

Evento: XXV Jornada de Pesquisa  
ODS: 4 - Educação de qualidade

## **CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR A PARTIR DA MODERNIDADE<sup>1</sup>**

### **SCENARIOS OF BRAZILIAN EDUCATION: A LOOK FROM MODERNITY**

**Eloísa de Souza Borkenhagen Bohrer<sup>2</sup>, Pollyanna Maria de Avila<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Texto produzido para a disciplina Educação Contemporânea e Racionalidade do curso de Doutorado em Educação nas Ciências

<sup>2</sup> Professora no curso de Educação Física da UNIJUI; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIJUI

### **INTRODUÇÃO**

*“uma reflexão sobre os fins da educação é uma reflexão sobre o destino do homem, sobre o lugar que ele ocupa na natureza, sobre as relações entre os seres humanos.” (Savater, 2000, p. 55)*

A escola como espaço educacional decisivo para um projeto de humanização, ética, criticidade e autonomia tem sido cruelmente atacada por discursos de deslegitimação social, especialmente, quando convoca os olhares ao sujeito responsável por conduzir o processo: o(a) professor(a). O discurso acerca da qualidade na educação brasileira tem destacado incessantemente a necessidade de qualificar o(a) professor(a) a fim de reverter o quadro fatídico de não-lugar que a educação escolar tem ocupado nos projetos de vida de crianças, jovens e adolescentes, decretando “ingênua e exclusivamente” a culpabilização do(a) professor(a) no processo.

Um olhar mais atento e alargado diante da complexidade da situação nos indica a necessidade de uma investigação: como chegamos a isto? Bem, nos parece que se elaborar esta pergunta se fez emergente é possível que tenhamos chegado inevitavelmente no momento de construir outro (novo?) lugar para a escola/educação no projeto de humanização contemporâneo ressignificando-o, isto porque continuamos a acreditar na importância vital que tem a escola/educação no processo de desenvolvimento humano e, portanto, de sociedade. Retroceder para quem sabe avançar, refazer os caminhos para reconstruir e isto requer como indica Marques (1992) a dialética da história e ainda, a necessidade de fazer penetrar e atuar no passado “novas formas que o transformem e o introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais” (MARQUES, 1992, p. 549).

Assim, parece necessário não apenas compreendermos os paradigmas que constituíram a história da educação, mas, com a mesma intensidade sua operância ainda na contemporaneidade da problemática que tange os paradigmas epistemológicos adotados nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores. A centralidade de nosso “recorte” histórico parte da modernidade (compreendida de meados do século XV ao XVIII), um dos períodos que estudiosos como



**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

Martinazzo (2017, p. 3) consideram “mais ricos, determinantes e, por isso mesmo, dos mais intrincados da História da Filosofia e da teoria pedagógica”. Isto pelo fato de ter se produzido na modernidade o chamado giro antropológico que colocou no centro desse movimento a dimensão do eu epistêmico contrapondo-se à racionalidade do período antigo e medieval no qual a transcendência de Deus desmistificava o mundo tornando-o objeto da intervenção humana (MARQUES, 1992) e que determinava projetos distintos de educação: uma educação para o trabalho/aprendizado dos ofícios (para a maioria da população) e uma educação proposital e sistemática (para a nobreza aristocrática) – alguma semelhança com nossa contemporaneidade?

**Palavras-chave:** Escola. Ação docente. Currículo. Práticas pedagógicas. Modernidade

## METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão descritiva de cunho bibliográfico a partir da obra de Edgar Morin (2000) Os sete saberes necessários para a Educação do Futuro produzido na disciplina de Educação Contemporânea e Racionalidade do curso de doutorado em Educação nas Ciências da Unijui.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No período pré-moderno vivia-se sob a égide do sistema feudal, do autoritarismo e da autocracia, no qual a igreja era proclamada como a grande educadora da humanidade e, portanto, havia o predomínio da religião (fé) sobre a razão (filosofia). Todos os discursos e ideologias se sustentavam na determinação divina, e, portanto, na imutabilidade (“Deus quis assim”). O pensamento medieval postulava que o empenho educativo deveria voltar-se para o aprimoramento espiritual e religioso de cada um e isto significava sobrepor o bem estar da alma ao do corpo. Conhecer significava captar e não construir – paradigma ontológico. Assim, o ensino consistia em transmitir fielmente as verdades aprendidas como imutáveis – ensinar é repetir; aprender é memorizar (MARQUES, 1992). De acordo com Marques (1992, p. 550) “educar significava inserir o educando na ordem do mundo e dos homens” obedecendo à determinação divina refletida nas condições de vida de cada um, assim, valorizando-se a formação teórica do homem superior (nobreza), em detrimento da aprendizagem técnica dos ofícios (plebe). Por isso, a educação do corpo era instrumento central do projeto: a nobreza necessitava exercitar-se para fugir do ócio e suas proezas lhes davam notoriedade enquanto ao corpo do trabalhador era aplicada a cultura física para a servidão, já que o trabalho era visto sem nenhuma virtude e quem o fazia cumpria a vontade divina para remissão aos pecados.

Com o colapso do feudalismo no século XIV associado ao surgimento do humanismo renascentista do século XV-XVI (o qual rompe com o ideal teocêntrico), com a reforma protestante (que contesta



**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

os rumos da igreja católica e seu envolvimento político-governamental), com a revolução científica do século XVII (que substituiu o modelo metafísico, contemplativo pelo da ciência ativa, manipuladora) e das profundas transformações econômicas, sociais e políticas do final da Idade Média afirma-se o ideal iluminista no qual o sujeito e sua racionalidade passam a ser construtores do conhecimento sobre todas as coisas, libertos da opressão e da superstição e com liberdade de decisão (inclusive sobre sua fé) – conhecer com autonomia e agir em liberdade. Assim, a verdade não é mais entendida como obra de revelação (divina), mas sim, de construção calcada na subjetividade e racionalidade humana. Descartes fora o grande nome da modernidade, seguido de perto por Kant, os quais inauguraram a crença num sujeito auto-suficiente cognoscivamente e, portanto, capaz de produzir verdades acerca da realidade segundo sua própria condição racional, bem como, de construir a evolução e o progresso da sociedade. Cria-se o paradigma da subjetividade o qual substituiu o paradigma ontológico (da Idade Antiga) e o da razão cristã (Idade Média).

Conhecer para dominar pode resumir o paradigma moderno. Assim, a crença na ciência e no método científico como parâmetros para a veracidade dos conhecimentos tomaram uma dimensão universal. Tudo o que não “coubesse” no método científico, ou seja, que não fosse passível de verificação não correspondia a um conhecimento válido – cria-se o método cartesiano que separa espírito e matéria, mente e corpo, ou seja, uma distinção entre aquilo que é destinado a conhecer e viver dentro da matéria daquilo que o espírito é destinado a conhecer. Assim, a descoberta do eu pensante e da interioridade reflexiva do sujeito tornaram-se os fundamentos inaugurais do pensamento filosófico moderno. Essa razão constrói a ideia de um universo totalmente acessível por meio dela e esta, capaz de guiar a humanidade rumo ao progresso, possível pelo desenvolvimento da razão, da ciência e da educação. Assim, os pilares da modernidade são: a descoberta da subjetividade, a valorização do indivíduo, a supremacia da razão e da liberdade individual e a ideia de progresso.

Mas de que educação a modernidade falava? Ora, de uma capaz de conduzir ao esclarecimento a partir do método cartesiano, atenta aos detalhes da fragmentação caracterizada pela compartimentação dos saberes segundo suas especialidades. Marques (1992, p. 554) vai afirmar que

Os currículos escolares configuram-se como mera justaposição de disciplinas auto-suficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber. A elaboração cognitiva faz-se em negação das complexidades do mundo da vida, do engajamento humano e da questão dos valores, questão política, em que implica.

De acordo com Martinazzo (2017, p. 14) a pedagogia moderna estabelece como finalidade do

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

processo educativo a formação do sujeito racional e consciente - traz como fundamento uma educação monológica (alguém que sabe e ensina – o professor -aos que não sabem e que devem ficar parados, escutando, anotando, não questionando – o aluno), verticalizada e autoritária, com a precedência dos *a priori* teóricos frente à prática cotidiana; com a separação do sujeito conhecente, frente ao objeto de conhecimento e ministrada a partir da autoridade do docente. Portanto, é necessário disciplina, rigorosidade – dominar o corpo para o pleno exercício da racionalidade. Assim, o silenciamento do corpo na educação fundamenta-se como regra básica para a produção do conhecimento, uma vez que este era obra da mente e não do corpo (visão cartesiana) e que, portanto, deveria ser dominado para não comprometer o processo, por isso a frieza pedagógica, o desafeto, a punição.

Assim, a dimensão cognitiva do sujeito se sobrepunha as demais conduzindo a supervalorização de algumas áreas do conhecimento (como Português, Matemática) em detrimento a outras ditas “de pouco valor” (como por exemplo, a Educação Física, Artes) ao processo de desenvolvimento humano, tomado como sinônimo de desenvolvimento cognitivo, representado na mente - lócus da produção do conhecimento. Desta forma, a condição corporal passou a ser subproduto de sua existência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta singela incursão histórica acerca da educação e da modernidade é possível destacarmos fundamentos que ressoam até hoje na organização do processo educativo e que, por mais que tenham sido desconstruídos teoricamente continuam fundamentando muitas práticas pedagógicas, revelando o poder da história e da cultura na constituição dos sujeitos. Mas esta historicidade nos permite também perceber que todo projeto educativo sempre esteve vinculado a um ideal universal de balização da vida. Assim, retomando a problemática inicial desenvolvida neste escrito, culpabilizar exclusivamente o professor pelo “fracasso” do projeto educativo contemporâneo é simplificar a complexidade da questão. Antes de mais nada há que percebermos a inexistência de um projeto educativo contemporâneo capaz de ser na sua diversidade de possibilidade, democrático e emancipatório. Não basta falarmos das práticas educativas dos professores, é imperativo falarmos do que tem constituído seus currículos de formação, do que as políticas educacionais têm permitido oportunizar frente à democratização da educação de qualidade que se opõe a fatalidade (pois a boa educação é cara), da falta de um projeto educativo político, mas não-partidário fortemente atrelado a uma reforma social de equidade, e, fundamentalmente, dos efeitos da racionalidade humana na organização da vida planetária.

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

A condição do conhecer nos encharca e faz com que passemos a apostar em nosso 3º olho – o direito a dúvida, a crítica e a investigação científica. E assim, aproximando dos sentidos da educação contemporânea, a qual se grita aos quatro cantos que está em crise, me parece que fica mais evidente de que crise falam os estudiosos contemporâneos: uma crise paradigmática e epistemológica que se situa entre o “não mais” moderno e o “ainda não” contemporâneo. Precisamos avançar religar os saberes de forma inter, trans e multidisciplinar, mas como fazer isso quando o fundamento ainda é movediço e escorre pelas mãos? Os fundamentos da autonomia, da criticidade e da cidadania povoam até hoje as filosofias das escolas, bem como, seus projetos educativos. No entanto, as práticas pedagógicas parecem ter assumido apenas alguns aspectos destes fundamentos, aparando arestas para caberem em formatos únicos. Falamos em autonomia, mas não conseguimos nos mover sem o poder dos discursos (você deve andar sozinho, mas nunca vá por ali!!) e negando voz ao currículo da vida no currículo escolar. Falamos em criticidade, mas não conseguimos entender como fazer isto sem ser autoritário demais, pois algumas questões não cabem ser feitas na escola. Falamos em cidadania numa escola em que as diferenças continuam sendo vistas como problema. Falamos de uma educação libertadora que tem aprisionado mais e mais os sujeitos as suas cadeiras, negando a potência do corpo no processo de construção do ensino e da aprendizagem, alimentando o método cartesiano de ser. Parece que somos mais modernos do que imaginamos.

O que temos é um cenário no qual assistimos o fim dos fundamentos da educação, da filosofia, da ciência. Sob essa desconfiguração entramos numa dimensão de pulverização dos fundamentos onde tudo é relativo, nada mais de certezas, não sabemos para onde vamos, não sabemos que caminho escolher. No entanto, a educação continua sendo a grande aposta dos pós-modernos para a concretização de um projeto civilizatório que negue as guerras e os liberalismos modernos. Para isto, temos muitas vertentes teóricas e apesar de não darem conta de responder a todos os dilemas do conhecimento são importantes por nos permitir continuar pensando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINAZZO, Celso J. **Modernidade, subjetividade e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003 (Cad. Educação, n.º 83).

MARQUES, Mario O. Paradigmas em Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n.º 175, 1992. P. 547-565

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa  
**ODS:** 4 - Educação de qualidade

SAVATER, Fernando. **Renè Descartes, o filósofo do Método.** In: SAVATER, Fernando: A aventura do pensamento. Porto Alegre: L&PM, 2015. P. 70-79

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. P. 33-46 (Além do Iluminismo)

**Parecer CEUA:** 640.285