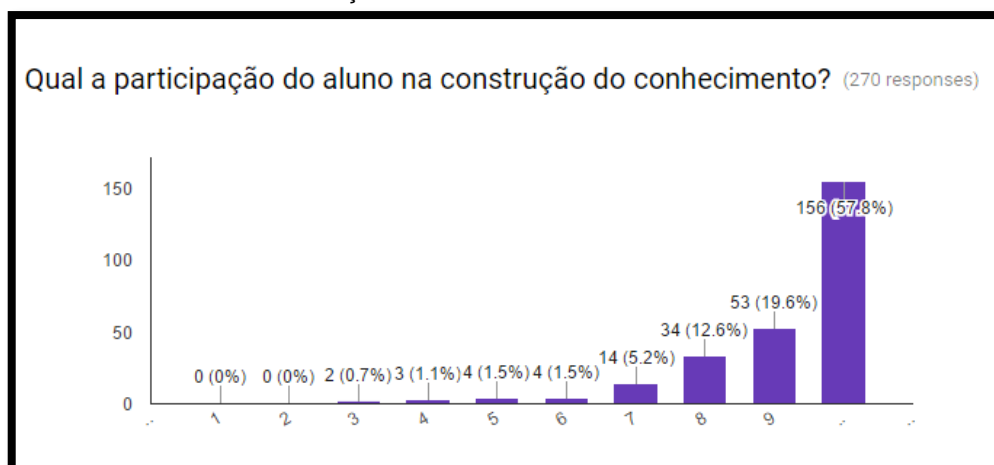


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a importância do professor na construção do conhecimento. O Gráfico 10 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 68,9% (186 alunos/as), e os menos, foram os itens 3, 4 e 5, onde ninguém selecionou. O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10, foram selecionados por 98,9% (267 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 1,1% (3 alunos/as).

De acordo com Werneck (2006), o conhecimento inicia na primeira infância quando a criança por imitação repete os gestos as expressões etc., e na medida que avança o livro e professor proporciona um novo saber organizando-o ao seu modo. Com isso, percebe-se que os alunos estão corretos, pois o professor desempenha um importante papel no processo do conhecimento.

Gráfico 11 – O aluno e a construção do conhecimento

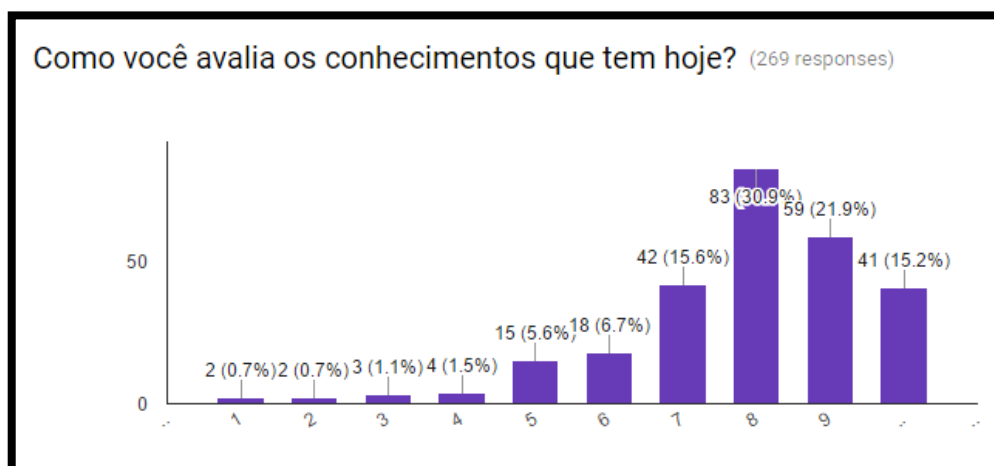


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre qual a sua participação na construção do conhecimento. O Gráfico 11 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 57,8% (156 alunos/as), e ninguém selecionou os itens 1 e 2. O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10, foram selecionados por 96,7% (261 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 3,3% (9 alunos/as).

Ainda de acordo com Werneck (2006), o aluno/a tem uma função primordial na construção do conhecimento, pois é exigido dele um estado de atividade sem que isso signifique ausência de ensino, de transmissão social, ou seja, é necessário o envolvimento ativo do mesmo.

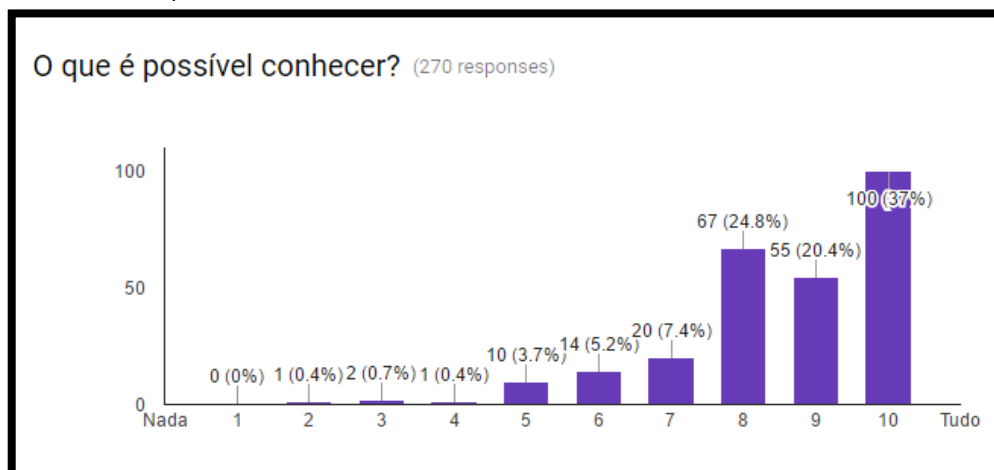
Gráfico 12 – Conhecimentos da atualidade



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a forma como avaliam os conhecimentos que tem hoje. O Gráfico 12 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, cheio de falhas; e no item 10, totalmente confiável. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 8, por 30,9% (83 alunos/as), e os menos, foram os itens 1 e 2, ambos com 0,7% (2 alunos/as). O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as é para o extremo “totalmente confiável”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 90,3% (243 alunos/as), enquanto o outro extremo (cheio de falhas), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 9,7% (27 alunos/as).

Gráfico 13 – O que conhecer



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que é possível conhecer. O Gráfico 13 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nada; e no item 10, tudo. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 37% (100 alunos/as), e ninguém selecionou o item 1. O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “tudo”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 94,8% (256 alunos/as), enquanto o outro extremo (nada), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 5,2% (14 alunos/as).

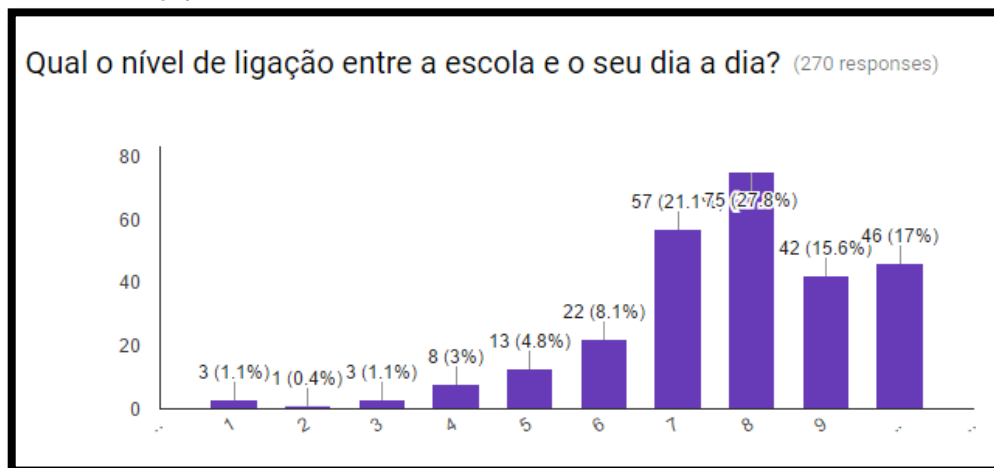
Com isso, conclui-se que a grande maioria dos alunos/as entendem que a construção do conhecimento ocorre de maneira contínua e sempre pode apresentar possibilidades de erros, diferentemente do que foi visto de modo geral no capítulo 1, onde se afirmava que o conhecimento era absoluto e seguro, e ao encontro do capítulo 2 que propõe que o conhecimento está em contínua construção. Ainda nesse processo, os discentes veem uma ligação importante entre as disciplinas ofertadas, pois o conhecimento é entendido por eles/elas como extremamente importante e, por isso, não se limita a uma área apenas. Desse modo, entendem que o professor é um importante elo para a construção do conhecimento, assim como a si mesmos.

Corroborando com a ideia dos alunos/as, Cabral (2004) menciona que o professor possui um papel primordial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, inclusive quando se refere ao relacionamento entre ambos.

3.2.4 A Condição Humana

Os Gráficos 14 a 26 dizem respeito à condição humana no ponto de vista dos alunos/as. Os mesmos são apresentados através de forma linear, que indica uma escala de 1 a 10 (extremos).

Gráfico 14 – Ligação da escola com o dia a dia

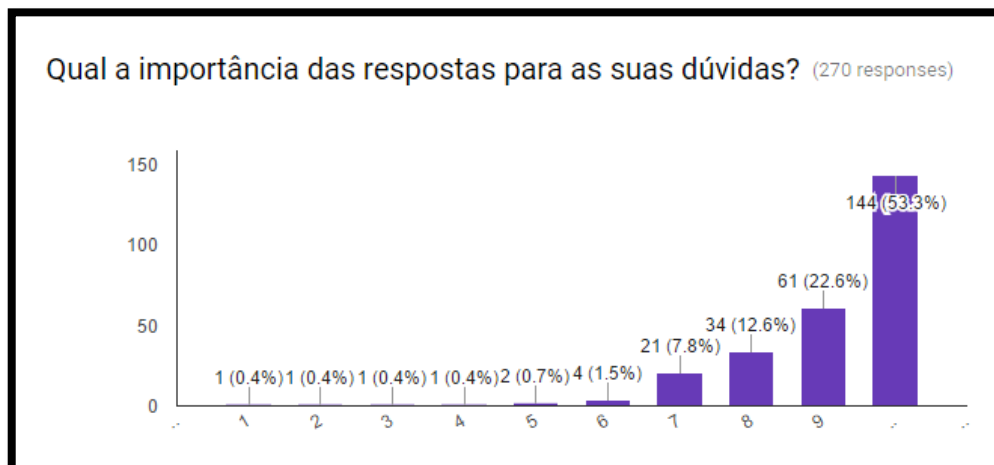


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre qual o nível de ligação da escola com o dia a dia. O Gráfico 14 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma ligação; e no item 10, totalmente ligado. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 8, por 27,8% (75 alunos/as), e o menos selecionado foi o item 2, com 0,4% (1 aluno/a). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “totalmente ligado”, pois os itens 6 até o 10, foram selecionados por 89,6% (242 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma ligação), representado pelos itens 1 ao 5, foi selecionado por 10,4% (28 alunos/as).

De acordo com Andrade e Massabni (2011) a ligação da escola pode estar associada a maneira como as atividades práticas são desenvolvidas no dia a dia, e isso depende muito do professor, pois utilizar ou não desse recurso é uma decisão pedagógica que está atrelada ao seu preparo e as condições dadas pela escola.

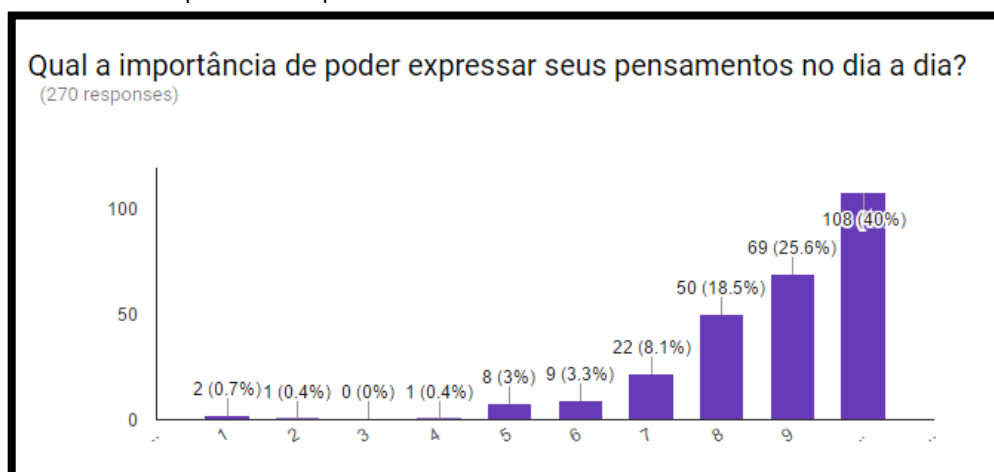
Gráfico 15 – As respostas



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a importância das respostas para as suas dúvidas. O Gráfico 15 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 53,3% (144 alunos/as), e os menos, foram os itens 1, 2, 3 e 4, todos com 0,4% (1 aluno/a). O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até 10 foram selecionados por 97,8% (264 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 2,2% (6 alunos/as).

Gráfico 16 – A expressão dos pensamentos

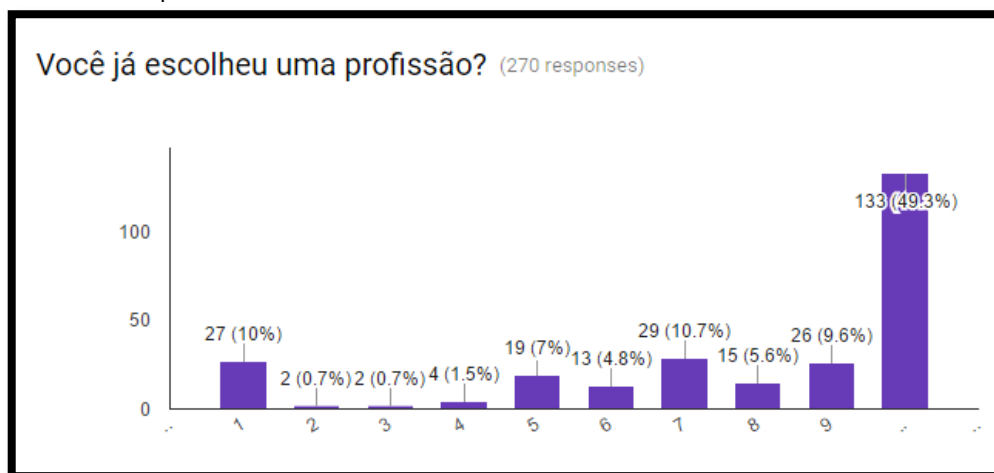


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a importância de poder expressar seus pensamentos. O Gráfico 16 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, com 40% (108

alunos/as), e ninguém selecionou o item 3. O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 ao 10, foi selecionado por 95,5% (258 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 4,5% (12 alunos/as).

Gráfico 17 – A profissão



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se já escolheram uma profissão. O Gráfico 17 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, ainda não; e no item 10, já escolhi. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 49,3% (133 alunos/as) e os menos, foram os itens 2 e 3, ambos com 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “já escolhi”, pois, os itens 6 até 10 foram selecionados por 80% (216 alunos/as), enquanto o outro extremo (ainda não), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 20% (54 alunos/as).

De acordo com Filizatti (2003), a escolha por uma profissão nem sempre é fácil sobretudo para os jovens e muitas vezes isso pode tornar-se uma tortura para os mesmos devido a própria cobrança externa da sociedade e familiares. No entanto os alunos/as da EEBSJ já acreditam saberem de modo geral qual a profissão que irão seguir no futuro.

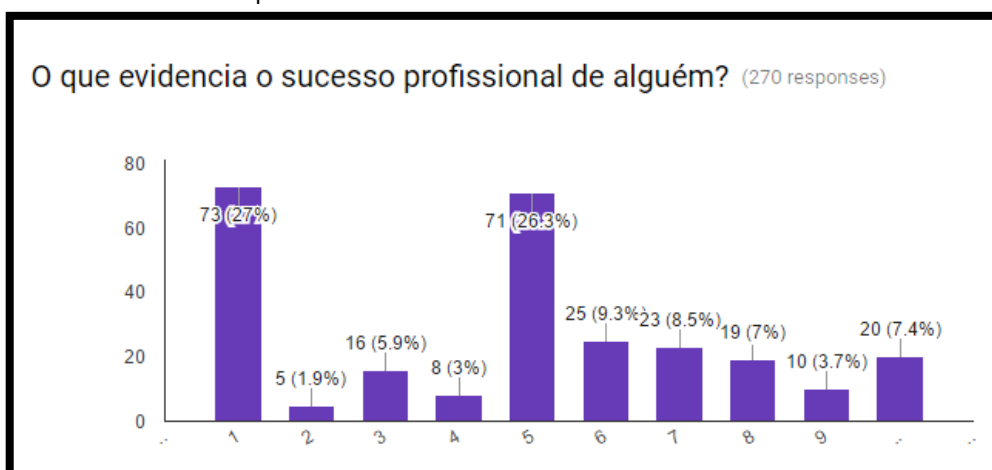
Gráfico 18 – Sucesso profissional



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que é preciso para ter sucesso profissional. O Gráfico 18 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não sei; e no item 10, muita dedicação. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 85,1% (229 alunos/as); e ninguém selecionou os itens 2, 3 e 4. O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “muita dedicação”, pois os itens 6 ao 10, foram selecionados por 98,5% (266 alunos/as), enquanto o outro extremo (não sei), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 1,5% (4 alunos/as).

Gráfico 19 – O sucesso profissional e sua evidência



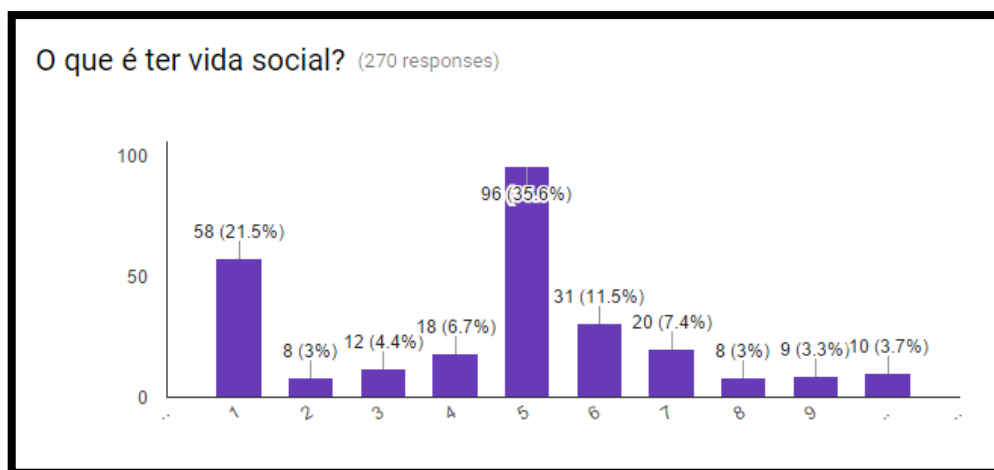
Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que evidencia o sucesso profissional de alguém. O Gráfico 19 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, a felicidade pelo trabalho; enquanto que o item 10, o dinheiro que possui. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 1, com 27% (73 alunos/as), e o menos selecionado foi o 2, com 1.9% (5 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o

extremo “a felicidade pelo trabalho”, pois os itens 1 até o 5 foram selecionados por 64,1% (173 alunos/as), enquanto o outro extremo (dinheiro que possui), representado pelos itens 6 até o 10, foi selecionado por 35,9% (97 alunos/as).

De acordo com Horn *et al* (*apud* SOBRINHO, PORTO, 2012, p. 256), o bem-estar e a felicidade pelo trabalho desempenhado “não se reduz à avaliação afetiva dos fatos da vida, é mais que isto, cobre dimensões como estado emocional, motivação, competência, eficácia do indivíduo”. Interessante ressaltar, pois os alunos/as veem isso com a maior clareza possível.

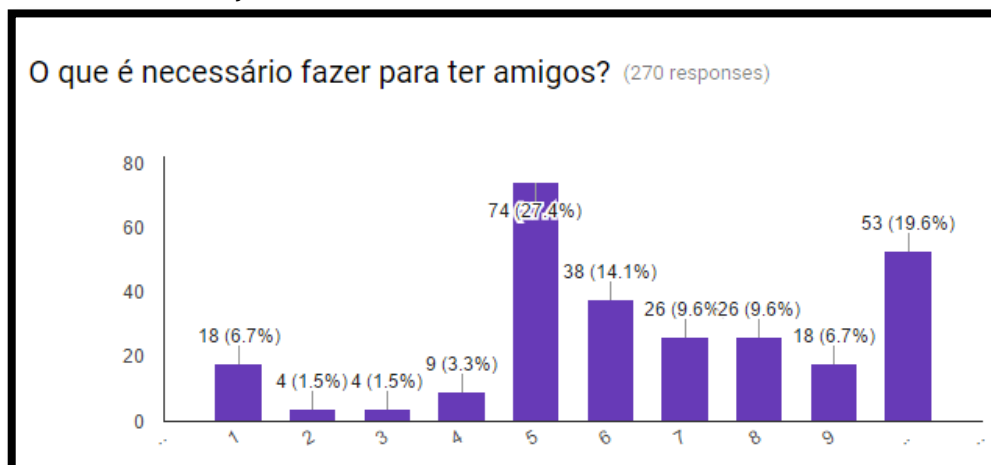
Gráfico 20 – Vida social



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que é ter vida social, o Gráfico 20 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, estar na escola; e no item 10, frequentar baladas. De acordo com esse Gráfico, o item mais selecionado foi o 5, por 35,6% (alunos/as), e os menos, foram os itens 2 e 3, ambos com 3% (8 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “estar na escola”, pois os itens 1 até o 5 foram selecionados por 71,2% (192 alunos/as), enquanto o outro extremo (frequentar baladas), representado pelos itens 6 até o 10, foi selecionado por 28,8% (78 alunos/as).

Gráfico 21– A construção da amizade



Fonte: (AUTOR, 2016)

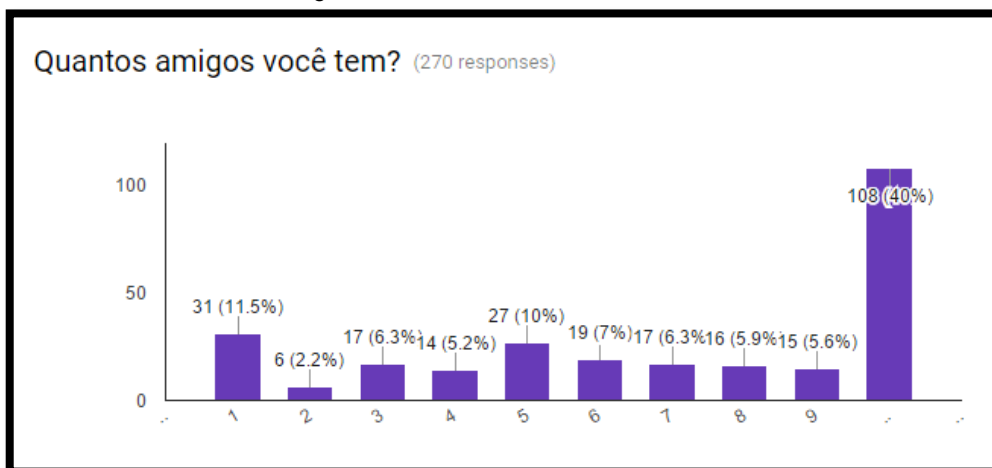
Sobre o que é necessário para ter amigos. O Gráfico 21 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, ter participação discreta nas redes; e no item 10, estar atento e conectado o tempo todo. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 5, por 27,4% (74 alunos/as), e os menos, foram os itens 2 e 3, ambos por 1,5% (4 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “estar conectado o tempo todo”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 59,6% (161 alunos/as), enquanto o outro extremo (participação discreta nas redes sociais), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 40,4% (109 alunos/as).

Com isso percebe-se que para os alunos/as esse item ficou bem dividido, e a amizade é algo que inicia desde muito cedo.

O uso da palavra amigo inicia aos quatro anos de idade; melhor amigo, a partir da infância média e adolescência. A amizade infantil caracteriza-se por afeto, divertimento e reciprocidades: mútua consideração, cooperação, bom manejo de conflito, benefícios equivalentes em trocas sociais; gostar um do outro, ou seja, desejar passar mais tempo na companhia prazerosa um do outro. As amizades de crianças mais velhas e adolescentes incluem lealdade, confiança e intimidade, requerem interesses comuns e comprometimento, tanto para manter os amigos como para formar novas amizades (SOUZA, HUTZ, 2008, p. 261).

Percebe-se, portanto, que a amizade envolve vários sentimentos e que eles podem ser expressados de várias formas, dependendo sobretudo do momento social e histórico em que as pessoas vivem.

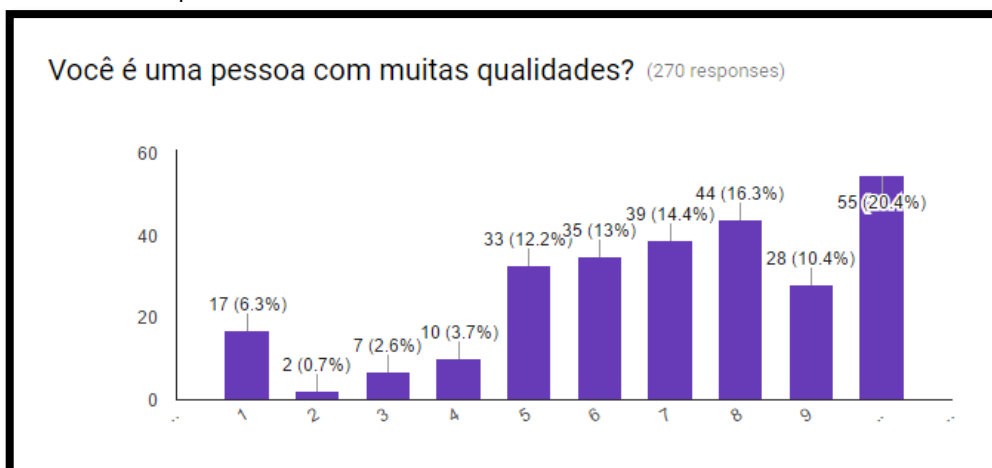
Gráfico 22 – Você e seus amigos



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre quantos amigos eles têm. O Gráfico 22 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, poucos; e no item 10, muitos. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 40% (108 alunos/as), e o menos, foi o item 2, por 2,2% (6 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “muitos”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 64,8% (175 alunos/as), enquanto o outro extremo (poucos), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 35,2% (95 alunos/as).

Gráfico 23 – As qualidades.

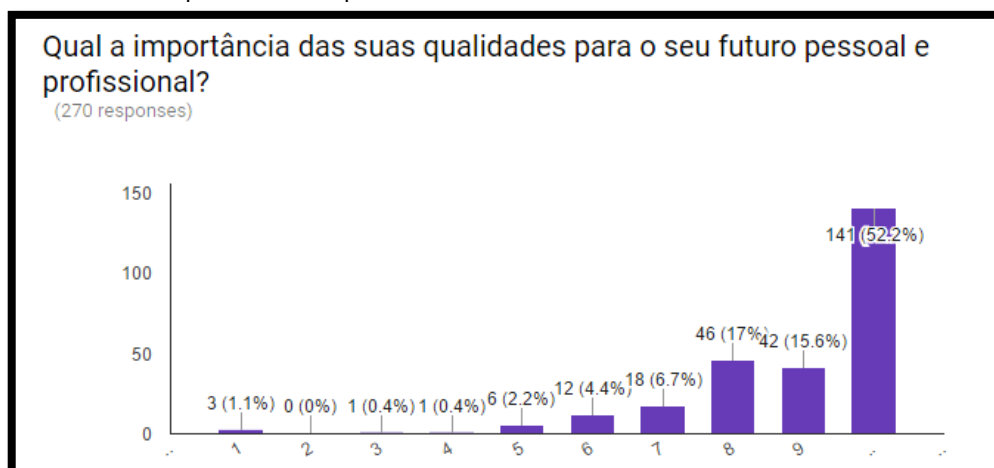


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre serem pessoas com muitas qualidades. O Gráfico 23 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, poucas; e no item 10, muitas. De acordo com o Gráfico o item mais selecionado foi o 10, por 20,4% (55 alunos/as), e o menos, foi o item 2, por 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “muitas”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por

74,5% (201 alunos/as), enquanto o outro extremo (poucas), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 25,5% (69 alunos/as).

Gráfico 24 – A importância das qualidades

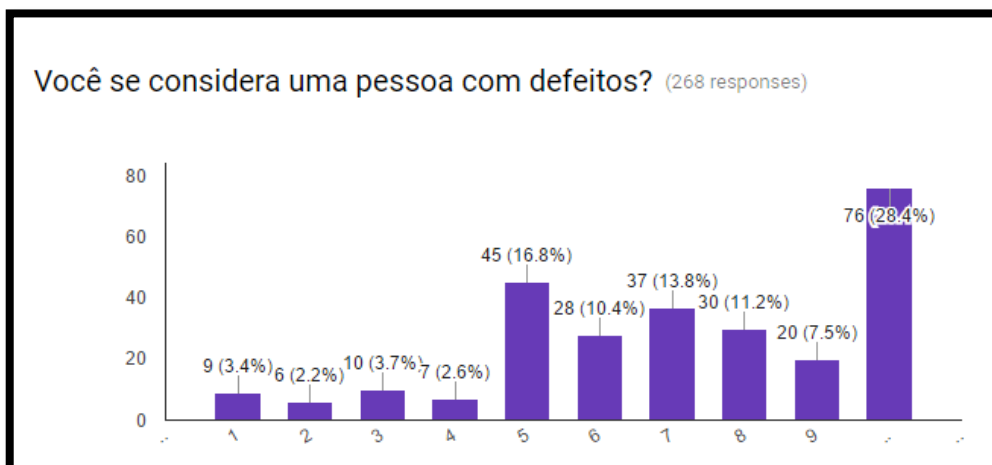


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a importância das qualidades para o futuro pessoal e profissional. O Gráfico 24 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não tem importância; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 52,5% (141 alunos/as), e ninguém selecionou o item 2. O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 95,9% (259 alunos/as), enquanto o outro extremo (não tem importância), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 4,1% (11 alunos/as).

É importante ressaltar que os alunos/as entendem as qualidades como algo extremamente positivo, assim como Arjoon (*apud* CUNHA, REGO, 2015), que menciona que as qualidades são virtudes pessoais que orientam os comportamentos para o bem comum.

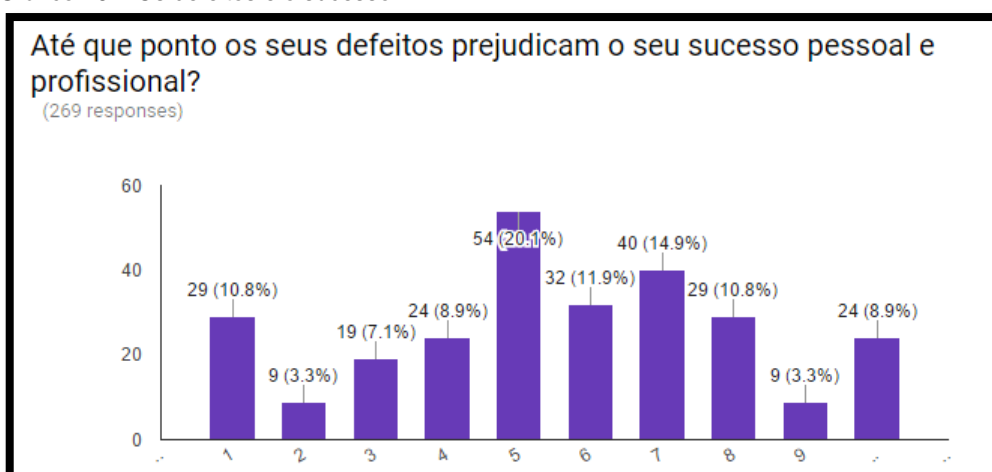
Gráfico 25 – Os defeitos



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se consideram pessoas com defeitos. O Gráfico 25 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não tenho defeitos; e no item 10, tenho muitos defeitos. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 28,4% (76 alunos/as), e o menos, foi o 2, por 2,2% (6 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “tenho muitos defeitos”, pois os itens 6 até o 10, foram selecionados por 71,3% (191 alunos/as), enquanto o outro extremo (não tenho defeitos), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 28,7% (77 alunos/as).

Gráfico 26 – Os defeitos e o sucesso



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre até que ponto os seus defeitos prejudicam o sucesso pessoal e profissional. O Gráfico 26 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não prejudicam; e no item 10, impossibilitam nas minhas conquistas. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 5, por 20,1% (54 alunos/as), e os menos foram

os itens, 2 e 9, ambos com 3,3% (9 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “não prejudicam”, pois, os itens 1 até o 5 foram selecionados por 50,2% (136 alunos/as), enquanto o outro extremo (impossibilitam as minhas conquistas), representado pelos itens 6 até o 10, foi selecionado por 49,8% (134 alunos/as).

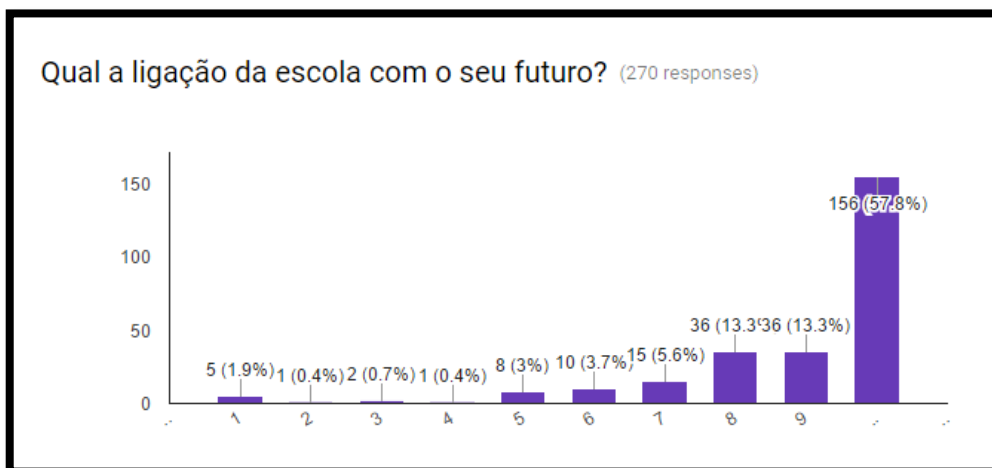
Com isso, percebe-se que a maioria dos alunos/as veem uma ligação significativa da escola com o dia a dia deles. Entendem, também, que ter respostas para as suas dúvidas é essencial, e juntamente com isso, poderem se expressar, diferente de como a educação foi pensada, de modo geral no capítulo 1, pois são seres humanos e cidadãos e só conseguem exercer isso por meio de suas ações.

Conclui-se, desse modo, que os alunos/as, bem mais do que acreditarem que para seres felizes dependem exclusivamente de sorte, eles/elas mesmos são responsáveis pelo futuro que almejam e, para atingirem, é necessário muita perseverança e persistência, pois para Silva, Pelissari e Steimbach (2013), muitas vezes, resta aos jovens uma imensa dificuldade de encontrar um trabalho decente, ou pior ainda, eventualmente até mesmo encontrar um trabalho. Por isso, a ligação da escola com o dia a dia deles, a possibilidade de expor suas ideias e desenvolver suas competências é essencial para o desenvolvimento da cidadania, uma vez que todos os seres humanos estão em constante e contínua mudança, assim como a sua condição terrestre e o próprio conhecimento.

3.2.5 As Incertezas

Os Gráficos 27 a 36 dizem respeito à construção do conhecimento no ponto de vista dos alunos/as. As respostas são apresentadas através de forma linear, em uma escala de 1 a 10 (extremos).

Gráfico 27 – A escola e o futuro

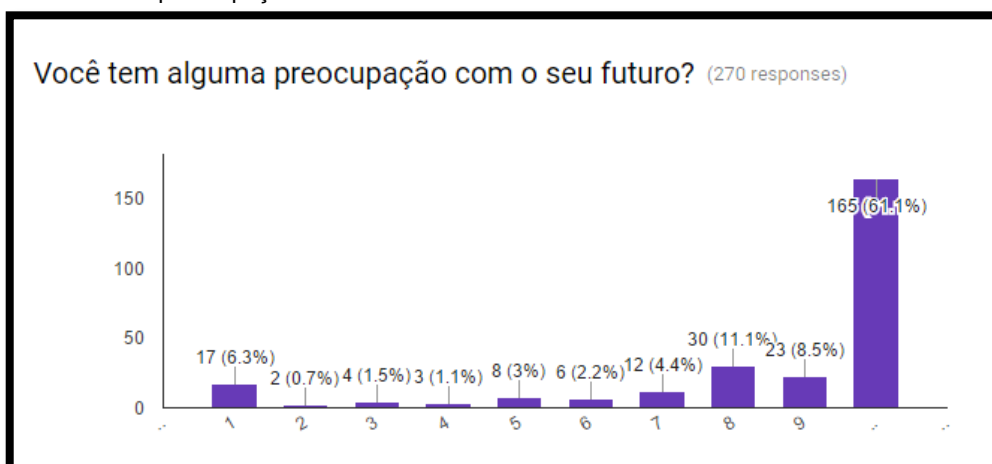


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a ligação da escola com o seu futuro, o Gráfico 27 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 57,8% (156 alunos/as) e o menos, foi o item 2, por 0,4% (1 aluno/a). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 93,7% (253 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 6,3% (17 alunos/as).

Corroborando com essa ideia Oliveira, Pinto e Souza (2003), menciona que os jovens que chegam ao ensino médio são desafiados a definir um projeto futuro que diz respeito a várias opções como profissão, formação e até mesmo escolhas afetivas. Por isso, a escola tem uma função indispensável para eles, uma vez que a mesma pode possibilitar debates e auxilia nas respostas para as suas dúvidas a respeito do futuro.

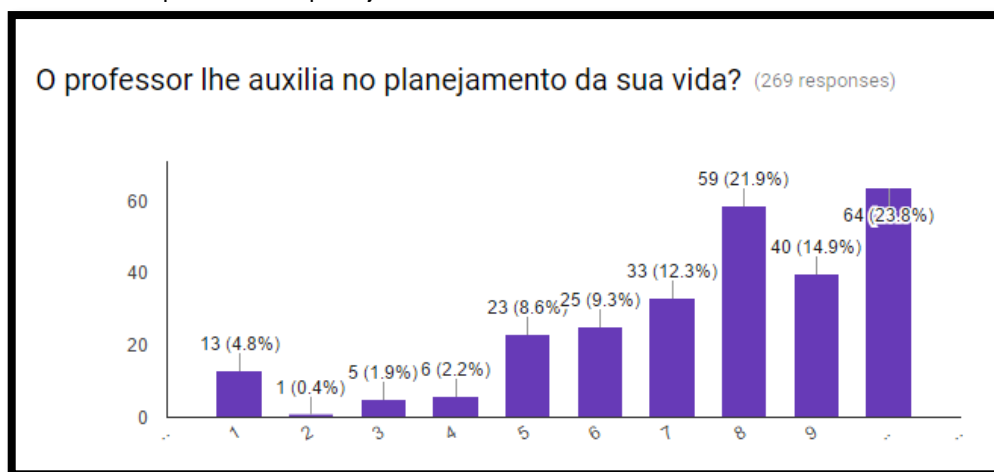
Gráfico 28 – A preocupação com o futuro



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a preocupação que têm com o futuro. O Gráfico 28 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, no momento não; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 61,1% (165 alunos/as) e o menos, foi o item 2, por 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 87,3% (236 alunos/as), enquanto o outro extremo (no momento não), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 12,7% (34 alunos/as).

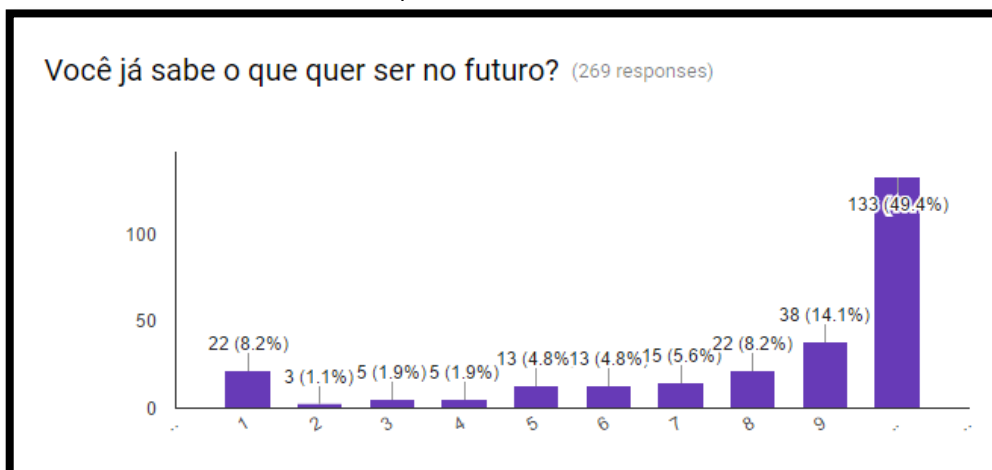
Gráfico 29 – O professor e o planejamento da vida



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se o professor auxilia no planejamento da sua vida. O Gráfico 29 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, de forma alguma; e no item 10, sem sombra de dúvidas. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 23,8% (64 alunos/as) e o menos, foi o item 2, por 0,4% (1 aluno/a). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “sem sombra de dúvidas”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 82,2% (241 alunos/as), enquanto o outro extremo (de forma alguma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 17,8% (39 alunos/as).

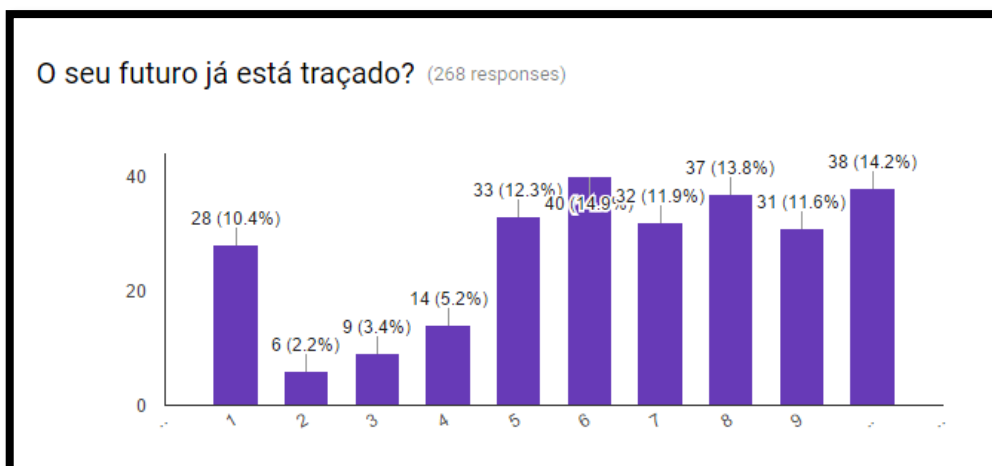
Gráfico 30 – O futuro e a decisão do que ser



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se já sabem o que querem ser no futuro. O Gráfico 30 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, ainda não; e no item 10, claro que sei. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 49,4% (133) dos alunos/as, enquanto o menos, foi o item 2, por 1,1% (3 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “claro que sei”, pois, os itens 6 até o 10, foram selecionados por 82,1% (221 alunos/as), enquanto o outro (ainda não sei), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 17,9% (49 alunos/as).

Gráfico 31 – A certeza do futuro

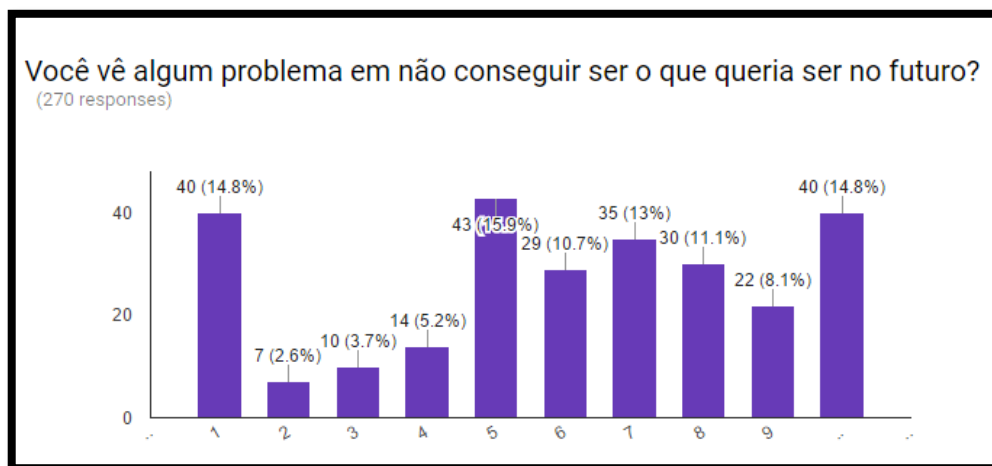


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se o futuro já está traçado. O Gráfico 31 tem em seus extremos, as seguintes colocações: no item 1, de forma alguma; e no item 10, sem sombra de dúvidas. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 14,2% (38 alunos/as), e o menos, foi o item 2, por 2,2% (6 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “sem sombra de dúvida”, pois os

itens 6 até o 10 foram selecionados por 66,4% (178 alunos/as), enquanto o outro extremo (de forma alguma), representado pelos itens 1 até o 5 foi selecionado por 33,6% (92 alunos/as).

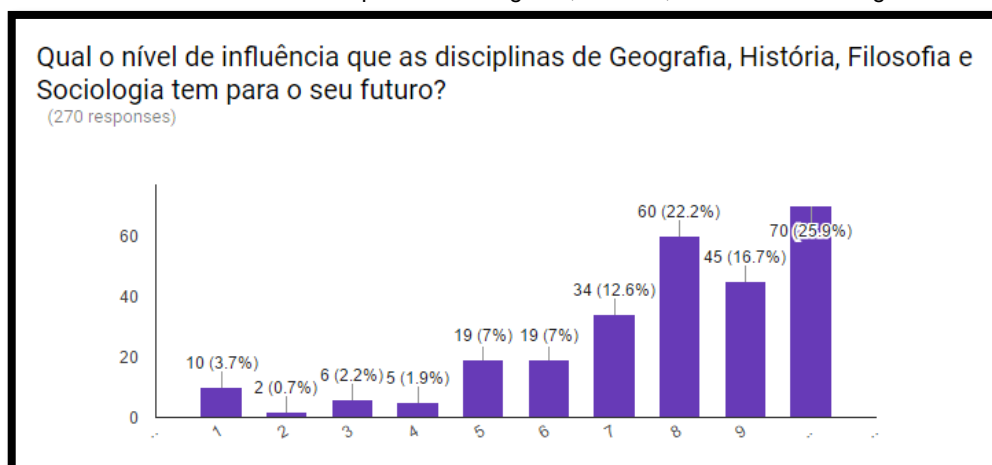
Gráfico 32 – A incerteza sobre o futuro



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se veem algum problema em não conseguir ser o que queriam ser no futuro. O Gráfico 32 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, de forma alguma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, os itens mais selecionados foram o 1 e o 10, ambos por 14,8% (40 alunos/as), e o menos, foi o item 2, por 2,6% (7 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 57,7% (156 alunos/as), enquanto eu o outro extremo (de forma alguma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 42,3% (114 alunos/as).

Gráfico 33 – A influência das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia



Fonte: (AUTOR, 2016)

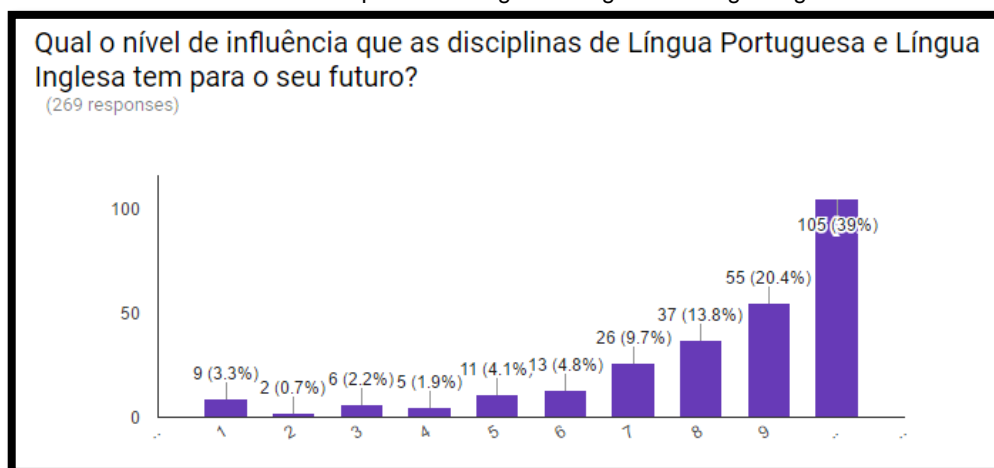
Sobre o nível de influência que as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia têm para o seu futuro. O Gráfico 33 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 25,9% (70 alunos/as), e o menos, foi o 2, por 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 84,4% (228 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 15,6% (42 alunos/as).

Entendendo dessa forma Marcovitch (2002, p. 239) menciona o seguinte:

É preciso que se aproveite o espaço da sala de aula não apenas para informar o estudante, mas para formá-lo como um homem culto ou em processo de aquisição cultural. Não podemos abrir mão do saber filosófico e artístico acumulado em milênios, trocando tudo pelas novidades cibernéticas, inegavelmente bem-vindas, mas que não bastarão jamais para a formação integral do homem.

Os homens e mulheres são um todo integrado e as disciplinas humanas podem auxiliar e muito nas suas vidas.

Gráfico 34 – A influência das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa



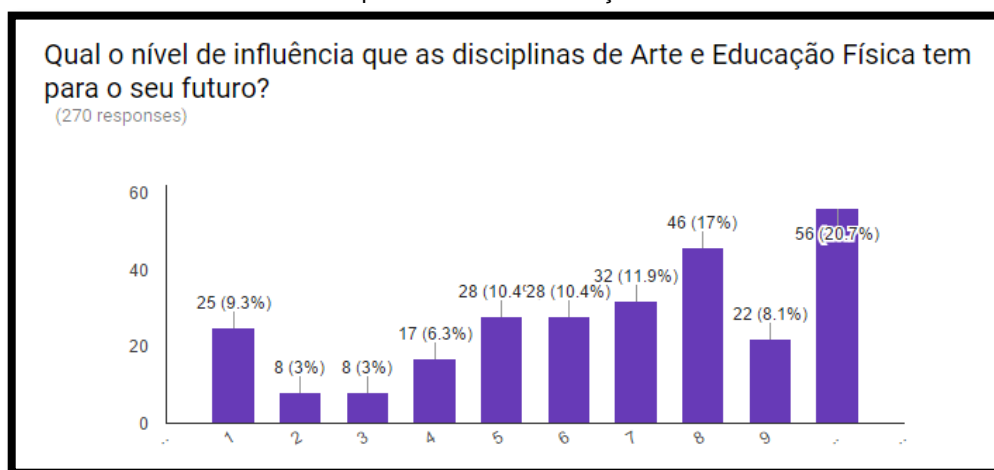
Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o nível de influência que as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa têm para o seu futuro. O Gráfico 34 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 39% (105 alunos/as), e o menos, foi o 2, por 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 87,7%

(236 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 12,3% (34 alunos/as).

Importante ressaltar que Lima (1985) também corrobora com o que os alunos/as mencionaram, pois para ela muitas pessoas acabam tendo uma grande insegurança na comunicação, principalmente em situações formais, como na escrita de redações para vestibulares ou concursos. Por isso, essas línguas são essências para a formação e o futuro dos jovens.

Gráfico 35 – A influência das disciplinas de Arte e Educação Física

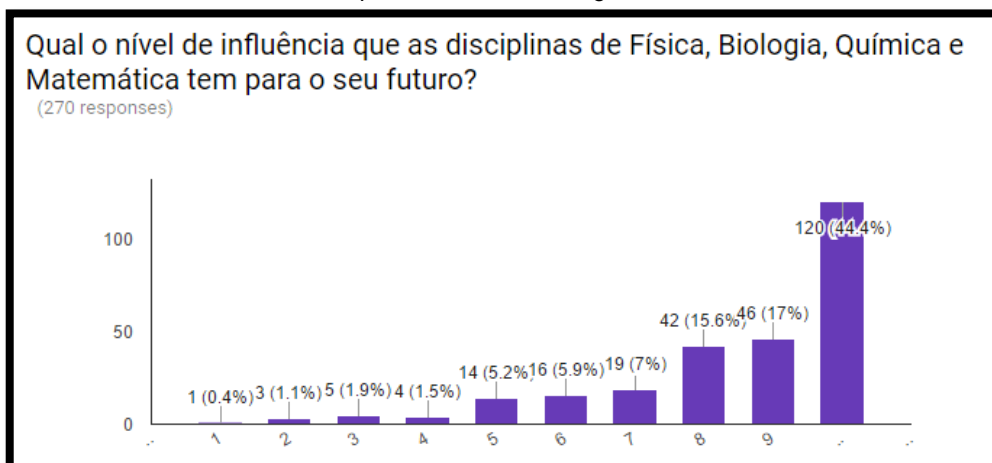


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o nível de influência que as disciplinas de Arte e Educação Física têm para o seu futuro. O Gráfico 35 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 20,7% (56 alunos/as), e os menos, foram os itens 2 e 3, ambos por 3% (8 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 68,1% (184 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 31,9% (86 alunos/as).

Corroborando com essa ideia Brasileiro (2010) menciona que a disciplina de arte serve para auxiliar na reflexão e organização da educação brasileira, enquanto que educação física para auxilia os indivíduos na economia de tempo, gasto de energia e saúde, além da preocupação com os aspectos morais. Por isso, ambas são básicas para a formação dos sujeitos.

Gráfico 36 – A influência das disciplinas de Física, Biologia, Química e Matemática



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o nível de influência que as disciplinas de Física, Biologia, Química e Matemática têm para o seu futuro. O Gráfico 36 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 44,4% (120 alunos/as), e o menos, foi o item 1, 0,4% (1 aluno/a). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 89,9% (243 alunos/as), enquanto o outro (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 10,1% (27 alunos/as).

Conclui-se, dessa forma, que os alunos/as acreditam que a escola possui uma boa ligação com o futuro deles, pois acreditam nos profissionais e entendem que todas as disciplinas, nas mais diversas áreas do conhecimento, estão em harmonia e são importantes nessa trajetória. Com isso, os alunos entendem o contrário do que Young (2011) menciona sobre as disciplinas, afirmando que elas são conjuntos de conceitos relativamente coerentes e que se relacionam distintamente não tendo relação entre as mesmas. Isso foi visto também de certa forma no capítulo 1, que, de modo geral, a todo instante, acrescentavam-se ou retiravam-se disciplinas, dependendo do modo de governar. Isso também vem ao encontro da ligação interdisciplinar que deve existir, conforme visto no capítulo 2, para superar as incertezas existentes ou pelo menos tentar dirimi-las.

3.3 A ESCOLA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS

A EEBSJ possui 45 profissionais da educação que trabalham em suas dependências. Destes, cinco profissionais foram escolhidos devido à área em que

atuam e de acordo com áreas do conhecimento avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), buscando assim poder contemplar de modo geral todos e, com isso, ter uma visão mais ampla.

Inicialmente foi selecionado um profissional que atua na gestão da escola e outro que atua na função de assistente técnico pedagógico. Em seguida, buscando contemplar as quatro áreas de conhecimento do ENEM, foi escolhido um profissional que atuasse em duas áreas; são elas: a área das Ciências da Natureza e suas tecnologias, e a área da Matemática e suas tecnologias.

Logo depois, foi escolhido um profissional que atua na área das Ciências Humanas e suas tecnologias e, por fim, um que atua na área das Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Importante salientar que todos os profissionais escolhidos leram e assinaram o Termo de Consentimento e, conseqüentemente, prontificaram-se a participar da entrevista.

Esses profissionais foram chamados de Profissional 1 (P1), Profissional 2 (P2) e assim sucessivamente, não seguindo necessariamente uma ordem, ou seja, foram chamados aleatoriamente, independentemente da função que exercem e da área em que atuam.

As questões feitas nas entrevistas foram desenvolvidas de acordo com o enfoque dado a três dos saberes necessários à educação do futuro de Morin (2007), abordado no segundo capítulo, São eles: conhecimento, condição humana e as incertezas e se constituiu de 19 questões abertas. Na entrevista com os profissionais da educação da escola, foram analisadas as respostas mais impactantes, buscando uma equidade no número de respostas analisadas.

3.3.1 O Conhecimento

As primeiras quatro questões diziam respeito ao conhecimento e a sua construção. Nesse sentido, os profissionais foram questionados sobre o conhecimento, sobre como ele ocorre na escola, sobre o papel do aluno e do professor, e sobre como se lida com as falhas do mesmo na escola.

Nesse sentido, inicialmente, P5 define conhecimento como sendo: “[...] tudo aquilo que é adquirido, construído, produzido e realizado pelas pessoas em suas interações pessoais, grupos ou suas interligações autos sociais”, ou seja, entende o conhecimento como algo amplo e que ocorre nas interações sociais dos indivíduos.

Já na escola, P1 entende o conhecimento como sendo algo que: “[...] ocorre por meio de troca de informações e conteúdos entre os próprios alunos e também da interação do professor com os alunos. O conhecimento é desafiado aos alunos através de projetos. Em outras situações, é apenas repassado mesmo. Depende muito do professor”. Interessante observar que, ao mesmo tempo que ele entende que o professor possui um papel importante no processo, não descarta a interação necessária com os alunos. Nesse sentido, P2 entende que: “O professor deve dirigir, conduzir, mostrar o caminho. O aluno deve estar disposto a investigar, procurar e envolver-se”, ou seja, reforça a ideia anterior sobre a importância da interação necessária entre ambos.

Referente às falhas e os erros que o conhecimento pode ter, P4 afirma: “Somos humanos e propícios a cometer erros, mas o importante é reconhecer os erros, admitir que falhamos, buscar a forma correta e aprender sempre”.

Desse modo, é possível perceber que todas as respostas referentes à questão do conhecimento dadas pelos profissionais estão em sintonia. Percebe-se a simplicidade e grande compreensão dos mesmos, pois, ao mesmo tempo que orientam para falhas do conhecimento, que podem ocorrer pela própria limitação do ser humano, reforçam que é necessária atenção e busca pela forma mais correta e adequada para conhecer.

Com isso, fica evidente que o conhecimento, entendido de modo geral, no capítulo 1, tido como pronto e acabado, não se encaixa na visão desses profissionais. Ao mesmo tempo, vem ao encontro da forma como é entendida a educação do futuro, voltada para a cidadania, para a construção coletiva, onde todos têm sua função, assim como foi visto no capítulo 2.

Conclui-se, desse modo, que os profissionais veem o conhecimento como algo em construção e por isso é desafiador, mas, ao mesmo tempo, entendem que sem interação entre o professor e aluno, cada um desenvolvendo o seu papel, o mesmo não ocorre de forma efetiva, pois só assim é possível diminuir erros. Nesse ponto de vista, Werneck (2006) aponta que o conhecimento, por estar em construção, sempre envolve uma ação.

3.3.2 A Condição Humana

As cinco questões seguintes dizem respeito à condição humana, ou seja, ao ser humano no seu todo, e não apenas em uma ou outra característica. Nesse sentido, os profissionais foram questionados sobre a relação da escola com o dia a dia do aluno/a, sobre a exposição das ideias por eles/elas, se auxiliam ou não para a profissão futura dos mesmos, se a escola procura ou não desenvolver as habilidades que eles/elas têm e como ocorre a formação para a vida em sociedade.

Nesse sentido, para P4, a relação da escola com o dia a dia do aluno/a nem sempre é fácil, pois:

[...] vivemos com muitos alunos, o tempo que passam na escola é mínimo possível, e isso torna um pouco difícil sabermos o que nosso aluno está sentindo ou passando. Mas, sempre que possível ou necessário, buscamos mais informações sobre o dia a dia de nosso aluno, principalmente quando seu rendimento e interesse pelos estudos sofrem alguma interferência e assim sanar ou tentar resolver os problemas.

Nessa fala, percebe-se o envolvimento e a preocupação que se tem com os mesmos.

Ainda quando os profissionais são questionados se os alunos/as expõem ou não suas ideias na escola, P3 afirma o seguinte: “Em alguns casos ou a maioria, sim, com a elaboração de questões em sala de aula, onde o aluno consegue expor suas ideias ou até mesmo na elaboração de trabalhos em feiras ou eventos”. Percebe-se que nem sempre os educandos conseguem expor suas ideias, porém existe um esforço dos profissionais e aos poucos os educandos estão conquistando o seu espaço. Prova disso é quando se questiona se a escola auxilia os alunos/as na sua profissão futura, P4 disse o seguinte: “Acho que sim, pelo menos esse é nosso objetivo. Informar, alertar, estimular o conhecimento em nossos alunos para que se tornem profissionais seguros e competentes”. Percebe-se a preocupação existente.

Já quando se questiona se a escola procurar desenvolver as habilidades e competências que os alunos/as têm, a resposta de P1 foi a seguinte:

Sim, sempre dentro das nossas possibilidades e principalmente condições. Na dança e na fanfarra escolar existe uma tradição muito forte. Com relação ao ensino, existe uma cobrança muito forte perante as responsabilidades e atitudes de cada um. Temos a mostra do conhecimento que desafia o aluno a trabalhar com suas habilidades.

Interessante ressaltar que a escola desenvolve várias atividades extraescolares, atividades essas em que há um grande envolvimento e participação dos alunos/as.

Por último, a pergunta sobre como ocorre a formação para a vida em sociedade, P4 responde assim: “Mostrando aos alunos que somos portadores de muitos direitos, mas que também temos deveres a cumprir, estimulando assim a criticidade e a responsabilidade essenciais para a vida em sociedade”. Interessante isso, pois mostra os direitos dos alunos/as, mas não os isenta de suas responsabilidades.

Com isso, percebe-se que a Escola procura constantemente fazer parte da vida de seus alunos/as, bem diferente do que, de modo geral, foi visto no capítulo 1, onde em momento algum a Escola se voltava para essa possibilidade. Mas, ao mesmo tempo, vem ao encontro do capítulo 2, que mostrou como os seres humanos são um todo integrado e por isso, não têm como separar a escola da vida diária dos seus discentes.

Conclui-se, que os profissionais procuram demonstrar a condição humana dos discentes associada à vida do dia a dia com a Escola. Por terem um tempo bem escasso no ambiente escolar, isso é difícil, no entanto, sempre se procura buscar informações sobre seus alunos/as fora da Escola para melhor entendê-los e poder auxiliá-los.

Nesse sentido, Aquino (1998) menciona que, independentemente de qualquer situação, a escola tem por obrigação garantir a qualidade do ensino, sendo alunos disciplinados ou não, que possuem recursos ou não, e ainda com supostos problemas ou não.

Os profissionais também incentivam os alunos/as a expor suas ideias e procuram sempre auxiliar no futuro dos mesmos. Através de projetos como a fanfara e grupo de danças, eles/elas são incentivados a desenvolverem suas competências e habilidades. Por fim, ainda, os discentes são provocados para viverem bem em sociedade, sabendo que como cidadãos possuem direitos, mas sobretudo, os deveres que a cidadania lhes impõe.

3.3.3 As Incertezas

Ainda na entrevista, os profissionais responderam outras seis questões que diziam respeito às incertezas. As questões estavam voltadas para a forma pela qual a escola lida com as incertezas (crises) da sociedade, sobre o auxílio no planejamento pessoal dos alunos/as e sobre a importância das disciplinas de todas as áreas do

conhecimento para o futuro dos alunos/as, distribuídas de acordo com as quatro áreas cobradas no ENEM.

Nesse sentido, primeiramente, os profissionais foram questionados sobre a forma pela qual a escola lida com as incertezas (crises) na sociedade. P4 responde da seguinte maneira: “Tentando mostrar a realidade, buscando profissionais adequados a sanar e orientar nossos alunos sobre os problemas sociais que os afligem e que não conseguimos orientá-los ou auxiliá-los”. É interessante observar que, mesmo entendendo como isso é complicado, de acordo com P1, “Cada dia é mais difícil, porque os valores e regras que trabalhamos na escola parecem ultrapassadas diante da sociedade que temos. Os valores são inversos. Parece que estamos nadando contra a correnteza”. Há uma preocupação clara em auxiliar os alunos/as da melhor forma possível independente de qualquer coisa.

Em seguida, foi questionado sobre se a escola auxilia no planejamento pessoal dos alunos/as. A resposta de P5 foi a seguinte: “Sim, auxilia, promove discussões, possibilitada, principalmente pelos professores, através de ofertas de crescimento pessoal. Construção de trabalhos, de atividades que envolvem a prática, a experiência teórica, de disciplina e principalmente de organização”. Sabe-se, no entanto, disso, pois é algo muito pessoal, no entanto algumas questões são gerais e podem servir para todos/as.

Logo depois, foi questionada a importância das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia para o futuro do aluno. P2 diz o seguinte: “Extremamente importantes, pois frisam desenvolver um ser pensante, crítico e participativo”, corroborando efetivamente com essa resposta, P3 diz: “São disciplinas indispensáveis, pois ajudam o aluno a entender a sua evolução social e política relacionada com o passado e o presente da história”.

Quando questionados sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, as respostas foram as seguintes: para P4, “A língua portuguesa é a base da nossa comunicação, escrever e falar corretamente é fundamental em todos os momentos e profissões. E hoje ter uma segunda língua no currículo é primordial e necessário”; e para P2, “A Língua Portuguesa possibilita uma comunicação melhor, é escrevendo e lendo corretamente que se consegue se fazer entender. Vejo a Língua Inglesa como uma possibilidade de conhecimento de outras culturas”.

Também quando questionados sobre a importância das disciplinas de Arte e Educação Física, as respostas foram: “A disciplina de Arte nos permite conhecermos

a cultura de várias nações. A disciplina de Educação Física nos possibilita uma qualidade de vida melhor com os cuidados da nossa saúde” (P3), e P5: “Acredito que são quesitos indispensáveis à cultura e à qualidade de vida. Algo que resume em ter e conhecer a cultura, a arte; e outro fator de suma importância no que se trata da vivência e saúde das pessoas”.

Por fim, ao serem questionados sobre as disciplinas de Física, Biologia, Química e Matemática, P1 afirma o seguinte: “Trabalha o raciocínio lógico, o pensamento, a compreensão. Trabalha a interpretação e a problematização dos assuntos para que o aluno possa visualizar e relacionar com o seu futuro” e, para P2, “São necessárias para resolução de problemas cotidianos”. Percebe-se que a educação na escola é pensada na coletividade pelos seus profissionais, sem dar demasiada importância para uma ou para outra disciplina, a interdisciplinaridade prevalece.

Com isso, percebe-se que a Escola procura constantemente auxiliar os alunos para compreenderem as mudanças ocorridas na sociedade, independentemente de qualquer situação, pois, diferente do que se viu basicamente no primeiro capítulo, a educação não deve se voltar a uma forma de governar, e sim como visto no segundo, a educação transcende qualquer possibilidade de acomodação e está voltada para a ação.

Conclui-se, desse modo, que os profissionais procuram superar as incertezas agindo efetivamente dentro do ambiente escolar. Para isso, procuram trazer profissionais de diferentes áreas do conhecimento com o intuito de auxiliar no planejamento pessoal dos alunos/as. E, satisfatoriamente, todos eles entendem que, de modo igual, todas as disciplinas podem auxiliar os discentes na busca da ação consciente, pois umas auxiliam no senso crítico e participativo, outras na comunicação, outras, ainda, a conhecer melhor novas culturas e cuidar da vida saudável e, por fim, trabalhar o raciocínio lógico. Assim sendo, percebe-se nitidamente o trabalho interdisciplinar desenvolvido na Escola, bem como a compreensão da importância do todo integral, e não fragmentado.

Reforçando essa ideia, Weigert, Villani e Freitas (2005) afirmam que o trabalho interdisciplinar prevê a integração de áreas diferentes, e para isso é necessário entender que todas as disciplinas têm algo para oferecer e contribuir na construção, ou na reconstrução, do conhecimento.

3.3.4 Questões Gerais

Finalizando as entrevistas, foram feitas as últimas quatro questões gerais sobre a escola e a formação cidadã, os desafios e problemas que a escola apresenta, o que faz com que a escola tenha um referencial de qualidade e o que leva a escola a ser destaque na região em que ela está inserida.

A princípio, ao serem questionados sobre a importância da escola na formação cidadã dos alunos/as, P3 afirma que: “O papel da escola é muito importante para a formação cidadã, pois nela o jovem acaba tendo o conhecimento histórico e social do meio em que vive, podendo se tornar um cidadão crítico, trazendo benefícios para a sociedade”. Corroborando com isso, para P4: “É fundamental, pois vivemos em uma sociedade em que infelizmente os alunos estudam somente na escola, as quatro horas que passam nela. São poucos os que buscam o conhecimento sem que a escola o exigisse”. Percebe-se que a escola ainda continua sendo imprescindível na formação das pessoas, na opinião dos profissionais.

Quando perguntados sobre quais os desafios e problemas que a escola enfrenta, P1 afirma que são muitos:

[...] porém o nosso maior é a falta de perspectiva do jovem. O trabalho coletivo com a família também não acontece. A escola acaba abraçando os problemas do dia a dia do aluno. Há falta de interesse por parte dos alunos, falta de apoio financeiro, humano e profissional dos governantes. É possível perceber muitas vezes que a educação não acaba sendo prioridade para o alunos, a família e o governo.

Além dos problemas familiares e falta de perspectivas, P5 reforça também que: “Os desafios e problemas principais são muitas vezes no aspecto de ser limitadas as estruturas, o que impede de fazer mais e talvez melhor. Falta incentivo, falta investimento de estrutura. O profissional é bom, falta investimento na educação”. Vê-se que, o apoio dos governantes com mais recursos e melhoria da infraestrutura acaba tendo destaque negativo.

Outro questionamento foi sobre o referencial de qualidade que a escola apresenta. Sobre isso, P1 afirma que; “A seriedade com que tratamos a educação. Nosso compromisso e comprometimento demonstrado no trabalho coletivo e no planejamento das nossas ações durante o ano. As regras e limites que a escola procura sempre desenvolver”, e P3 diz que isso tudo se dá “graças ao bom desempenho dos professores e gestores”. O respeito mútuo entre os profissionais e a sua dedicação faz a diferença, uma vez que, conforme já mencionado antes, os

principais problemas que a escola enfrenta referem-se à desestrutura familiar, falta de expectativa e apoio governamental.

Por último, e finalizando a entrevista, foi questionado por que a escola tem destaque na região. Nesse sentido, P2 disse: “Pela firmeza e seriedade que se conduz o processo ensino-aprendizagem” e, corroborando com isso, P5 disse:

Porque o espaço de cada profissional é respeitado. Talvez porque todos se identificam com essa profissão, e possivelmente porque gostam e investem no seu trabalho. Ser destaque não é difícil alcançar, difícil é manter-se em destaque, para isso é preciso nunca parar.

Por mais que a escola seja destaque e trate a educação de seus alunos/as com respeito, tem-se a humildade de que muito ainda necessita ser feito para poder manter-se nesse nível.

Com isso, percebe-se que a Escola procura constantemente auxiliar os alunos/as na construção da cidadania, pois, diferentemente do que se viu basicamente no primeiro capítulo, a educação não tinha esse objetivo, mas, como visto no segundo capítulo, educação e cidadania estão intimamente ligadas, uma vez que o futuro da humanidade depende dessa ligação.

Conclui-se, com isso, que os profissionais procuram auxiliar na formação cidadã resgatando o conhecimento histórico e social que a humanidade teve, como por exemplo a luta pelos direitos humanos, pois só dessa forma é possível conhecer e entender a sociedade da qual se faz parte e onde se vive, para poder agir criticamente diante do amanhã.

Nesse segmento, Silva (2003) aponta que a crítica é uma atividade do pensamento, que estabelece relações com a vivência diária. É bem verdade que nem sempre a escola conta com apoio, sobretudo das famílias, dos governantes e também da própria perspectiva de futuro que os próprios alunos/as tem, mas isso não significa que os indivíduos deixam de interagirem socialmente.

Por isso, de acordo com Santos, Silva e Baade (2016, p. 40):

Sistematicamente, os indivíduos interagem socialmente. Esse processo tem na escola uma de suas bases iniciais e fundamentais de consolidação. É no entorno educacional que a interação se estende para além do restrito ambiente familiar, estimulando uma convivência mais direta com outros seres humanos, que influencia na incorporação de padrões de conduta, na apropriação de novos conhecimentos, no estabelecimento de relacionamentos mais extensivos e, oportunamente, na transformação da realidade. Nesse processo, todo o conhecimento acessado, apropriado, construído, socializado e difundido na instituição educacional e por ela tem por base a relação que há entre homem e sociedade.

Essa relação existente entre homem e sociedade, difundida na escola é que propicia uma nova realidade. Por isso, percebe-se que a EEBSJ, sempre tratou a educação como algo primordial e com muita seriedade, agindo com firmeza quando necessário e conduzindo de forma dinâmica o processo de ensino e de aprendizagem.

Finalizando, os profissionais da educação da EEBSJ, ainda afirmam que não foi difícil chegar a esses excelentes resultados, uma vez que tem essa visão diferenciada de educação, mas mencionam, que o difícil será conseguir manter, ou seja, estar ciente do que está acontecendo ao seu redor e da dificuldade que existe, sempre é um bom começo para atingir o sucesso.

3.4 REFLEXÕES

Vimos, no primeiro capítulo, a forma pela qual ocorreu o desenvolvimento histórico-social do país, desde a Era Vargas até o governo da Presidenta Dilma Rousseff; e no segundo, como ocorreu a luta pelos direitos humanos e a forma como deve ser a educação do futuro, voltada à cidadania.

Nesse terceiro capítulo, foi possível perceber que a EEBSJ, de acordo com os índices do IDEB, tem um notório destaque. Dessa forma, analisando as respostas do questionário aplicado aos alunos/as e da entrevista feita aos profissionais, é possível analisar algumas principais características da EEBSJ, que estão em concomitância (alunos/as e profissionais), propiciando os bons resultados que a mesma tem e, por sua vez, se diferenciam positivamente de outras escolas.

Primeiramente, ao se referir à maneira como os profissionais e alunos/as entendem o conhecimento, é visível a sintonia nas seguintes características: construção contínua e definição clara de papéis entre professores e alunos/as. Ambos percebem que o conhecimento não é absoluto e, por sua vez, acabado, por isso, a interação entre aluno/a e professor, cada um desenvolvendo claramente o seu papel, auxilia nesse processo.

Em seguida, ao se reportar à condição humana, é perceptível a sincronia nas seguintes características: ligação da escola com o dia a dia; possibilidade de expor suas ideias; desenvolvimento de competências; e a aptidão para o desenvolvimento da cidadania. Os pares compreendem que a escola deve estar ligada ao dia a dia de todos, não se distanciando e ficando aquém da própria vida, bem como ela deve ser

um espaço onde todos/as possam expressar suas ideias, desenvolvendo-se no que mais tem aptidão e preparando para intervir no meio social, exercendo a cidadania.

Prosseguindo, ao expor as incertezas, novamente, foi visível a harmonia nas seguintes características: planejamento pessoal atrelado ao futuro e abordagem interdisciplinar. Ambos notam que é necessário que a escola tenha conexão com o futuro, pois a isso deve-se o próprio planejamento pessoal dos discentes, além, é claro da abordagem interdisciplinar, que deve existir, pois somente dessa forma se prepara de fato o indivíduo para agir na sociedade, uma vez que os seres humanos estão em constante construção e fusão com o todo.

Finalmente, ao exteriorizar algumas questões gerais, é possível deduzir as seguintes características: felicidade e bem-estar e criticidade. Percebe-se nos pares a felicidade de estar num ambiente em que são aceitos e, com isso, a possibilidade de desenvolver o senso crítico, pois somente num contexto assim os indivíduos se sentem à vontade para poderem expor as suas ideias e construir coletivamente.

Em suma, a EEBSJ, mais do que se preocupar com os conteúdos que devem ser abordados, preocupa-se com a individualidade de cada ser humano e com seu futuro, tornando-se, assim, uma importante referência para toda a região da AMARP e Estado de Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XX viveu duas Guerras Mundiais, o que direcionou, de certa forma, os caminhos que todas as Nações deveriam seguir até os tempos hodiernos. Esse percurso baseou-se basicamente nas ideias desenvolvimentistas implantadas pelas grandes potências mundiais vencedoras das Guerras, cujo principal objetivo não era a educação, e sim o desenvolvimento econômico.

Não distante disso, a história do Brasil, considerando o desenvolvimento histórico-social, desde a Era Vargas até o governo da Presidenta Dilma Rousseff, mostrou que as ideias desenvolvimentistas delinearão o modelo de educação empregado no país. A datar de 1930 até o final de 1992, a educação sempre esteve a serviço dos modelos de governo, que por muitas vezes não atendeu às necessidades da população.

A primeira vez em que se pensou em dar sequência a uma política de educação foi com a criação do Plano Decenal de Educação, em seguida, com a LDBEN, os PCN, o FUNDEF e o PCNEM. Essas medidas educacionais estavam pautadas numa política de Nação e não de governos.

Posteriormente, no ano de 2003, outras medidas foram tomadas, como a criação do IDEB, o FUNDEB, o PCM, o Piso Salarial do Profissional Nacional e, principalmente a CONAE, o FNE, o Sistema Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, essas duas últimas com participação direta da sociedade.

Contudo, as mudanças ocorreram de forma lenta, e gradativa. Isso ficou evidente, inclusive, no decorrer da consolidação dos Direitos Humanos. Na educação, foi Edgar Morin quem deu uma importante contribuição a respeito da educação do futuro e da importância da mesma para toda a humanidade, explicitamente, no modo de ser e de agir a respeito do conhecimento, da condição humana e das incertezas existentes. O conhecimento passou a ser entendido como um processo contínuo e inacabado. A condição humana situou os indivíduos no espaço em que se vive e mostrou a finitude dos mesmos, enquanto as incertezas buscaram alertar a sociedade sobre as inverdades existentes e a possibilidade de uma nova compreensão. Contudo,

coube à educação assimilar essas mudanças e auxiliar na formação cidadã dos jovens. Por isso, a mesma deve ser pensada dentro de um contexto que ao mesmo tempo é regional e global.

Dessa forma, a EEBSJ se tornou exemplo de compreensão dessa nova realidade educacional. Para isso, o caminho natural foi conhecer, na visão dos alunos/as, através do questionário aplicado, e dos profissionais que atuam na mesma escola por meio de entrevistas, como a educação é pensada e desenvolvida e, à vista disso, analisar as principais características que diferenciam a Escola de outras, pelos bons índices que possui.

Assim sendo, as características mais evidentes quando foi perguntado sobre o modo de entender o conhecimento são as seguintes: professores e alunos/as entendem que o conhecimento é uma construção contínua e que nesse processo de construção é necessário deixar claro o papel que cada um possui. As características, ao se reportar sobre a condição humana, são seguintes: os pares entendem que é necessária a ligação da escola com o dia a dia dos envolvidos; que a escola seja um espaço para expor suas ideias, desenvolver suas competências, tornando-se assim, aptos para o desenvolvimento da cidadania. Quanto às incertezas, as características são: a importância ao auxílio do planejamento pessoal atrelado ao futuro e a abordagem interdisciplinar. Por fim, professores e alunos/as, ao serem questionados sobre algumas questões gerais, perceberam-se as seguintes características: felicidade e bem-estar e, o desenvolvimento da criticidade.

Todas as características apresentadas dizem respeito à forma pela qual a EEBSJ pensa a educação. Com isso, entende-se que a educação, para ser realmente efetiva, precisa ir ao encontro dos anseios da sociedade, auxiliando e construindo juntos um futuro melhor para todos. A escola deve fazer com que seja respeitada a construção desse caminho e o papel de cada um, deve também estar ligada ao dia a dia dos indivíduos e agindo diretamente em suas vidas para dessa forma ter participação ativa no futuro dos incluídos. E, mediante tudo isso, de nada adianta se as pessoas não se sentirem felizes e não desenvolverem o senso crítico para atuarem efetivamente nas decisões que lhes dizem respeito.

Desse modo, desenvolver essa dissertação proporcionou para o mestrando um grande aprendizado no âmbito acadêmico e profissional, mas, sobretudo, no pessoal, pois só dessa forma se conquista os seus sonhos e, junto a isso, torna-se um ser melhor para a vida em coletividade. O presente trabalho traz um grande aporte para

a própria instituição onde foi desenvolvido, pois pode contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento da região e atuar, assim, efetivamente, no processo de avanço da sociedade, cumprindo sua visão e missão.

O trabalho não tem a pretensão de se tornar absoluto e, com isso, fechar-se em si. Pelo contrário, foram lançadas algumas luzes sobre um exemplo de educação de sucesso, assim como deve haver muitos outros, e nem sempre são estudados. Com isso, espera-se que o mesmo sirva de exemplo e que outros possam surgir para contribuir com a educação brasileira, principal alicerce para o desenvolvimento da cidadania ativa.

Por fim, fica aqui a sugestão, para que seja dada continuidade ao estudo, uma vez que atualmente se vive um período muito conturbado sobretudo na política brasileira, com vários escanda-los de corrupção (o mais atual envolvendo o Presidente Michel Temer, acusado pelos empresários da empresa José Batista Sobrinho (JBS), de consentir com propina paga ao ex-deputado Eduardo Cunha para ficar calado na prisão). E juntamente com isso, muitos avanços tidos e mencionados aqui desde o Presidente Itamar Franco até a Presidenta Dilma Rousseff na área da Educação, que envolvia a participação ativa da população foi se perdendo. Fato esse que se tornou notório com a Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo do Presidente Michel Temer por meio de Medida Provisória, sem ouvir em momento algum a população. Desse modo, o desenvolvimento parece estar novamente se voltando aos aspectos econômicos e a educação, mais uma vez, a serviço dele, preparando mão de obra especializada e barata, deixando de preparar o cidadão para atuar ativamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa Kern de; FILHO, Geraldo Inácio. A Educação Moral e Cívica – Doutrina, Disciplina e Prática Educativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p. 125 –134, dez. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11_24.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

AGÊNCIA SENADO. Impeachment: da admissibilidade ao julgamento. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/26/impeachment-da-admissibilidade-ao-julgamento>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

ALMEIDA, Fernando Barcellos de. **Teoria geral de direitos humanos**. Porto Alegre: Editora: Sérgio Antônio Fabris, 1996.

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a05v17n4.pdf>>. Acesso dia: 06 jun. 2017.

ANJOS, Renata Holanda Dutra dos; *et al.* Diferenças entre adolescentes do sexo feminino e masculino na vulnerabilidade individual ao HIV. **Rev Esc Enferm, USP** 46(4), p. 829-37, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n4/07.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol.24, n.2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011>. Acesso em: 22 abr. 2014.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a Educação**: epistemologia e didática. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2001.

_____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1994.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História em Movimento**: do século XIX aos dias de hoje. 3 vol. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=935&id=13449&option=com_content&view=article>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BBC. Brasil. Entenda a polêmica por trás das 'pedaladas fiscais'. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_pedaladas_fiscais_ru>. Acesso em: 05 ago. 2016.

BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da Pessoa:** da infância à terceira idade. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BEUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (organizadores). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Ciência e mudança conceitual:** notas sobre epistemologia e história da ciência. Porto Alegre: EPICUCRS, 1995.

BOMENY, Helena. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016a.

_____. Plano decenal de educação para todos. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016b.

_____. Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990. Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm>. Acesso em: 04 jul. 2016c.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jun. 2016d.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2016e.

_____. Lei nº 11.738, de 16/07/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016f.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2016g.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.ilape.edu.br/artigos/doc_download/375-portaria-867-2012-institui-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 24 jun. 2016h.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012. Fixa a parcela da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, prevista no caput do art. 7º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3993-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-7,-de-26-de-abril-de-2012>>. Acesso em: 25 jun. 2016i.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05 jul. 2016j.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SCH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL ESCOLA. Os Pensamentos de Blaise Pascal. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/os-pensamentos-blaise-pascal.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. **Educação Física e Arte**, v.16, n.3, p.742-750, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a23v16n3.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

BRUM, Argemiro J. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. Ijuí: Vozes, 1990.

CABRAL, Fábria Moreira Squarça. Dificuldades no relacionamento professor / aluno:

um desafio a superar. **Paidéia**, 14(29), 327-335, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/08.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **Oficina de História**. 3 vol. São Paulo: Leya, 2013.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CENCI, Angelo V. Educação e Ética: Aproximações a partir das propostas educativas de Aristóteles e Kant. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MUHL, Eldon H. (orgs). **Filosofia e Pedagogia: Aspectos Históricos e Temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008. Cap. 10, p. 233-252.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

CONCEITO. Conceito de Paradigma. Disponível em: <<http://conceito.de/paradigma>>. Acesso dia: 05 jun. 2017.

COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1999.

CUNHA, Miguel Pina e; REGO, Arménio. As virtudes nas organizações. **Análise Psicológica**, v. 4 (XXXIII): 349-359, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v33n4/v33n4a01.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

DALBOSCO, Cláudio A. Teoria Interacionista da Ação e Educação. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MUHL, Eldon H. (orgs). **Filosofia e Pedagogia: Aspectos Históricos e Temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008. Cap. 9, p. 205-232.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DARCI REIBEIRO. Biografia. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/DarciRib.html>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

EDUCAÇÃO. Sociologia. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/sociologia/assunto/diversidade-cultural.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016

EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/indicadores/ideb/o-que-e-ideb>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

ELEIÇÕES. Eleições 2014. Disponível em: <<http://www.eleicoes2014.com.br/candidatos-presidente/>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

ESCOLA NOVA. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/anisio-teixeira-428158.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Cláudio. Crise de 1929. Disponível em: <http://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/crisede29.htm>. Acesso em: 03 jun. 2017.

FERNADES, Helder Miguel; *et al.* Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. **Revista Lusófona de Educação**, 18, p. 155-172, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n18/n18a11.pdf>>. Acesso dia: 06 jun. 2017.

FERREIRA JR., Amarildo; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>>. Acesso em: 17 out. 2016.

FERRÉOL, Gilles; NORECK, Jean-Pierre. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FILIZATTI, Roseli. O desafio da escolha profissional. **Psico-USF**, vol.8 no.1 Itatiba Jan./June 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000100013>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz

e Terra, S/A, 1975.

_____. **Educação e Mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2003a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2003b.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2000.

GALLI, Ana Paula. Entenda o escândalo do mensalão. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG78680-6009,00-ENTENDA+O+ESCANDALOBRO+DO+MENSALAO.html>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

GAUTHIER, Clemon *et al.* **Por Uma Teoria Da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre O Saber Docente**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HORTA, José Silveiro Baia. **Liberalismo, Tecocracia e Planejamento Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1729901>>. Acesso em: 13 out. 2016a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1710165>>. Acesso em: 13 out. 2016b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1710608>>. Acesso em: 13 out. 2016c.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1711052>>. Acesso em: 13 out. 2016d.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1712253>>. Acesso em: 13 out. 2016e.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1711445>>. Acesso em: 13 out. 2016f.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1729901>>. Acesso em: 13 out. 2016g.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1712535>>. Acesso em: 13 out. 2016h.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1712956>>. Acesso em: 13 out. 2016i.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1711052>>. Acesso em: 13 out. 2016j.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1713520>>. Acesso em: 13 out. 2016k.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1713520>>. Acesso em: 13 out. 2016l.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1714335>>. Acesso em: 13 out. 2016m.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1730631>>. Acesso em: 13 out. 2016n.

INFOESCOLA. Unesco. Disponível em:
<<http://www.infoescola.com/geografia/unesco/>> Acesso em: 04 nov. 2016.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução, Ruy Jungmann; consultoria, Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KASSEL, Universitat; HOYER, Timo. Medo da maioria ou como foi justificada a restrição à formação. In: DALBOSCO, Cláudio Almir.; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2005. Primeira Parte, p. 180-208.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Dicionário de Administração**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIBÂNEO, Carlos; OLIVERIA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Rachel Pereira. O Ensino da Língua Portuguesa: aspectos metodológicos e linguísticos. **Educar em Revista**. n°4 Curitiba Jan./Dec. 1985. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601985000100002>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

MACROTEMAS. A Constituição Mexicana de 1917. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/mex1917.htm>. Acesso dia: 12 fev. 2017.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo Sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21665/15915>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

MARCOVITCH, Jacques. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. **Estudos avançados**, v.16 (46), p. 232-243, 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n46/v16n46a17.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

MARINHO, Dorian Ribas; OLIVEIRA, Luiz Antônio de. **Direitos Humanos e Cidadania**: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Mobral** (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. **Verbetes OSPB** (Organização Social e Política Brasileira). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

MERRELL, Floyd. Lógica e razão, diálogo aberto, tolerância e intolerância. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Amir; MARCON, Telmo (orgs.). **Sobre Filosofia e Educação: Racionalidade e Tolerância**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História: Geral e Brasil**. São Paulo: Atual, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MPF. Combate à Corrupção. Disponível em: <http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>. Acesso em: 05 set. 2016.

NACÕES UNIDAS NO BRASIL. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

NERY, Maria Clara Ramos. Tendência progressista da educação e as determinações da estrutura social sobre a educação. In: UNIVERSIDADE LUTERANA NO BRASIL (org.). **Fundamentos da Educação**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009. Cap. 9, p. 155-168.

NETO, Dirceu Marchini. A Constituição Brasileira de 1988 e os Direitos Humanos: Garantias Fundamentais e Políticas de Memória. **Revista Científica FacMais**, v.2, n.1, p. 81-96, 2º Semestre, 2012.

NÓVOA, António; *et al.* **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora: 1995.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M.C.S.L.; PINTO, R.G.; SOUZA, A.S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, no 1, 16–27, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n1/v11n1a03.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à Sociologia**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001.

O PACTO. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5>. Acesso em: 12 jun. 2016.

O SOL. A nossa estrela. Disponível em: <<http://astro.if.ufrgs.br/esol/esol.htm>>. Acesso em: 20 set. 2016.

PAC. Ministério do Planejamento. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>>. Acesso em: 04 set. 2016.

PAVIANI, Jayme. Filosofia e Educação, Filosofia da Educação: Aproximações e distanciamentos. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MUHL, Eldon H. (orgs). **Filosofia e Pedagogia: Aspectos Históricos e Temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008. Cap. 2, p. 5-21.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 3. ed. Caxias do Sul: EducS, 2014.

PEDRO, Antônio; LIMA, Lizânias de Souza; CARVALHO, Yone de. **História do Mundo Ocidental**. São Paulo: FTD, 2005.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRÓLEO. O Primeiro Choque do Petróleo em 1973. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/petroleo_choque1.shtml>. Acesso em: 04 jun. 2017.

PNE EM MOVIMENTO. O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em Movimento. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

PROGRAMA CURRÍCULO EM MOVIMENTO – LEGISLAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=935&id=13449&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Educação Básica São José. Fraiburgo, 2016.

QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda (organizadores). **Conferência Nacional de Educação (Conae), 2010: Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria. **Os Caminhos Metodológicos da Pesquisa:** da educação básica ao doutorado. Blumenau: Odorizzi, 2005.

RIAL, Carmen; TOMIELLO, Naira; RAFFAELLI, Rafael (orgs.). **A Aventura Interdisciplinar:** quinze anos de PPGICH/UFSC. Blumenau: Nova Letra, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 2013.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à Luz da História. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017

SANTA CATARINA. Decreto nº 7.601 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 16 de maio de 1979.

_____. Portaria nº 192 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 29 de maio de 1985a.

_____. Portaria nº 232 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 18 de junho de 1985b.

_____. Portaria nº 126 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 25 de janeiro de 1998.

_____. Portaria nº 17 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 28 de março de 2000.

_____. Resolução nº 47 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 05 de março de 2002.

SANTOS, Adélcio Machado dos; SILVA, Everaldo da; BAADE, Joel Haroldo. Educação e sociedade: relação interativa. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 15, Enero, 2016, 39-54. Disponível em: <<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2794/2259>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SANTOS, Vanice dos, *et al.* Aspectos éticos na educação ambiental: olhar interdisciplinar visando o bem comum. **Ambientalmente Sustentable**, v. 2, n. 20. p. 1497-1515, 2015. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/RAS/article/view/1682/pdf_89>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma política educacional. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Laíno Alberto. Homem e mundo. In: UNIVERSIDADE LUTERANA NO BRASIL (org.). **Fundamentos da Educação**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009. Cap. 2, p. 31-47.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEARS, Kathleen. **Tudo o que você precisa saber sobre mitologia: dos deuses e deusas aos monstros e mortais, seu guia sobre a mitologia antiga**. Tradução, Leonardo Abromowicz. São Paulo: Editora Gente, 2015.

SERIACOPI, Gislaine Campos de Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **História**. São Paulo: Ática, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. Evangelista, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIGNIFICADOS. O que é Impeachment. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/impeachment/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SILVA, Afrânio; *et al.* **Sociologia em Movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Elisabeth Ramos da. O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n .1, 57-184, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/05.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Basrbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop899.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.5 n.1 jun. 2006. Disponível em: <v.5 n.1 Porto Alegre jun. 2006pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100004>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SOBRINHO, Fábio Rocha; PORTO, Juliana Barreiros. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, art. 5, pp. 253-270, Mar./Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v16n2/v16n2a06.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

SOUZA, Luciana Karine de; HUTZ, Claudio Simon. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a08v13n2.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

SPIELER, Paula; MELO, Carolina de Campos; CUNHA, José Ricardo; BARRETTO, Rafael Zelesco. **Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

SUDENE. Quem foi Celso Furtado. Disponível em: <<http://www.sudene.gov.br/quem-foi-celso-furtado>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

TODA MATÉRIA. A Construção de Brasília. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/a-construcao-de-brasilia/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, GianPaolo. **História Geral e do Brasil**. 3 vol. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

WEIGERT, Célia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. A Interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. COIMBRA, Laura Beatriz Áreas (trad.). **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.