

**EDUCAÇÃO, DIREITOS, EXCELÊNCIA: FATORES CRÍTICOS
DE SUCESSO SOCIAL - UM INGENTE DESAFIO**

*EDUCATION, RIGHTS, EXCELLENCE: CRITICAL FACTORS
SOCIAL SUCCESS - CHALLENGE NECKLACE*

*EDUCACIÓN, DERECHOS, EXCELENCIA: FACTORES CRÍTICOS
DE SUCESO SOCIAL - UN ENORME DESAFÍO*

*Maria Aparecida Bernart Laux**

*Daniel Marcelo Zoso***

Resumo: Este artigo aborda a educação, os direitos de acesso a ela e a excelência educativa como sendo verdadeiros fatores críticos de sucesso vigentes na sociedade hodierna, seja no Brasil ou em qualquer outra parte do planeta. No primeiro momento aborda-se a educação em sentido lato e seus constructos. Em seguida, expõe-se a relação entre a educação e os textos legais que a normatizam, a fim de situar o tema em seu marco legal. Seguem-se, então, os fundamentos teóricos-bibliográficos atinentes ao assunto, um breve recorrido histórico sobre a educação brasileira e seu perfil situacional na contemporaneidade. Discutem-se na sequência os avanços e retrocessos que marcam esta arte-ciência em finais do século passado e nesta primeira década e meia do corrente século, destacando-se o advento e desenvolvimento do Ensino a Distância (EaD) pari passu com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), cenário em que sobressai o fenômeno do deterioro do núcleo familiar. A abordagem metodológica é descritivo-analítica e crítico-reflexiva, culminando em largos traços com as perspectivas do futuro educativo-social. As inferências do estudo não são nada alvissareiras.

Palavras-chave: Direito Educativo. Excelência Educativa. Fatores Críticos de Sucesso. Desafios.

Abstract: This article deals with the education, rights of access to it and the educational excellence as true critical success factors prevailing in today's society, whether in Brazil or anywhere else on the planet. At first it

* Doutora em Educação, Mestre em Ciência Jurídica, Especialista em Direito, Graduada em Pedagogia e Direito, Professora titular do Centro de Ciências Jurídicas da FURB. E-mail: mablaux@furb.br

** Doutor em Direito. Coordenador do Programa de Doutorado em Direito da Universidad Católica de Santa Fé – Argentina, Mestre em Direito, Especialista e graduado em Direito. E-mail: dzoso@ucsf.edu.ar

approaches to education in the broader sense and its constructs. Then exposes the relationship between education and the legal texts that standardize in order to place the issue on its legal framework. Here, then, the theoretical-bibliographic grounds relating to the subject, a historical appeal brief on the Brazilian education and its situational profile nowadays. are discussed following the advances and setbacks that mark this art-science at the end of the last century and in this first decade and a half of this century, the advent highlighting and development of Distance Learning (DL) *pari passu* with the technologies information and communication (ICT) scenario in which stands the deterioration of the phenomenon of the nuclear family. The methodological approach is descriptive-analytical and critical-reflexive, culminating in broad terms about the prospects of educational and social future. The implications of the study are nothing auspicious.

Keywords: Educational Law. Educational excellence. Success critical factors. Challenges.

Resumen: Este artículo aborda la educación, los derechos de acceso a ella y la excelencia educativa como siendo verdaderos factores críticos de suceso vigentes en la sociedad hodierna, sea en Brasil o en cualquier otra parte del planeta. En el primer momento se aborda la educación en sentido lato y sus constructos. Enseguida, se expone la relación entre la educación y los textos legales que la normalizan, a fin de situar el tema en su marco legal. Se siguen, entonces, los fundamentos teóricos-bibliográficos pertinentes al asunto, un breve recorrido histórico sobre la educación brasilera y su perfil situacional en la contemporaneidad. Se discuten en la secuencia los avances y retrocesos que marcan esta arte-ciencia en finales del siglo pasado y en esta primera década y media del corriente siglo, destacándose el advenimiento y desarrollo de la Enseñanza a Distancia (EaD) *pari passu* con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), escenario en que sobresale el fenómeno del deterioro del núcleo familiar. El abordaje metodológico es descriptivo-analítico y crítico-reflexivo, culminando en largos trazos con las perspectivas del futuro educativo-social. Las inferencias del estudio no son prometedoras.

Palabras clave: Derecho Educativo. Excelencia Educativa. Factores Críticos de Suceso. Desafíos.

1 INTRODUÇÃO

Educar: um complexo conceito multifacetado em que orbitam integradas diversas e distintas dimensões que se entrecruzam e interagem, gerando novas variáveis, algumas delas incontroláveis, com o fito de construir e sedimentar a formação social e profissional humana. Eis

o principal desafio da educação. Justamente em razão dessa complexidade, o verbo ‘educar’ (do latim *educare, educere* = conduzir para fora, direcionar para fora), inserido numa perspectiva sistemática, exige a construção de uma categoria orientadora que resulte no conceito de ‘educação’. Todavia, este conceito, por si só, não reflete algo concreto, senão que delinea critérios que irão orientar um vasto e polifacetado leque de atividades que compõem o aparentemente harmônico fenômeno da educação. Dessarte, a educação não pode ser entendida como uma realidade unívoca, mas antes uma realidade sincrética.

O Direito Educativo encontra-se alicerçado no artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, das Nações Unidas, em seu capítulo sobre os Direitos Humanos e, em específico, por sua agência especializada ILO (*International Labor Office*) e pelos instrumentos legais adotados pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), todos em defesa do Direito à Educação¹. Educar, portanto, é um direito humano inegociável, universal, tal como o são os direitos à vida, ao trabalho, à livre circulação e residência, dentre outros direitos ditos ‘fundamentais’.

Cumprido este necessário introito, o artigo ora em propositura pretende discorrer sobre as bases fundamentais que alicerçam o direito educativo em sentido global e, na sequência, em sentido específico sobre as características desse direito fundamental em Brasil, avaliando suas marchas e contramarchas na contemporaneidade, sua perene batalha pela tão requisitada excelência – suporte inegociável para a competitividade em sentido lato –, os percalços derivados do embate entre a tutela estatal e os níveis de criatividade e estratégicos dos gestores das IES, e as lacunas ou miopias da normativa legal que rege a educação nacional.

Num primeiro momento, abordar-se-ão os constructos componentes da temática proposta, no intuito de esclarecer o leitor e situá-lo no amplo cenário da educação brasileira, com incursões comparativas e ilustrativas à realidade forânea vigente. Ato seguinte, proceder-se-á a uma análise crítica versando sobre o complexo rol de normativas legais que ordenam a temática em tela, com espeque no fenômeno do pluralismo político e ideológico, confrontando a realidade pátria com outros parâmetros extraídos da bibliografia estrangeira pertinente, referentes à contraposição de ditames que permitam inferir as debilidades e fortalezas das estratégias educativas entre os distintos universos geográficos que servem de marco referencial.

No segundo momento, a análise cingir-se-á à exposição e discussão específica da realidade brasileira, tendo como âmbito o binômio ‘educação x normatividade legal’, destacando aspectos tanto positivos como negativos que propiciam e impedem, respectivamente, o alcance da excelência educativa em sentido lato, redundando na deterioração dos diversos setores que compõem a sociedade, com suas incômodas e indesejadas consequências que tanto denigrem a nação, como a ‘engessam’ em seu desempenho nacional e internacional.

Por derradeiro, confrontar-se-ão os resultados alcançados a partir de uma análise crítica dos universos em estudo, permitindo extrair considerações que venham a fortalecer e enriquecer o debate saudável e construtivo do tema em comento. As conclusões, inferências e sugestões encerram este trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 UNIVERSO EDUCATIVO: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

O processo do conhecimento não surge do vácuo, do nada, senão que inicia a partir de pressupostos (verdadeiros ou falsos) que operam como hipóteses de trabalho as quais, confrontadas com a experiência, poderão ser ratificadas ou refutadas. No universo da metodologia do racionalismo crítico (ateológico) de Karl Popper, o preconceito é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento desde que passível de ser testado, i.e., todo sistema teórico exige a necessidade da falseabilidade. Segundo este filósofo da ciência austríaco-britânico, do século passado, “*o que distingue a atitude de racionalidade é simplesmente a abertura à crítica*”², significando que o racionalismo popperiano é sustentáculo da organização social, fundamentando a *práxis* de suas reformas.

Por que atribuir-se à teoria de Popper a qualidade de pluralista? A denominação advém da crença deste filósofo na existência de três mundos ontologicamente distintos: (1) o mundo físico (ou dos estados físicos); (2) o mundo mental (estados mentais); e (3) o mundo inteligível (objetos de pensamentos possíveis, das teorias em si, e dos argumentos e situações problemáticas)³. A teoria pluralista, assim, quando associada ao anseio inerentemente humano de poder, redundando no pluralismo político que, no dizer textual de Pinto Junior, representa

[...] um direito à diferença e este se trata de um direito fundamental intrínseco ao conceito de dignidade humana, ou seja, um direito ao respeito e à tolerância de, em hipótese alguma, ser discriminado pelo fato de ser diferente ou adotar uma filosofia de vida, reverenciando-se a peculiaridade de cada indivíduo⁴.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, traz inscrito em seu preâmbulo a definição das raízes do pluralismo político de um Estado Democrático de Direito (art. 1º), com fundamentos e objetivos concretos (arts. 1º e 3º), o qual, segundo a inteligência de Dalmo de Abreu Dallari, “constrói-se em torno de três pontos fundamentais: *a) supremacia da vontade popular; b) preservação da liberdade; c) igualdade de direitos*”⁵ (itálicos no original). Por sua vez, Pablo Lucas Verdú conceitualiza a democracia como sendo “*o regime político que institucionaliza a participação de todo o povo na organização e exercício do poder político, mediante a intercomunicação e o diálogo permanente entre governantes e governados, e o respeito dos direitos e liberdades fundamentais*”⁶; inseridos numa justa estrutura socioeconômica.

Neste contexto constitucional e inscritos entre os direitos fundamentais situam-se os direitos à cultura e à educação, difundidos com maior celeridade a partir da Segunda Guerra Mundial e em âmbito do direito internacional. Em 10 de dezembro de 1948 a Assembleia Geral da ONU, por sua Resolução 217-A (III), marcou história ao adotar e proclamar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dando nova concepção à vida internacional ao alterar a clássica lógica da Paz de Westfália (1648) e ratificar aqueles direitos. Na lógica de Westfália, recorde-se, “os Estados soberanos e independentes não atribuíam peso a povos e indivíduos”⁷. Assim é que, a teor do art. 26.I da Resolução supra, restou estabelecido o direito de todos os indivíduos à instrução gratuita para os graus elementares e fundamentais, e obrigatória. Em adição, consagrou-se o acesso a instrução técnica e profissional a todos e determinou-se que a instrução superior estivesse baseada no mérito⁸.

A esta normativa universal seguiram-lhe outras exurgidas de conferências, resoluções e dispositivos versando sobre temas conexos, ratificando o direito universal à educação⁹, temática que persiste em posições primárias gerando uma permanente reconstrução dos ditames que intentam organizar e normatizar as decisões atinentes à cultura e à educação em sentido lato.

2.2 RECORRIDO HISTÓRICO E SUMARIADO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para compreender-se a educação brasileira impõe-se que se retorne às suas origens no longínquo ano de 1821 e à instalação das Cortes Constituintes cujo propósito era a reestruturação do sistema político português, mas sob os interesses da dinastia de Bragança. Neste contexto, deputados de todas as regiões lusitanas se fizeram presentes, a exceção do Brasil e outros territórios ultramarinos, gerando registro de ostensivo dissabor na primeira “carta das cortes ao rei”. Dita ausência obstaculizou a participação dos deputados brasileiros e aqueles pertencentes a outros territórios que, ausentes ao ato, viram-se impossibilitados de firmar as bases da futura Constituição. Dentre as temáticas que compunham a proposta constitucional, situava-se a discussão dos problemas educacionais de Portugal e suas colônias¹⁰.

A Constituição de 1822 – relata Fernandes Rogério – não fazia especial menção à educação, privilegiando os temas de ordem econômica e, curiosamente, aqueles referentes à sustentação sistemática da ignorância, como fica patente nas palavras do patriarca da Revolução, Manuel Fernandes Tomaz: *“Males de toda a ordem se experimentavam em todos os ramos da economia particular do Estado, porque a ignorância e a imoralidade tudo tinham contaminado, corrompido tudo”*¹¹, cunhando um incômodo paradoxo existencial que parece persistir ainda hoje. Sem embargo, Tomaz alimentava um sonho que, mais tarde, denotaria sua preocupação com a educação pública: *“a religião santa de nosso país ganhará mais brilhante esplendor e a melhoria dos costumes, fruto também de uma iluminada instrução pública, até hoje por desgraça abandonada, fará a nossa felicidade e a das idades futuras”*¹² (destaque nosso).

No outro extremo dessa equação educativa e ainda no século XIX, um aspecto contrastava com a pobreza da educação primária. Havendo-se instalado a Corte Portuguesa no Brasil, mais precisamente na capital – Rio de Janeiro –, a maioria dos órgãos da administração pública e da justiça passaram a ali operar impondo um crescimento exponencial e tornando-a o centro intelectual do país, logo irradiado para outros centros – a exemplo de Vila Rica, Bahia e Recife –, mas também demandando, em seu papel de município da Corte, um rol de medidas de consumo cultural e também de segurança (proteção externa e ordem interna). Tais medidas iriam influenciar a vida intelectual do país, a começar pela criação dos cursos superiores, cujo principal escopo era o de prover as necessidades da máquina estatal, imprimindo nova dinâmica à

educação nacional. Disserta Solange Zotti neste sentido: “Pela primeira vez, a educação no Brasil respondia às necessidades imediatas e reais do Estado, com a formação de profissionais liberais, através da organização de cursos isolados com objetivo profissionalizante¹³. Todavia – complementa esta estudiosa – “continuava a tradição da não-preocupação com os demais níveis de ensino, ou seja, o desinteresse completo pela educação do povo (primário e secundário), ficando claro que o objetivo era a educação de elite”¹⁴.

A preocupação com a educação para o preparo das atividades produtivas apenas viria pela inteligência do Gal. Francisco de Borja Stockler, incentivado pelo Conde de Barca (Ministro de D. João VI e rejeitado da Coroa), cujo esforço orientou-se à difusão do ensino de primeiro grau, ademais de incentivar a transmissão de conhecimentos a agricultores, operários e comerciantes nos “Institutos”, abrindo espaço para o que ficaria oficialmente conhecido como “ensino popular”, vinculando a educação ao preparo para as atividades produtivas¹⁵.

Enfim, o caminho mais proveitoso – falando em perspectivas futuristas – parecera ser esse, significando que o esforço conjugado do processo educativo apontava não apenas para uma formação intelecto-racional, mas essencialmente produtiva. Frise-se o estreito vínculo condicionante entre a preparação educativo-instrutiva e seu desejado resultado prático, concreto, profícuo.

2.3 EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A historiografia educativa brasileira arrastou-se desde sua nascente lusitana aos albores da década de 1990, “por um recurso assistemático aos dados empíricos, que, em geral, eram colhidos em fontes legais, e por um procedimento de análise que pretendia indicar um sentido à educação (moral, pragmático ou unificador)”¹⁶. Mas eis que surgiria também, em processo de paralelismo e em níveis planetários, um vertiginoso desenvolvimento tecnológico iniciado na área da comunicação (sentido lato), transformando as sociedades locais e regionais num largo universo ou “aldeia global”¹⁷, íntima e instantaneamente conectada. A partir desse marco histórico, a sociedade mundial nunca mais seria a mesma, e a educação não seria exceção a esse destino.

Nas próprias palavras de McLuhan, ao referir-se aos reflexos do avanço das mídias eletrônicas, “The new media are not ways of relating us to the old ‘real’ world: they **are** the real world and they reshape what remains of the old world at will... Technological art takes the whole earth and its population as its material, not as its form”¹⁸ [boldface conform to the original]. Noutros termos, faz-se necessário – fundamental, até – que se superem os paradigmas da modernidade, “pela construção de novos horizontes marcados pelo compromisso com a vida, com a ética estribada na consciência moral dos indivíduos e com uma vivência harmoniosa entre os diferentes”¹⁹.

Neste cenário educacional renovado, erguem-se questões que merecem atenção e explicação. Dentre elas se destacam as seguintes: diante do empobrecimento da educação, qual seria a relação ideal entre experiência e educação? Diante do amplo universo educativo hodierno, qual a experiência reivindicável entre os saberes e práticas educativas? Que vínculos podem ser entabulados entre ética, estética, política e educação, quando esta última mediada por uma noção de experiência? “O que significa educar para a experiência, em um contexto pedagógico profundamente marcado pelo discurso tecnológico, pelo *saber-fazer*, em detrimento do *saber-expressar*? Como explorar a experiência e seu sentido, no campo da prática educativa?”²⁰. Intente-se, na sequência, elucidar estes questionamentos dentro dos limites permitidos – em termos de espaço – ao escopo deste artigo, na mesma sequência em que eles foram formulados.

Qual a relação ideal entre experiência e educação? Theodor Adorno, em seus “Escritos Sociológicos I”, abre um capítulo dedicado à “Teoria da pseudocultura” no qual destaca a crise ou decadência cultural da sociedade, não mais em relação às insuficiências que se sucedem, geração após geração, dos sistemas e métodos educativos, nem tampouco em razão das sucessivas reformas pedagógicas isoladas – inúteis? – que, pelo contrário, estariam reforçando essa crise “ao suavizar a exigência intelectual aos educandos, também ao despreocupar-se candidamente frente ao poder que exerce sobre estes a realidade extra-pedagógica”²¹. Para Adorno, a educação converteu-se numa pseudocultura socializada, realimentada pela omnipresença do espírito alienado. Sob outra lentesmirada, há uma correspondência (homologia) entre a crise da educação e a crise da razão, no sentido de que “a redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo epistêmico corresponde, no campo educativo, à

redução da educação a semiformação”²². Interpretando: quando a cognição de conhecimento do entorno capitula ante a relação identitária de um certo objeto e sua utilidade vigente, sua transcendência conceitual é sacrificada, ademais da própria capacidade humana em vincular o conhecimento “a finalidades éticas e emancipadoras”²³. Esta equação existencial, quando alçada ao universo educativo, dá azo a “uma pedagogia instrumental submetida aos imperativos de integração ao *status quo* e alheia à necessidade de autorreflexão”, abrindo espaço para a semiformação. É a representação da paranoia epistêmica adjetivada por Adorno e Horkheimer.

A segunda questão proposta por Pagni & Gelamo cinge-se ao amplo universo educativo atual, questionando qual seria a experiência digna de reivindicação entre saberes e práticas educativas. Compreendendo-se a educação como algo mui próximo da experiência formativa, a dimensão estética desta assumiria uma capacidade de resistência ao fenômeno do empobrecimento daquela. No saber de Hermann, a experiência (*Erfahrung*), desde uma perspectiva hermenêutica, “*expressa uma vivência pela qual aprendemos*”²⁴, e se dá a partir de tenra idade pela inter-relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, “[...] por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida”²⁵.

Dessarte, entender-se-ia a experiência estética como um direcionamento dual que, tanto pode confluir para a harmonia, como para o estranhamento, em virtude “dos modos de ser, da forma de ser do jogo e dos elementos que entram em jogo. Mas, ambos os momentos se constituem em importantes dimensões da experiência estética formativa que somente alcançam a plenitude do jogo”²⁶, complementa Lago. Todavia, do discurso à prática há expressivo e complexo espaço a percorrer, como apropriadamente expõe Contreras Domingo, da Universidade de Barcelona (Espanha):

Todo o espectro de possibilidades do que pode ser a experiência educativa, a vida das crianças em crescimento, sua incorporação a saberes e práticas culturais, tudo o que pode ser educar-se, há sido submetido a um único modelo: a escola graduada, em isolamento, massificada, baseada na instrução (ou seja, em aprender como consequência de ser ensinado), na ordem correta das aprendizagens e na obrigação. [...] A escola [...] converteu-se numa engrenagem de um monstro gigantesco, o “sistema educativo”, cheio de burocracia, de controles, de razões administrativas mais que pedagógicas para infinidade de suas práticas, que baseia o funcionamento de sua maquinaria na lógica da

normativa (que procura o obrigatório cumprimento à margem das pessoas implicadas), mais que na da relação, que é o espaço para encontrar o adequado²⁷.

Este autor procede a uma crítica complementar que desperta a atenção: a crítica acadêmica sobre a escola aponta para uma situação crítica no tocante às práticas educativas em seu seio, com um corpo docente revoltado e um corpo discente desinteressado e até violento, com a ausência de credibilidade e de reconhecimento social, como os pontos que mais alertam para a ingente necessidade de um “replanejamento profundo da própria ideia da instituição escolar que se tem consagrado como única”²⁸. Merecendo, ainda, acrescer-se que, na prática, o cenário educativo tergiversou seus princípios e valores morais ou ainda, por um caminho alternativo e elucidativo, que simplesmente desprezou ditames basilares mais comezinhos, enveredando por um caminho em franca rota de colisão com os interesses sociais que o fundamentam.

A questão seguinte – entabulamento de vínculos entre ética, estética, política e educação, mediada por uma noção de experiência—diz respeito ao ‘eixo central’ ao redor do qual gira tudo: a dimensão ética. Tanto a estética quanto a política e a educação apenas terão significado próprio se e quando estiverem tuteladas pela ética²⁹. Por que? Porque, como sugere Foucault, “a ética tem um compromisso fundamental com a liberdade e é um modo de exercício, através do pensamento, dessa liberdade”³⁰. Ou ainda, pelas lições desse pensador e filósofo francês em observância ao comportamento ético:

[...] as formas de subjetividade que experimentam transmutações requerem que os sujeitos se ocupem dos cuidados de si e das eleições que tomam em relação consigo mesmo e com os outros em sua radical diferença como outros. [...] a partir de certas experiências podem produzir-se transformações dos modos de constituição do sujeito em sua relação consigo mesmo e com os outros, que conduzam à criação de si mesmo como uma obra de arte³¹.

Assim, a ética seria a base ou sustentáculo que fundamentaria as variáveis estética, política e educativa, portanto, o elo vincutivo que congrega estes elementos. A educação contribuirá para essa união de interesses mútuos, compartilhados, com seu método, que nada mais é do que a experiência. Neste sentido, o curso tolstoiano (de Tolstoi) observa a inter-relação do binômio “maestro x alunos” mediado pela experiência (como método), abrindo espaço para a

detecção das necessidades ou desejos dos alunos, embora sem imposição de qualquer espécie, mas, ao contrário, incentivando o desenvolvimento da experiência pessoal destes³².

Qual o significado da asserção “educar para a experiência”, considerando-se uma pedagogia fortemente marcada pela tecnologia e pelo *saber-fazer*, em sobreposição (ou detrimento, menosprezo) ao *saber-expressar*? Pode parecer atrevimento, mas o saber-fazer dispõe de uma vasta escala de graduação do fazer que vai do ato meramente mecânico, frio, reprodutivo, ao criativo-constructivo, aquele que sempre traz um contributo a mais ao educando, um *plus* embasado na experiência do educador. Tarso Mazzotti destaca a respeito e como caminho alvissareiro, a necessidade de “resgatar as experiências dos professores para estabelecer um conjunto de conhecimentos confiáveis a respeito da educação”³³. Há que se contar com um *corpus* de conhecimentos próprios à matéria educativa, como profissão, sistematizando o fazer docente, complementa este estudioso. Só assim se estará educando para a experiência, ao compartilhar a larga experiência acumulada pelo docente da educação.

Por fim, a derradeira questão – explorar a experiência e seu sentido na prática educativa – se presta como adequado fecho para este ponto. Para tanto, optou-se pela inteligência de Azevedo Ricotta, cujo teor concentra a fórmula ideal para o educador e para o educando:

A atitude do educador é de suma importância, pois está orientada a ser um modelo associado à qualidade de formar, de lidar com o trabalho, dedicar-se – assim como da crença que deposita nos alunos, da facilidade em estabelecer contato, da motivação, do modo de explorar temas didáticos e pedagógicos. [...] A finalidade da prática educativa não se torna plena e útil se nela não estiverem envolvidas as atitudes pessoais que irão se manifestar durante a relação com os educandos³⁴.

A relação com o educando é crucial, efetivamente. E nesse sentido, percebe-se na prática didático-pedagógica diuturna um certo ‘abismo’ que separa os dois universos (educador – educandos) e que parece crescer em relação diretamente proporcional ao avanço das tecnologias da informação e da comunicação. É tema que por si só demandaria uma tese de doutoramento. Não há que se duvidar, todavia, da crise que assola a educação (*lato sensu*), pondo em risco a qualidade dos futuros profissionais no mais amplo sentido. E o fator que sobressai como de superior relevância é, justamente, a associação da ética e da estética, com a experiência e com a política, propiciando a construção de um processo didático-pedagógico de qualidade e

efetividade. Na teoria, é o anseio de toda e qualquer sociedade; na prática, é um dos mais ingentes desafios que, frustrada sua superação, redundará numa educação sofrível, sem essência e inócua.

2.4 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NO OCASO DO SÉCULO XX E NA REALIDADE CONTEMPORÂNEA

O professor da Universidade de São Paulo e Diretor do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti, em artigo da sua lavra cunhado em fevereiro do ano 2000, abre suas ponderações expressando a característica de final do século passado como estando composta por expectativas, perplexidade, crise de concepções e paradigmas, e uma boa dose de cautela quanto ao futuro da educação. Este cenário vem associado a outros determinantes que trazem em si indicadores de potencial deterioro do planeta e das suas quase dez milhões de espécies que coabitam com o ser humano, por conta do crescimento descontrolado (e desordenado) da produção industrial em âmbito marcado por forte teor competitivo. Pergunta-se Gadotti, então, “Qual o papel da educação neste novo contexto político? Qual o papel da educação na era da informação? Que *perspectivas* podemos apontar para a educação nesse início do Terceiro Milênio? Para onde vamos?”³⁵(cursivas no original).

Transcorridos quinze anos do discurso de Gadotti, tais questões remanescem válidas e, aparentemente, sem uma precisa e adequada resposta. Contudo, certas premissas já sedimentadas tornaram-se axiomas universalmente defendidos: a educação é um processo permanente que acompanha o indivíduo por toda sua existência; que independe da idade; e que é neutra. Mas isto não é o bastante para fundamentar o perfil da educação hodierna, vez que esta traz solidamente assentadas em sua bagagem hereditária e histórica, premissas que remontam à época socrática, como a que atribui à pedagogia a “função de conduzir a consciência individual a apropriar-se da verdade de si e acerca do mundo”³⁶.

A Adorno coube desvelar, neste sentido, um paradoxo histórico que o desafiou por largos tempos apropriando-se do seu pensamento crítico: a “herança civilizatória que desmentiu – e traiu –, no decorrer de sua própria constituição, os pressupostos implicados em sua gênese”³⁷, e que se traduz pela proposta de modernidade, orientada por um

[...] horizonte em que a emancipação da razão deveria produzir, como frutos de

um conhecimento fundado em bases exclusivamente racionais, a perfeita integração entre o saber e a ação, a teoria e a prática, do que resultaria a realização humana em todos os aspectos, isto é, a consecução de todos os fins humanos, como preconizava Descartes³⁸.

Todavia, a razão emancipada – equilíbrio perfeito entre teoria e prática – não prosperaria; ao contrário, gerara efeitos opostos aos pressupostos que a fundamentavam em função do desequilíbrio entre a razão, em seu papel de fundamento dos instrumentos técnicos e científicos que visavam ao aprimoramento da civilização, e ela em seu papel de discernimento dos fins humanos a que esses instrumentos deveriam servir, a fim de propiciar uma vida aprimorada.

Nesta linha de raciocínio, seguindo-se as tendências sociais contestadoras e transformadoras, ter-se-á a conformação de uma educação voltada para o futuro, desafiadora dos limites impostos pelo Estado e até pelo mundo laboral, i.e., uma pedagogia da práxis sobrepondo-se (e superando) as pedagogias tradicionais fundamentadas na transmissão cultural. Uma análise de Di Pietro, datada em 2010 e alicerçada no relatório da Conferência Nacional de Educação (CONADE) e no Plano Nacional de Educação de 2010 (vigente até 2020), destaca como desafios prioritários aos estrategistas educativos brasileiros, os seguintes: (a) revisão das concepções político-pedagógicas; (b) reformulação das formas de financiamento; (c) reestruturação da formação como base de atuação na educação de jovens e adultos (EJA); (d) necessidade de profissionalização dos educadores; (e) reformulação do regime colaborativo entre esferas governamentais³⁹. Estes desafios não podem ser entendidos como exclusividade da educação específica de jovens e adultos, senão que devem ser considerados em sentido amplo no universo educativo pátrio. Praticamente todos os setores e níveis da educação (sentido lato) sofrem com deficiências, incapacidades, dificuldades, financiamento e, principalmente, perspectivas de futuro. Assim, o tema é amplo, geral e irrestrito em termos de formação educativa.

No período ora em comento (final do século XX e os primeiros anos do século em curso), são inúmeros os fatores que interferem para o alcance da qualidade educativa e formadora, principalmente quando se considera que hoje os desafios são em âmbito global, que a concorrência acadêmica não mais possui fronteiras geográficas e que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) comandam o espetáculo educativo. Assim, os desafios não

mais estão adstritos ao mero aprender, mas se ensancham e envolvem a complexa arte-ciência de educar. E nesta amplificação e extensão de desafios inserem-se as novas tecnologias, cujos atrativos conquistam o amplo estrato que envolve desde as crianças até os adultos. Neste sentido,

A tela é atrativa para as crianças, adolescentes e adultos, pois dá noção de concretude do conteúdo exposto. A pergunta que fazemos é: será que a escola sobreviverá com uma metodologia ultrapassada, monótona e entediante? Os nossos alunos só se tornam dispersos, rebeldes e desestimulados porque a aula que eles participam não considera as mudanças no cenário global, desvinculando a realidade do seu espaço. Reflita: como alunos que estão habituados a ver os conteúdos nas telas, de forma interativa, atrativa e diversa poderão aprender num ambiente onde ele é passivo, desestimulado^{40?}

Eis uma reflexão que requer criteriosa análise. Parta-se de uma premissa insofismável: enquanto as ciências (em sentido lato) avançaram nestas últimas cinco décadas em acelerada dinâmica construtivista-reformista, a ciência da educação persistiu (e assim continua) “engessada”, arcaica, despreparada para o seu desafio central, qual seja, a formação do indivíduo – futuro cidadão – desde tenra idade. Noutros termos, a educação deve ser construída em formato de uma pirâmide, i.e., sua base deve ser sólida e bem estruturada, o que em nossos dias (e de há algumas décadas) não ocorre. Uma base frágil sempre será um empecilho insuperável para o restante da construção dessa figura geométrica educativa, prejudicando sobremaneira sua solidificação verticalizada.

O trilhar deste caminho leva obrigatoriamente à bifurcação dos fundamentos argumentativos. De um lado tem-se a questão da formação docente, situada no polo ativo da equação proposta. Do outro, situa-se a formação discente acumulada ao longo dos diversos níveis educativos, como polo passivo-ativo dessa relação. Passivo, por ser o receptor dos ensinamentos e ativo por ter a necessidade (e até obrigatoriedade) de participar da sua formação educativa. Traçando um paralelo entre o Direito e a Educação, ambos com seus polos ativo e passivo, ter-se-á que o processo ensino-aprendizagem é tutelado por normas ou leis da instituição educativa e aquelas de constituição governamental, cuja regência pertence aos órgãos governamentais pertinentes. No âmbito da sala de aula, dito embate transforma-se num jogo, numa medição de forças entre ambos os polos: “o professor tentando regular o funcionamento da classe, segundo as normas ou leis da escola, e os alunos transgredindo-as ou tentando invalidá-las”⁴¹. Segundo a concepção de Lalande, “lei seria o conjunto de normas que regulam costumes e relações; o

permitido e o proibido, por exemplo, nas trocas professor-aluno”⁴². Regular, por seu turno, é criar parâmetros que, se transgredidos (em sentido ativo, passivo ou neutro), derivarão em erro. As normas educativas que ordenam a relação professor-aluno, assim, seriam heterônomas, significando, ainda segundo Lalande, a “*Condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete*”⁴³.

No tocante à formação docente, há que se destacar em separado que as tendências hodiernas parecem privilegiar a sustentação em valor das competências técnico-operativas do professorado, para tanto disponibilizando cursos de atualização pessoal de caráter voluntário, “desvinculados de projetos de equipe ou de centro, alheios à própria percepção do professorado sobre as prioridades, separados da aula e da empresa, à margem do clima de exigência laboral real em que se desenvolvem posteriormente ditas competências”⁴⁴. Em assim sendo, tem-se uma perspectiva sobre a formação docente restrita a uma atividade de garantia de mínimos, “pouco significativa em relação com sua prática de trabalho e sua carreira profissional, um trabalho acrescido e um reconhecimento expresso de obsolescência em suas competências profissionais”⁴⁵, algo como a pirâmide há pouco mencionada e que deve ser escalada, não obstante irreconhecível como componente do desenvolvimento profissional e das demandas que, tanto alunos quanto empresas, propõem ao sistema. Mui provavelmente – acresce Valdés – “a maior dificuldade deste modelo estriba na transformação dos aprendizados recebidos em condutas profissionais, já que estas dependem sempre da cultura organizacional e das estruturas e métodos de gestão implantadas nos centros”⁴⁶.

Todavia, nem tudo o concernente à educação pode ser considerado fracasso, estagnação ou problema. Em paralelo ao supra-exposto, é cediço e digno de nota o exponencial crescimento da educação a distância (EaD) cuja sistemática, nada obstante advenha de longínquas épocas, ainda persiste tão contestada. Iniciativas pioneiras neste sentido, tidas como precursoras da EaD como hoje a conhecemos, remontam ao século XVIII, mais precisamente ao ano 1728 e à publicação de anúncio no jornal *Boston Gazette*, da cidade do mesmo nome (Boston, EUA). O professor de estenografia, Caleb Phillips, propagandeava em dito anúncio sua disposição em ensinar este tipo de escrita a todos aqueles que se interessassem em aprender tal grafia, mediante o recebimento semanal de lições em casa, sem prejuízo dos interessados que morassem fora de

Boston. No mesmo sentido, mas um século depois (1840) e agora no Reino Unido, o professor Isaac Pitman ofertava um curso de escrita rápida por correspondência, para tanto servindo-se do sistema postal inglês, de custo baixo e de largo alcance. Relata complementarmente o estudioso em tela que está a servir de referência:

A primeira escola por correspondência, voltada para o ensino de línguas, possivelmente foi criada em 1856, em Berlim. Em 1891, surgiu, na Pensilvânia, o Instituto Internacional por Correspondência e, em 1873, em Boston, Anna Ticknor fundou a Sociedade de Apoio ao Ensino em Casa⁴⁷.

Como pode observar-se, tais experiências pioneiras, dentre outras tantas que constam da literatura nacional e internacional, referiam-se a empreendimentos “caseiros” e individualizados. Todavia, as universidades e as instituições tradicionais de ensino viriam somar-se a essa empresa ao visarem as comunidades não acadêmicas. Com tal escopo, criaram cursos de extensão para a comunidade não acadêmica, através dos seus “departamentos extramuros”, servindo de exemplo as universidades de Wisconsin (1891) e a de Chicago (1892), ambas estadunidenses. O autor ora em referência complementa com outros momentos históricos, os quais são sumariados na sequência⁴⁸:

Pós-Primeira Guerra Mundial – Impulso do pós-guerra para atendimento às necessidades sociais e econômicas. Desenvolvimento e difusão de tecnologias (rádio, cinema, televisão, recursos audiovisuais).

Décadas 1950/1960 – Ampla difusão da metodologia “instrução programada” (Skinner).

1962 – Surge o mais importante marco histórico da EaD: fundação da *Open University* (Inglaterra), principal referência para a área até o presente.

Difusão em larga escala – Com o advento e difusão em escala mundial da informática, dos computadores pessoais, da Internet, nasce o *e-learning* e os *campi virtuais*.

A EaD pode ser considerada um avanço na educação? Preliminarmente, diga-se que a educação a distância, como modalidade educativa, pode ser vista como opção alternativa e/ou complementar com elevado potencial pedagógico e, nomeadamente, no concernente ao aspecto de democratização do conhecimento. Dita modalidade “caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem”⁴⁹. Mediante os vários recursos telemáticos disponíveis ao aluno e ao professor, a

relação pedagógica a distância aproxima o docente e o discente em situação bem similar à constatada numa sala de aula presencial, porém com vantagens diferenciadas – a exemplo de horários mais elásticos, no conforto do lar ou do escritório, etc. De acordo a Mill e colegas:

Na modalidade a distância, os papéis de educando e educador diferem da modalidade presencial. O estudante deve aprender a organizar seus horários de estudo, sua agenda e seus locais de estudos. Em geral, pela natureza da sua participação na EaD, fica mais evidente a atuação do estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; precisa aprender a interagir, a colaborar e a ser autônomo. [...] nesse novo paradigma de ensino e de aprendizagem [se] exige uma pedagogia própria em quase todos os aspectos da relação docente-conhecimento-aluno⁵⁰.

Todavia, a questão que remanesce como desafio a esta sistemática diz respeito à necessidade do aluno em ser organizado, educado (para o *self-study*) e responsável pela assimilação e compreensão dos ensinamentos recebidos de um docente virtual. Noutros termos, há que se respeitar a parceria ‘educador-educando’ na construção conjunta do conhecimento, pois que ambos são titulares e interlocutores dessa relação. Em suma, “o eixo da relação pedagógica desloca-se do professor para o processo de interlocução, de troca e diálogo, acenando às possibilidades de transição para a ruptura paradigmática pela densidade do protagonismo dos sujeitos”⁵¹.

Não há como negar-se a influência crescente das tecnologias da informação e da comunicação sobre a educação em sentido lato. Em realidade, as TIC representam apenas uma variável particular de um fenômeno bem mais amplo e complexo que afeta o todo social. Em 1994, um relatório encomendado pela Comunidade Europeia, sob o título “Europa e a sociedade global da informação: recomendações ao Conselho Europeu”, produzido por uma força-tarefa de especialistas coordenados por Martin Bangemann (comissário europeu da indústria à época), registrava o surgimento de “uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver”⁵². Tendência que advinha, naquele então, já de algumas décadas e que acabou por sedimentar-se em processo irreversível. O tempo iria se encarregar de comprovar, aperfeiçoar e ratificar dita tendência como o novo paradigma reinante na educação no planeta.

Próximo de completar-se o septuagésimo aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), em cujo seio e como um dos mais importantes direitos fundamentais reside o direito universal à educação, observa-se que nem tudo anima a festejos. Paulo Sérgio Pinheiro, Secretário Geral Adjunto do Secretário Geral das Nações Unidas, nomeado em 2003, ao referir-se à violência contra a infância, afirmava que “toda celebração de um tratado ou declaração pelos direitos humanos sói ser um *«exercício de frustração»*”⁵³, ao que esta articulista acrescentaria: “Planos, projetos e programas não foram feitos para serem cumpridos”, tal a descrença nesses prolixos e extensos documentos-propostas que praticamente nunca alcançam seu inteiro desiderato.

Não apenas a educação, como praticamente todos os demais direitos fundamentais que compõem a DUDH sofrem desse mesmo mal perverso: a incompletude dos seus objetivos indevidamente celebrados. E a educação, em amplo sentido, não é exceção a essa regra. O ensino público – em todos os níveis – hoje, chega às raias do sofrível, corroborando a construção de uma base educativa paupérrima, a começar pela cada vez mais ausente educação familiar. Uma das causas deste incômodo fenômeno reside no baixo nível de renda dos educandos, permitindo adjetivar-se a própria escola como “carente”. “Carente não apenas de recursos econômicos por parte dos alunos, mas carente porque possui classes superlotadas, grande número de turmas, jornadas das turmas mais curtas, pouca estabilidade do corpo docente, precárias instalações, salários mais baixos para os professores”⁵⁴.

Partindo-se do pressuposto que situa a estrutura formadora da personalidade dos indivíduos como inerente ao âmbito familiar, como se explicaria que “os governos, as autoridades educacionais e as próprias universidades estejam assistindo, no Brasil, à deterioração, ao esfacelamento e à degradação dos vínculos familiares, tanto nas classes pobres quanto nas mais abastadas?”⁵⁵. Exemplos ilustrativos desta realidade abundam no Brasil de hoje, tornando-se verdadeiros desafios intransponíveis aos pedagogos. Por outro ângulo de observação, que necessidade haveria em contar com “governadores e educadores, se eles estão minimamente interessados em tratar do problema da educação na primeira infância, que é principal causa da violência, da corrupção, da criminalidade e do caos em que nosso país se encontra?”⁵⁶. Seria um grave erro imaginar, sem embargo, que este fenômeno somente ocorra em nações

subdesenvolvidas ou em desenvolvimento. O deterioro do seio familiar é ‘democraticamente’ compartilhado por praticamente todas as nações do planeta, diferenciando-se apenas no tocante aos seus índices de covariação.

Na educação superior tal cenário não é muito diverso, derivando num sistema nacional de educação em que não há interlocução entre os diferentes níveis de ensino, subestimando-se a educação básica e a própria realidade social vigente no Brasil. Neste sentido,

Democratizar a Educação Superior significa democratizar o conhecimento científico na sua forma mais elaborada. Fazer que uma parte expressiva da sociedade acesse o conhecimento historicamente acumulado e reservado a uns poucos afortunados constitui-se em uma meta necessária para o desenvolvimento social e econômico e para a redistribuição de renda, repartição equânime das riquezas e qualificação cidadã da sociedade [...] ⁵⁷.

O reclamo de Azevedo e colegas, ora transcrito, possui sólido fundamento, não obstante, na prática, pareça ser um desafio insuperável em razão da inoperância capciosa dos que ditam regras e normas para a educação em sentido lato. Não há formação intelectual arraigada, mas apenas transmissão automatizada de conhecimentos que acabam por perder-se no etéreo ambiente da sala de aula. Assim, os poucos que conseguem captar e assimilar ínfima parte desses conhecimentos restam beneficiados e galgados a patamares de cognição não raro imerecidos ou, ainda, desproporcionais com sua real assimilação. Uma equação no mínimo injusta.

Para encerrar: o ranking mundial de qualidade de educação, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e publicado no último dia 13 de maio do corrente ano, situou o Brasil em 60ª posição, num universo de 76 nações do planeta. As primeiras posições foram galgadas por países asiáticos (Singapura, Hong Kong e Coreia do Sul), enquanto as últimas congregaram países sul-americanos (Brasil, Argentina, Colômbia e Peru) ⁵⁸. Em data próxima à do estudo anterior, outro informe – agora do Fórum Econômico Mundial – avaliou 144 países, em cujo universo o Brasil aparece em 116ª posição, atrás de países como Chade, Suazilândia e Azerbaijão. Na área de ciências, Venezuela, Lesoto, Uruguai e Tanzânia posicionaram-se em lugar melhor que o Brasil, que ocupa a 132ª posição desse ranking. Já em termos tecnológicos e ainda no mesmo ranking, na América Latina o Brasil está em posição inferior à dos países Chile, Panamá, Uruguai e Costa Rica, no que concerne ao preparo para o enfrentamento do mundo digital ⁵⁹.

Que desafios ainda nos esperam? Uma incômoda incógnita...

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação hodierna, ao longo destes últimos quinze anos, tem mostrado marchas e contramarchas em todos os seus níveis. Por vezes, tem-se a nítida impressão de, em similar diapásão ao do seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, estar ocorrendo em paralelo um processo de deterioração em suas raízes e em toda sua estrutura funcional, conceitual e paradigmática. Afinal, recorde-se que, quando se aborda o tema educacional, há que se considerá-la em toda sua extensão, i.e., a partir da educação infantil ao mais elevado degrau da pós-graduação. Na prática, um multifacetado e complexo universo educativo em que as equações multidimensionais que regem dito universo se reconstroem e atualizam *pari passu* com a natural dinâmica que move a sociedade.

A equação educativa está engessada e congelada. Enquanto o corpo discente teatraliza que aprende, o núcleo docente faz questão de cumprir minimamente com seu desiderato. O importante, nessa equação, é arrastar-se até o final a fim de galgar um falso *status* de bacharelato, enquanto a outra parte desse universo mantém inatacáveis suas finanças, respectivamente. Uma equação, em suma, que não soma nada, enquanto a sociedade multiplica seus portentosos “doutores” e aqueles inquietos “coleccionadores de diplomas e certificados”.

Leitura hoje é sinônimo de “*googleização*”. Escrita, então, é a fina arte do “copia-e-cola”. Nada se acrescenta às surradas e arcaicas teorizações, remanescentes em bibliotecas vetustas forradas de pó que exalam o forte e irritante aroma de mofo. “Tecnologizou-se” o outrora superativo e criativo cérebro humano, substituindo-se os milhões de sedentos e dinâmicos neurônios por “*nanorobots*”, “*gigabits*”, “*megabytes*” infalíveis em seu mister, seja este qual for.

Educação, em suma, deixou de ser a arte-ciência humana tão festejada e aplaudida por milênios, para abrir espaço à “robotização humana”, pela qual nada se cria, tudo se copia. A equação educativa resultou em verdadeiro “zero à esquerda”. Saliente-se: não se está a negar o avanço tecnológico – inconteste e profícuo –, senão que seu poder castrador e despersonalizante

do ser humano. E isto sem que se esteja a considerar, ainda, o inefável e infalível futuro com sua farta bagagem de outras surpresas até alcançar a meta da atomização do indivíduo humano.

Repensar a educação (*lato sensu*) resolveria esta infamante equação? Difícil vaticinar. Retroceder? Jamais! – Dirão os progressistas e futurólogos de plantão. Afinal, “o céu (ou seria o inferno?) é o limite”, literalmente.

“*Auribus teneo lupum*”.

NOTAS

- ¹ BEITER, Klaus Dieter. *The protection of the Right to Education by International Law*. Leiden, The Netherlands: Koninklijke Brill NV; Martinus Nijhoff Publishers NV, 2006.
- ² *Apud* FERREIRA, Roberto Martins. *Popper e os dilemas da sociologia*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008, p. 57.
- ³ QUERALTÓ, Ramón. *Karl Popper: de la epistemología a la metafísica*. Sevilla, ES: Universidad de Sevilla, 1996.
- ⁴ PINTO JUNIOR, Nilo Ferreira. *O princípio do pluralismo político e a Constituição Federal* [Artigo]. Programa de Pós-Graduação em Direito. Orientador: Professor Doutor Edilson Nobre Pereira Júnior. In: *Revista Eleitoral TRE/RN*, v. 25. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011, p. 37.
- ⁵ *Apud* CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Direito Constitucional. Teoria do Estado e da Constituição. Direito Constitucional Positivo*. 14 ed., rev. atual. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 644.
- ⁶ *Ibidem*, p. 645.
- ⁷ LAFER, Celso. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. In: “História da Paz: os tratados que desenharam o planeta”, Demétrio Magnoli (org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012, seção 29.
- ⁸ SILVA JÚNIOR, Iveraldo Soares da. *O postulado constitucional do desenvolvimento sustentável sob o enfoque da sua concretização no ordenamento jurídico brasileiro e estadual*. São Paulo: Baraúna, 2013, p. 256 e nota de rodapé 338, da mesma página.
- ⁹ Veja ainda na obra supracitada: Resolução XXX da Conferência Internacional Americana (Bogotá, 1948); Declaração dos Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1959); Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (luta contra a discriminação no Campo do Ensino, 1960); Resolução n.2.200-A (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ONU, 1966); Protocolo Adicional ao Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador -, 1988); Resolução XLIV da Assembleia Geral da ONU (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989); dentre outras normativas. Veja também a obra de Klaus Dieter Baiter, referenciada ao final na Bibliografia, sobre a Proteção dos Direitos à Educação por leis internacionais.

- 10 ROGÉRIO, Fernandes. *As Cortes Constituintes da nação portuguesa e a educação pública*. In: “Histórias e memórias da educação no Brasil – século XIX”, v. II, Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (Orgs.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005, p. 19-20.
- 11 *Apud* ROGÉRIO (2005), p. 20.
- 12 *Ibidem*.
- 13 ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004, p. 34-35.
- 14 *Ibidem*.
- 15 PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil*. Educação popular e educação de adultos. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- 16 VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. *Mulheres e magistério primário: Tensões, ambiguidades e deslocamentos*. In: “Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação”, Diana Gonçalves Vidal, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 2005.
- 17 McLUHAN, Marshall. *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto, 2011.
- 18 *Apud* CAVELL, Richard. *In-corporating the global village*. In: “McLuhan’s Global Village Today”, Carmen Birkle, Angela Krewani, Martin Kuester (edts.). New York, NY: Routledge, 2014, Part 1. (Tradução desta articulista ao português: “As novas mídias não são maneiras de nos relacionar ao velho mundo real: elas são o mundo **real** e elas remodelam o que resta do velho mundo à vontade... A arte tecnológica toma toda a terra e sua população como seu material, não como sua forma”).
- 19 NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Descortinando horizontes em busca de uma educação para a autonomia na crise dos paradigmas modernos*. In: “Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas”, Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2009, p. 7.
- 20 PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (orgs.). *Experiência, educação e contemporaneidade* [Apresentação]. 1 ed. Marília, SP: Poiesis Editora, 2010, p. viii.
- 21 ADORNO, Th. W. *Escritos sociológicos I*. [Obra completa, 8]. Madrid: Ediciones Akal, 2004, p. 86.
- 22 BUENO, Sinésio Ferraz. *Educação e barbárie: da Dialético do Esclarecimento ao Homo Sacer*. In: “Experiência, educação e contemporaneidade”, Pedro Angelo Pagni, Rodrigo Pelloso Gelamo (orgs.). 1 ed. Marília, SP: Poiesis Editora, 2010, p. 238.
- 23 *Ibidem*.
- 24 *Apud* LAGO, Clenio. *Experiência estética como experiência formativa a partir da ontologia de Hans-Georg Gadamer* [artigo científico]. In: *IX ANPED SUL 2012*, 29.julho a 1º.agosto.2012. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 3.
- 25 PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: “*Experiência, Educação e*

- Contemporaneidade*”, Pedro Angelo Pagni, Rodrigo Pelloso Gelamo (orgs.). Marília, SP: Poiesis Editora, 2010, p. 15.
- 26 LAGO (2012), *op.cit.*, p. 4.
- 27 DOMINGO, José Contreras. *Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el curriculum*. In: “Saberes e incertidumbres sobre el curriculum”, J. Gimeno Sacristán (comp.). Madrid, ES: Ediciones Morata, 2010, p. 552. (Tradução ao português por esta articulista).
- 28 *Ibidem*.
- 29 RIOS (2005) *apud* MACHADO, Loiva Mara de Oliveira. *Controle social da política de assistência social: caminhos e descaminhos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 111.
- 30 *Apud* KOHAN, Walter Omar. *Éticas de la infancia*. In: “Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts”, Peter Lang (GmbH). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009, p. 212. (Tradução ao português por esta articulista).
- 31 SKLIAR, C.; TÉLLEZ, M. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008, p. 133.
- 32 FILLOUX, Jean Claude. *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. 1 ed. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2008.
- 33 MAZZOTTI, Tarso. *A linguagem da experiência na educação*. In: “Experiência, educação e contemporaneidade”, Pedro Angelo Pagni, Rodrigo Pelloso Gelamo (orgs.). 1 ed. Marília, SP: Poiesis Editora, 2010, p. 91.
- 34 RICOTTA, Luiza Cristina de Azevedo. *Valores do educador: Uma ponta para a sociedade do futuro*. São Paulo: Editora Ágora, 2006, p. 82.
- 35 GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. In: *São Paulo em Perspectiva*, n. 14, fevereiro de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: Setembro.2015, p. 3.
- 36 LEOPOLDO E SILVA, Franklin. *A perda da experiência da formação na universidade contemporânea*. In: **Tempo Social** Revista Sociológica, v. 13, n. 1, p. 27-37, maio de 2001. São Paulo: USP, 2001, p. 27.
- 37 *Apud* LEOPOLDO E SILVA (2001), *op.cit.*, p. 28.
- 38 *Ibidem*.
- 39 RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. *Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA)*. Caio Cezar Melo Ferri (ed.). Dourados, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.
- 40 CONFESSOR, F. I. C. *Novas tecnologias: desafios e perspectivas na educação*. 1 ed. Joinville: Clube de Autores, 2011, p. 15.
- 41 DE MACEDO, Lino. *O lugar do erro nas leis ou nas regras*. In: “Cinco estudos de educação moral”, Jean Piaget et al. (orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 186.
- 42 *Ibidem*.

- 43 Apud ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 12.
- 44 VALDÉS, Tomás. El secreto de la pirámide: Algunas ideas para la cualificación de la función docente en los sistemas de educación para el trabajo. In: *Cuaderno de Trabajo 3– Biblioteca Digital de la OEI*. Disponible en: < <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad3a04.htm>>. Acceso en: septiembre.2000, s/p.
- 45 *Ibidem*.
- 46 *Ibidem*.
- 47 SIMÃO NETO, Antonio. *Cenários e modalidade de EAD*. 1 ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012, p. 21-22.
- 48 *Ibidem*, p. 22-23.
- 49 MILL, Daniel et al. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): Um relato de experiência de Educação a Distância. In: “*Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*”, Daniel Mill, Luis Roberto de Camargo Ribeiro, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira (orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2010, p.174.
- 50 *Ibidem*, p. 175.
- 51 OLIVIERA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 37.
- 52 COLL, César; MONEREO, Carles. *Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades*. In: “*Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*”, César Coll, Carles Monereo e colaboradores. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2008, p. 15.
- 53 GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49 (2009), p. 19-57. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>>. Acesso em: ago..2015, p. 21.
- 54 PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 121.
- 55 GONZÁLEZ VILLAMARÍN, Alberto Juan. *Educação e justiça versus violência e crime: educação e justiça como principais instrumentos de combate à violência e à criminalidade*. Porto Alegre: AGE, 2002, p. 106.
- 56 *Ibidem*, p. 107.
- 57 AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio; RODRIGUES, Carolina N. V. de Contreiras. *Democratização da Educação Superior no Brasil: o impacto das políticas públicas no último decênio*. In: “*Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais*”, Claisy Maria Marinho Araújo, Marlis Morosini Polidori (orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS : Editora Universitária Metodista IPA, 2012, p. 108.
- 58 G1/GLOBO.COM. *Brasil ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em: out..2015.

- ⁵⁹ CHADE, Jamil. Fraco desempenho em ciências e matemática é barreira para País, diz Fórum Econômico Mundial. *Jornal O Estadão* [digital]. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,qualidade-do-ensino-freia-adaptacao-do-brasil-ao-mundo-digital,1019423>>. Acesso em: out. 2015.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Th. W. *Escritos sociológicos I*. [Obra completa, 8]. Madrid: Ediciones Akal, 2004.
- AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio; RODRIGUES, Carolina N. V. de Contreiras. *Democratização da Educação Superior no Brasil: o impacto das políticas públicas no último decênio*. In: “Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais”, Claisy Maria Marinho Araújo, Marlis Morosini Polidori (orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS : Editora Universitária Metodista IPA, 2012.
- BEITER, Klaus Dieter. *The protection of the Right to Education by International Law*. Leiden, The Netherlands: Koninklijke Brill NV; Martinus Nijhoff Publishers NV, 2006.
- BUENO, Sinésio Ferraz. *Educação e barbárie: da Dialético do Esclarecimento ao Homo Sacer*. In: “Experiência, educação e contemporaneidade”, Pedro Angelo Pagni, Rodrigo Pelloso Gelamo (orgs.). 1 ed. Marília, SP: Poiesis Editora, 2010.
- CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Direito Constitucional. Teoria do Estado e da Constituição. Direito Constitucional Positivo*. 14 ed., rev. atual. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- CAVELL, Richard. *In-corporating the global village*. In: “McLuhan’s Global Village Today”, Carmen Birkle, Angela Krewani, Martin Kuester (eds.). New York, NY: Routledge, 2014.
- CHADE, Jamil. Fraco desempenho em ciências e matemática é barreira para País, diz Fórum Econômico Mundial. *Jornal O Estadão* [digital]. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,qualidade-do-ensino-freia-adaptacao-do-brasil-ao-mundo-digital,1019423>>. Acesso em: jun..2015.
- COLL, César; MONEREO, Carles. *Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades*. In: “Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação”, César Coll, Carles Monereo e colaboradores. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2008.
- CONFESSOR, F. I. C. *Novas tecnologias: desafios e perspectivas na educação*. 1 ed. Joinville: Clube de Autores, 2011.
- DE MACEDO, Lino. *O lugar do erro nas leis ou nas regras*. In: “Cinco estudos de educação moral”, Jean Piaget et al. (orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

DOMINGO, José Contreras. *Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el curriculum*. In: “Saberes e incertidumbres sobre el curriculum”, J. Gimeno Sacristán (comp.). Madrid, ES: Ediciones Morata, 2010.

FERREIRA, Roberto Martins. *Popper e os dilemas da sociologia*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

FILLOUX, Jean Claude. *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2008.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. In: *São Paulo em Perspectiva*, n. 14, fevereiro de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: jun..2015.

GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49 (2009), p. 19-57. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

G1/GLOBO.COM. *Brasil ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em: ago. 2015.

GONZÁLEZ VILLAMARÍN, Alberto Juan. Educação e justiça versus violência e crime: educação e justiça como principais instrumentos de combate à violência e à criminalidade. Porto Alegre: AGE, 2002.

KOHAN, Walter Omar. *Éticas de la infancia*. In: “Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts”, Peter Lang (GmbH). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009.

LAFER, Celso. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. In: “História da Paz: os tratados que desenharam o planeta”, Demétrio Magnoli (org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAGO, Clenio. Experiência estética como experiência formativa a partir da ontologia de Hans-Georg Gadamer [artigo científico]. In: *IX ANPED SUL 2012*, 29.julho a 1º.agosto.2012. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. In: *Tempo Social Revista Sociológica*, v. 13, n. 1, p. 27-37, maio de 2001. São Paulo: USP, 2001.

MACHADO, Loiva Mara de Oliveira. *Controle social da política de assistência social: caminhos e descaminhos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

McLUHAN, Marshall. *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto, 2011.

MILL, Daniel et al. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): Um relato de experiência de Educação a Distância. In: “*Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*”, Daniel Mill, Luis Roberto de Camargo Ribeiro, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira (orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Descortinando horizontes em busca de uma educação para a autonomia na crise dos paradigmas modernos*. In: “Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas”, Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVIERA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (orgs.). *Experiência, educação e contemporaneidade* [Apresentação]. Marília, SP: Poiesis Editora, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: “*Experiência, Educação e Contemporaneidade*”, Pedro Angelo Pagni, Rodrigo Pelloso Gelamo (orgs.). Marília, SP: Poiesis Editora, 2010.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil*. Educação popular e educação de adultos. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PINTO JUNIOR, Nilo Ferreira. *O princípio do pluralismo político e a Constituição Federal* [Artigo]. Programa de Pós-Graduação em Direito. Orientador: Professor Doutor Edilson Nobre Pereira Júnior. In: *Revista Eleitoral TRE/RN*, v. 25. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

QUERALTÓ, Ramón. *Karl Popper: de la epistemología a la metafísica*. Sevilla, ES: Universidad de Sevilla, 1996.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. *Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA)*. Caio Cezar Melo Ferri (ed.). Dourados, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

RICOTTA, Luiza Cristina de Azevedo. *Valores do educador. Uma ponte para a sociedade do futuro*. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

ROGÉRIO, Fernandes. *As Cortes Constituintes da nação portuguesa e a educação pública*. In: “Histórias e memórias da educação no Brasil – século XIX”, v. II, Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (Orgs.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

SILVA JÚNIOR, Iveraldo Soares da. *O postulado constitucional do desenvolvimento sustentável sob o enfoque da sua concretização no ordenamento jurídico brasileiro e estadual*. São Paulo: Baraúna, 2013.

SIMÃO NETO, Antonio. *Cenários e modalidade de EAD*. 1 ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SKLIAR, C.; TÉLLEZ, M. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

VALDÉS, Tomás. El secreto de la pirámide: Algunas ideas para la cualificación de la función docente en los sistemas de educación para el trabajo. In: *Cuaderno de Trabajo 3– Biblioteca Digital de la OEI*. Disponible en: <<http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad3a04.htm>>. Acesso em: ago. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. *Mulheres e magistério primário: Tensões, ambiguidades e deslocamentos*. In: “Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação”, Diana Gonçalves Vidal, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

Recebido: 17/05/2015

Aprovado: 29/07/2015