

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HEVISLEY WILLIAM CORRÊA FERREIRA

**SEMBLANTES DO PROGRESSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
DO IDEÁRIO À INSTRUMENTALIZAÇÃO OFICIAL**

POUSO ALEGRE – MG

2018

HEVISLEY WILLIAM CORRÊA FERREIRA

**SEMBLANTES DO PROGRESSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
DO IDEÁRIO À INSTRUMENTALIZAÇÃO OFICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, pela Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sônia Aparecida Siquelli.

POUSO ALEGRE – MG

2018

FERREIRA, Hevisley William Corrêa. Semblantes do Progresso na Educação Brasileira: do Ideário à Instrumentalização Oficial / Hevisley William Corrêa Ferreira - Pouso Alegre: UNIVÁS, 2018. 88 f.

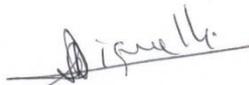
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí. 2018.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Siquelli.

1. Progresso; 2. Educação; 3. PCN/96; 4. LDB 9394/96; 5. BNCC/2016.

CDD 370

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

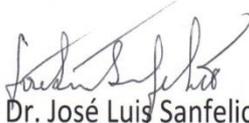
Certificamos que a dissertação intitulada “**SEMBLANTES DO PROGRESSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO IDEÁRIO À INSTRUMENTALIZAÇÃO OFICIAL**” foi defendida, em 20 de fevereiro de 2018, por Hevisley William Corrêa Ferreira, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98010040, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. Carlos Alberto Casalinho
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
Examinador



Prof. Dr. José Luis Sanfelice
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000 – Fone: (35) 3449-9231

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Helena e Clóvis.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Sônia Aparecida Siquelli (UNIVÁS) – apoio, luz e liberdade para a escrita deste trabalho.

Aos professores Prof^o Dr. Carlos Alberto Casalinho (UEMG) e Prof^o Dr. José Luís Sanfelice (UNIVÁS) – contribuições e caminhos para a realização desta pesquisa.

Ao meu cachorro Boer (RIP) – amizade eterna.

À minha noiva, Ariane Rocha Teixeira – amor eterno.

FERREIRA, Hevisley William Corrêa. Semblantes do Progresso na Educação Brasileira: Do Ideário à Instrumentalização Oficial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre.

RESUMO

Essa dissertação, pela Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, investiga o conceito de *progresso* em seus mais diversos significados, apresentados com semblantes e aparências, movidos pelo questionamento de como esse progresso se apresenta e como se materializa nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Entretanto, dentre seus atributos, seu caráter incontestável confirma seu prestígio, porém os rumos tomados pelo século XX e o alvorecer do século XXI nos trouxeram incertezas sobre esse progresso linear e inexorável. Sendo assim, esta pesquisa pretende analisar o conceito de *progresso* para desvelar as suas mais diversas aparências ao longo da história e a forma como elas se encontram no horizonte educacional: evolução, avanço, crescimento, aperfeiçoamento, melhoramento, desenvolvimento, ampliação, aumento e incremento. Termos que mostram em sua essência um discurso engendrado que atende a agentes e grupos hegemônicos, que viram na educação a réplica para os problemas vivenciados pela sociedade. A pesquisa é de natureza exploratória com abordagem qualitativa, formada primeiramente por um levantamento bibliográfico para construção do conceito de *progresso* ao longo da história, a partir de referenciais teóricos na filosofia, na história e em pensadores do século XX. Em seguida, é feita uma pesquisa documental, na qual foram construídos protocolos que levantaram dados evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e na Base Nacional Comum Curricular, em sua segunda versão de 2016. Os protocolos dos termos que se repetem e nos remetem ao conceito de *progresso* fizeram uso da análise de conteúdo, de forma crítica, e de acordo com o cenário da educação atual. O conceito de *progresso* em educação, na forma de organização do currículo e nos objetivos quanto a que aluno queremos formar, vem confirmar o discurso predominante que edifica o conceito de *progresso* em suas mais diversas variáveis conceituais. A análise documental proporcionou a condição de perceber os semblantes de *progresso* presente nos documentos, com os termos analisados. Pode-se afirmar que mesmo usados em todas as formas de sinônimo, remetem a esse significado, porém, a aparência desse significado se desconfigura à medida que a aparência está intimamente ligada à formação instrumentalizada que o currículo da educação brasileira apresenta.

PALAVRAS CHAVE: Progresso; Educação; PCN/96; LDB 9394/96; BNCC/2016.

ABSTRACT

This dissertation, by the Line of Research Educational Practices and Training of the Professional Teacher of the Postgraduate Program Master of Education of the Universidade of Vale do Sapucaí-UNIVÁS, investigates the concept of progress in its most diverse meanings, presented with semblants and appearances, moved by the questioning of how this progress is presented and how it materializes in the official documents that guide's Brazilian education. However, among its attributes, its indisputable character confirms it's prestige, but the course taken by the twentieth century and the dawn of the twenty-first century have brought us uncertainty about this linear and inexorable progress. Thus, this research intends to analyze the concept of progress to unveil it's most diverse appearances throughout history and the way they are found in the educational horizon: evolution, advancement, growth, improvement, improvement, development, expansion, increase and increase . Terms that show in their essence a discourse generated that attends hegemonic agents and groups, who saw in education the reply to the problems experienced by society. The research is exploratory in nature with a qualitative approach, organized first of a bibliographical survey to build the concept of progress throughout history, from theoretical references in philosophy, history and thinkers of the twentieth century. Subsequently, documentary, protocols were constructed that raised data evidenced in the National Curricular Parameters, Law of Guidelines and Bases of National Education nº 9394/96 and in the National Curricular Common Base, in it's second version of 2016. The protocols of the terms that are repeated and refer us to the concept of progress made use of content analysis critically and in accordance with the current educational scenario. The concept of progress in education, in the form of organization of the curriculum, and in the objectives of which student we want to form, confirms the predominant discourse that builds the concept of progress in its most diverse conceptual variables. The documentary analysis provided the condition of perceiving the signs of progress present in the documents, with the terms analyzed, it can be said that even used in all forms of synonym, refer to this meaning, however, the appearance of this meaning is deconfigured to measure that apprehension is closely linked to the instrumentalized formation that the curriculum of Brazilian education presents itself.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Angelus Novus. Paul Klee.....	14
--	----

Lista de Protocolos

Protocolo 01.....53

Protocolo 02.....54

Protocolo 03.....58

Protocolo 04.....68

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A IDEIA DE PROGRESSO E O GRADIENTE CONCEITUAL.....	17
3. A CONSOLIDAÇÃO CLÁSSICA DO TERMO <i>PROGRESSO</i>: A FILOSOFIA POSITIVISTA.....	29
3.1. Claude Henri de Saint-Simon e a Deriva Positivista.....	30
3.2. Auguste Comte, Positivismo e Progresso.....	33
4. POSITIVISMO E EDUCAÇÃO: DA EUROPEIZAÇÃO DO TERMO AO CONTEXTO BRASILEIRO.....	38
4.1. Circunstâncias da Gênese do Positivismo no Brasil.....	40
4.2. Positivismo e Ensino: A Idealização do Progresso Incorporada na Educação Brasileira.....	44
5. PROGRESSO, DEMOCRACIA E PENSAMENTO LIBERAL: A REFORMA DO ENSINO NO BRASIL SOB O ESPECTRO POSITIVISTA.....	48
5.1. Do Nome à Prática: O Período Nacional Desenvolvimentista.....	53
5.2. A Tecnoocracia Instaurada em 1964: O Positivismo Pós-Golpe	55
5.3. A Palavra é Desenvolvimento: A Nova Faceta do Progresso nas Políticas Educacionais Neoliberais.....	57
6. TRANSMUTAÇÕES DO TERMO NA ÚLTIMA VIRADA DE SÉCULO: ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS POR MEIO DE PROTOCOLOS.....	62
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

1. INTRODUÇÃO

A ideia de progresso, objeto deste estudo, têm sido ponto de diversas e consideráveis interpretações e configurações ao longo dos séculos XIX e XX. Sua presença aparentemente incontestável ao longo da história humana confirma seu caráter de prestígio. Mas, sua imponência mostra rupturas e involuções ao longo do seu trajeto, sobretudo no alvorecer do século XXI. Em sua essência, o discurso de progresso parece ter perdido seu itinerário linear por ter se desvelado (não a todos) como um mero discurso das elites dominantes globais. Banalizado por muitos, o termo *progresso* atualmente levanta muitas dúvidas, por ser usado como uma declaração, um atestado – destas elites globais – de que estamos nos tornando uma sociedade melhor e mais justa.

Como um axioma, o vocábulo *progresso* (e suas implicações no inconsciente coletivo) apresenta-se como uma proposição imediatamente evidente, que prescinde de comprovação por ser reconhecida como portadora de verdade globalmente aceita. E por ser ostentado como verdade inquestionável, oculta em si os reais interesses de agentes hegemônicos. Os movimentos das reflexões acerca do termo acompanham necessariamente os momentos históricos e políticos de uma nação. E é assim que surgem as ideologias¹ no eterno jogo de formulação de discursos que se colocam como universais, mas que ocultam suas contradições e assumem o posto de discursos e ideologias anteriores.

No Brasil, o projeto para a educação, no início da República, tinha como diretriz o enaltecimento dos ideais de progresso. Os sinais e as influências destes ideais são verificados até hoje nos documentos oficiais que permeiam a última virada de século.

Este trabalho tem como escopo analisar o conceito de progresso tendo como principais referenciais teóricos os estudos de Benjamin (1985), Dupas (2006), Nisbet (1985) e Rossi (2000) para desvelar suas mais diversas aparências ao longo da história: evolução, avanço, crescimento, aperfeiçoamento, melhoramento, desenvolvimento, ampliação, aumento e incremento. Com o propósito de identificá-lo como um adorno ideológico na atual fase capitalista neoliberal, também foi necessário elencar elementos

¹ Karl Marx em *A Ideologia Alemã* (1846) aborda o conceito de ideologia com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico, no qual as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade.

para desconstruir o discurso hegemônico sobre a globalização² associada ao progresso e sua ponte com a educação. E por fim, utilizando de protocolos de pesquisa, esse trabalho tem o objetivo de investigar os documentos oficiais que trilham o currículo da educação brasileira e seus vestígios tangentes à noção moderna do termo *progresso*. Os protocolos vêm trazer um panorama da recorrência do termo *progresso* e suas derivações nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira no contexto atual.

Partindo da Modernidade³, a idealização de progresso tem sido firmada como um problema filosófico, com tamanha intensidade que muitos foram os pensadores que se debruçaram sobre o tema. “Apesar do dogma de progresso ter-se mantido numa posição magistral, durante a maior parte da história ocidental (...) decaiu para uma situação inferior e muito atacada” (NISBET, 1985, p. 9). Na atualidade, face aos notáveis passos tecnológicos que são antagônicos frente à destruição ecológica e à crescente desigualdade social, é inescusável, primeiramente, uma revisão do conceito de *progresso* e das críticas que o termo já sofreu. O tema é tratado dentro de inúmeras vertentes, porém, existe um abismo no tratamento que o termo tem tomado no âmbito educacional. Qual o discurso que o termo esconde nos pressupostos da educação? A quais setores (ou agentes) a idealização de progresso favorece?

A sociedade progressista moderna concebe a crise residente na esfera da educação como um fenômeno vertical, que diz respeito única e exclusivamente aos que se inserem nesse meio. Ou seja, a crise na educação definitivamente não é algo interno à escola. Se tal afirmação for segura e exata, como explicar esta mesma crise educacional em países desenvolvidos ou centrais? Esse momento de crise na educação faz oportuna a pesquisa, visto que ao contrário do que geralmente se pensa, é a escola que absorve os valores, aspirações e ambientações do mundo externo – e não o contrário. Vilela (2011, p.17) suscita que “o principal engano do humanismo⁴ consiste em acreditar que a acumulação de conhecimentos técnico-científicos resulta em avanços políticos e éticos,

²Alvarez (1999) caracteriza o fenômeno da globalização com fenômenos e acontecimentos de ordem geopolítica e técnica que surgiram após o final dos anos 1980, mas que de uma maneira geral “estariam desenhando todos uma efetiva ‘sociedade mundial’, ou seja, uma sociedade na qual os principais processos e acontecimentos históricos ocorrem e se desdobram em escala global”.

³O início da modernidade se dá no declínio do feudalismo e todas as consequentes transformações sociais, econômicas e culturais que daí decorreram: o fomento do conhecimento científico, as mudanças nas relações de trabalho e a nova estruturação das cidades.

⁴Em JAPIASSÚ; MARCONDES (2001, p. 96) o termo humanismo tem duas vertentes: “a) na filosofia, designa toda doutrina que situa o homem no centro de sua reflexão e se propõe por objetivo procurar os meios de sua realização; b) na linguagem universitária, designa a ideia segundo a qual toda formação sólida repousa na cultura clássica (chamada de humanidades)”.

e, através disso, seja possível ao ser humano se libertar de sua condição animal”. Este fato amplifica e perpetua o conjunto de considerações do humanismo secular, trazendo para a escola uma ilusória noção de futuro e responsabilidade, uma visão da raça humana como espécie permanente e imperecível, ou próxima destas características. Negar sua contingência natural é imensa dificuldade – dentro e fora dos muros da escola. A relevância do tema se traduz nos valores que os documentos oficiais que trilham a educação carregam (os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, a LDB - 9.304/06 e a Base Nacional Comum Curricular).

A metodologia empregada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, primeiramente, através de um levantamento bibliográfico, que, segundo Severino (2002, p. 76) abarca a “busca metódica dos documentos que possam interessar ao tema discutido”. Como se trata de um trabalho de reflexão teórica, a investigação se baseou em livros e artigos sobre o conceito de *progresso*, sob a ótica de referenciais da Sociologia, Filosofia e Antropologia e documentos oficiais do âmbito educacional brasileiro. A partir disso, buscou-se construir um quadro da atual conjuntura que envolve o processo de educação - desde o século XIX, a gênese do Positivismo (entendido como um sistema filosófico que defendia a valorização de um método empirista e quantitativo como fonte principal do conhecimento científico), até os dias atuais. Foi realizada uma análise descritiva do termo *progresso*, destacando seus significados a partir de abordagens diferentes e de seus sentidos atuais. A partir de uma correlação de concepções diferenciadas, mas que marcaram o momento de transição da modernidade do século XX para esse momento de século XXI, entendido como pós-modernidade, pensadores como Walter Benjamin (1985), John Gray (2006, 2011), Gilberto Dupas (2006), Paolo Rossi (2000) e Robert Nisbet (1985) foram investigados para construção teórica da pesquisa. Os acurados estudos de Silva (2004, 2006, 2016) sobre a produção bibliográfica e propostas do Apostolado Positivista no Brasil (em especial na Primeira República) também foram significantes para o desenvolvimento e consolidação da pesquisa.

Em seguida, foi realizado um levantamento documental, correlacionado o termo com o universo da educação escolar e através de uma verificação em três documentos que orientam e pormenorizam a educação no Brasil: LDB (9.394/96) Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em sua terceira versão (2016).

Foram construídos protocolos a partir da localização do vocábulo *progresso* e de todas as suas derivações, elencadas por Rossi (2000, p. 114): “Avanço, crescimento, aperfeiçoamento, melhoramento, desenvolvimento, ampliação, aumento, incremento são frequentemente indicados nos dicionários e usados pelos falantes como sinônimos do termo *progresso*”. Essas derivações abriram um vasto campo para o trabalho com protocolos, visto que tal coleta dos termos permitiu não apenas a categorização, mas uma melhor análise do discurso por trás dos documentos que decretam verticalmente a educação brasileira.

O Capítulo 2, *A ideia de progresso e o gradiente conceitual*, contemplou os diferentes traços e características que o termo *progresso* tomou ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, utilizando-se de pensadores da Filosofia, da Sociologia, da História e da Antropologia para que o conceito que permeia o vocábulo em questão seja melhor elucidado.

Mostrou-se necessário no Capítulo 3, *A consolidação clássica do termo progresso: a filosofia positivista*, apresentar seu aspecto clássico, com poucas palavras o que pensaram Simon e Comte acerca o termo *progresso* - aquele que foi cristalizado ao longo do século XIX e que demonstra seus delineamentos filosóficos até a contemporaneidade brasileira.

No Capítulo 4, *Positivismo e educação: da europeização do termo ao contexto brasileiro*, com a intenção de investigar gradativamente o termo *progresso* no espectro da educação no contexto brasileiro e os ideais positivistas do período, foi necessário analisar o vocábulo em sua semelhança com o que foi forjado na Europa e a quem se prestava o termo.

Já o Capítulo 5, *Progresso, democracia e pensamento liberal: a reforma do ensino no Brasil sob o espectro positivista*, mostra as ideias do neoliberalismo⁵ no Brasil e suas reformas dentro do espectro da educação no intuito de esclarecer quais as formas em que o conceito de *progresso* se encontrava no chamado período Nacional Desenvolvimentista.

O Título 6, *Transmutações do termo na última virada de século: análise das propostas curriculares oficiais por meio de protocolos*, traz a organização e análise dos protocolos, que objetivam quantas são as vezes que termo *progresso* e suas derivações

⁵ Neoliberalismo: política de reformulação do Estado tornando-o mínimo, mediante ações de privatização, flexibilização, terceirização e globalização da economia. Ficariam sob responsabilidade do Estado o menor número de setores o possível: a saúde, a educação e segurança, por exemplo.

estão presentes nos documentos oficiais da educação brasileira - LDB (4024/61) Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC - como também encerra a investigação através de uma análise das sentenças que contém tais termos. Os protocolos são instrumentos metodológicos utilizados com o fim de objetivação explícita do objeto de análise, ou seja, os termos foram retirados dos documentos no formato original que se apresentaram, o que segundo (SIQUELLI, 2012, p. 56) “...além de facilitar a manipulação dos dados levantados, colabora para uma melhor apresentação..., tendo em vista a possibilidade de construir tabelas e gráficos.” Uma vez compondo os protocolos, segundo a autora, os termos permitem ao pesquisador compará-los e observá-los sob os pontos de convergência e divergência, o que corroborou para análise crítica da pesquisa.

Baseada na análise de conteúdo, que segundo (BARDIN, 2011, p. 229) “...a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico”, este trabalho contemplou apontamentos do conceito ou mesmo noção de *progresso*, suas rugosidades na organização de um discurso hegemônico de globalização desenvolvimentista e como esse ideário se propagou por dentro dos muros da escola – suas conseqüentes falhas, cegas e caminhos tortuosos.

2. A IDEIA DE PROGRESSO E O GRADIENTE CONCEITUAL

O presente título investiga as diferentes idealizações ou significações que o termo *progresso* tomou sob diferentes concepções e áreas tangentes à Filosofia, Sociologia, História e Antropologia. Como uma sentença, o vocábulo *progresso* apresenta-se como uma proposição imediatamente evidente, que prescinde de comprovação por ser admitida como portadora de verdade universal. E, por ser ostentado como verdade inquestionável, oculta em si os reais interesses de agentes hegemônicos.

Uma análise inicial e relevante sobre qual significado e quais são as significâncias do termo *progresso* não se basta se abranger apenas o alvorecer do século XXI, ao contrário, necessita considerar também as mais diversas e graves parcelas da história humana dos séculos XIX e XX. Existiu desde sempre um padrão ou o termo foi se transmutando ao longo dos anseios das diversas sociedades? Existe uma relação do termo *progresso* com as capacidades e habilidades humanas de compreensão e conhecimento segundo o seu tempo? Existe uma fronteira, mesmo que tênue, entre *progresso humano* e *progresso tecnológico*? Enfim, existe realmente uma história da ideia de progresso?

Nisbet⁶ (1985, p. 16) preconiza historicamente o termo ao destacar que “nenhuma ideia por si só, foi mais importante, ou talvez tão importante quanto a ideia de progresso na civilização ocidental, durante quase três mil anos.” É evidente que outros conceitos e outras idealizações também foram basilares no conduto do pensamento das civilizações, porém a concepção de síntese do passado e impulso do presente como profecia do futuro funciona não apenas como uma contemplação do transcurso da história em si, mas como uma tendência influente que nela se enraíza.

É verdade que podemos nos lembrar de outras ideias: liberdade, justiça, igualdade, comunidade, e assim por diante. Não quero desprestigiar nenhuma delas. Entretanto, deve ser salientado que, através da maior parte da história que reforça a sua importância ou credibilidade a um valor político ou moral como a crença de que seja algo mais do que alguma coisa apreciável ou que deva ser apreciada; que seja um elemento essencial do movimento histórico desde o passado, através do presente, para o futuro. Assim, esse valor pode ser transposto daquilo que é meramente desejável para o que é historicamente necessário. (NISBET, 1985, p. 16)

⁶ Robert Alexander Nisbet (1913-1996), sociólogo americano, professor da Universidade da Califórnia, Berkeley, Vice-Chanceler na Universidade da Califórnia, Riverside e como Albert Schweitzer e professor na Universidade de Columbia.

O autor admite a importância de outros termos e conceitos, mas vê em *progresso* o elemento-chave ou a “espinha dorsal” que liga o tempo transcorrido, o contemporâneo e o porvir da civilização dentro do que ele mesmo chama de *filosofia da história*.

O atual sistema capitalista hegemônico vigente aliado a um saber científico conciliado à técnica parecem não ter um fim no horizonte da ciência, e ao mesmo tempo, parece não parar de transformar o estilo de vida dos homens. O cientista social Gilberto Dupas⁷ (2006) suspeita de tal desenvolvimento incondicional quando diz que “(...) esse modelo vencedor exhibe fissuras e fraturas; percebe-se, cada vez com mais clareza e perplexidade, que suas construções são revogáveis e que seus efeitos podem ser muito perversos.” (DUPAS, 2006, p. 11)

Desigualdade social, exclusão e fundamentalismos (religiosos ou não) continuam sendo vias de regra e arquétipos para a construção da noção de progresso. O termo *instabilidade* parece estabelecer um vínculo muito maior com o termo *progresso* do que o termo *desenvolvimento*. Basta um olhar de relance ao passado e à interpretação que Walter Benjamin⁸ fez do quadro de Paul Klee⁹ e percebemos um ascendente de catástrofes, fracassos, ablepsias e conflitos.

Existe um quadro de Klee intitulado “Angelus Novus”. Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. O anjo da história tem de parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa a seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nós chamamos de progresso é essa tempestade. (BENJAMIN, 1985, p. 226)

⁷ Sociólogo brasileiro do séc. XX, foi fundador do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais (IEEI)

⁸ Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940), foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão.

⁹ Paul Klee (1879-1940), foi um pintor e poeta suíço naturalizado alemão.



FIGURA 1- Angelus Novus. Paul Klee /1920. (Nanquim, aquarela e giz pastel sobre papel)
FONTE: <<https://br.pinterest.com/janepercstew/art-paul-klee/>>

Sob um prisma inquietante e ao mesmo tempo tempestuoso, Benjamin (1985) não só estava imerso em um contexto de eclosão do sentimento antissemita na Alemanha do início do nazismo como também olhou a história humana caracterizada pela mistura dos tempos e pela barbárie que existe por trás das conquistas da civilização global. A interpretação rasga o véu do consciente coletivo desenvolvimentista – da história e do período, mas que ecoa na atualidade – e estende-se a uma crítica ao progresso desenfreado.

Trata-se do texto de Benjamin mais conhecido, citado, interpretado e utilizado inúmeras vezes nos mais variados contextos. Certamente marcou a imaginação de nossa época – sem dúvida porque toca de maneira um tanto profunda na crise da cultura moderna. (LÖWY, 2005, p. 87).

A amplitude interpretativa de Benjamin inundou gerações vindouras que viram em sua perspectiva de um quadro que expressava estilos que caminhavam entre o expressionismo, cubismo, e o surrealismo, um olhar cético sobre a crise da cultura moderna.

Se, de um lado, admitimos a sensação (alimentada pela mídia, pelas nações e fomentada pelas massas) de que nada mais é impossível, de que o culto desse otimismo

parece algo possível, de outro, BALANDIER¹⁰(1999, p. 8) chama de “um medo crescente e o claro sentimento de impotência diante dos impasses, dos riscos, da instabilidade dos sinais que orientam os percursos da vida e da precariedade das conquistas”.

Na busca de definições e interpretações que conceituem o termo *progresso*, é imprescindível relatar o que os dicionários especializados mais notórios indicam. O dicionário de Sociologia de Boudon *et al.* (1990, p.25) nos diz que:

A noção de progresso implica que a história tem um sentido e que esse sentido é linear, contínuo, que vai da noite para o dia, da indigência para a abundância, da selvajaria para a civilização, em suma, vai em direção ao Verdadeiro e ao Bem confundidos num só objetivo.

O dicionário de Política, segundo BOBBIO, MATEUCCI, PASQUINO (1983, p. 1009-1010), afirma que:

A ideia de progresso pode ser definida como ideia de que o curso das coisas, especialmente da civilização, conta desde o início com um gradual crescimento do bem-estar ou da felicidade, com uma melhora do indivíduo e da humanidade, constituindo um movimento em direção a um objetivo desejável. A ideia de um universo em perpétuo fluxo não basta, pois, para formar a ideia de progresso; é necessária também uma finalidade, um objetivo último do movimento. É na concretização deste objetivo na história que se acha a medida do progresso. É por isso que se fala de ‘fé no progresso’.

Para ambos, o significado de *progresso* é algo de fluxo interminável, uma noção de transição rumo a algo sempre melhor, mais definido e mais organizado, que nos vêm à mente quando da leitura destas definições. Porém, o termo parece se mostrar ambíguo, sem arestas que o amparem ou que deem um real sentido à palavra em sua conjuntura atual ou histórica.

Do progresso "se faz não raro uma espécie de necessidade histórica ou cósmica, por vezes mesmo um poder real que age sobre os indivíduos, uma finalidade coletiva que se manifesta pelas transformações das sociedades". Mas a dificuldade está em dar um conteúdo preciso para essa fórmula ou, por outra, em determinar a direção e o sentido desse movimento. (DUPAS, 2006, p. 19)

¹⁰ Georg Léon Émile Balandier (1920-2016), etnólogo e sociólogo, professor da Universidade Paris.

Em JAPIASSÚ; MARCONDES (2001, p. 157), dicionário Básico de Filosofia, o conceito aparece da seguinte forma:

Progresso (lat. *progressus*: avanço)

1. Genericamente, desenvolvimento, crescimento, aumento qualitativo ou quantitativo. Pode ser tomado em um sentido valorativamente neutro, ex.: progresso da doença.
2. Em um sentido mais específico, mudança para melhor que se obtém de forma gradual, tanto do ponto de vista do conhecimento, ex.: progresso da ciência; quanto do ponto de vista moral, social e político, ex.: progresso social.
3. Certas concepções relativistas contemporâneas questionam a ideia de progresso na medida em que não haveria a possibilidade de se estabelecerem critérios objetivos que permitissem considerar uma teoria científica, p. ex., como melhor do que outra. Desse modo tudo o que se poderia dizer é que há diferentes formas ou, modelos científicos.
4. A ideologia do progresso é típica do séc. XVIII. Segundo ela, a filosofia das Luzes teria descoberto na noção de uma marcha contínua para a verdade a figura na qual melhor se exprimia seu otimismo histórico.

Ainda de caráter descritivo, porém sensivelmente relativistas, Japiassú e Marcondes (2001) abrem uma gama de sentidos mais amplos para a palavra – dentro e fora do conhecimento científico e filosófico. Duas nuances na definição parecem se estabelecer: a de uma série de eventos quaisquer que se desenvolvem num “sentido desejável” e a crença de que os eventos da história desenvolvam-se, culminando em uma espécie de plenitude.

Nisbet (1985) percorre o mesmo caminho elucidativo da palavra, mas se preocupa com a associação do termo a fenômenos de contingências e eventualidades ao afirmar que “a ideia não deve ser concebida como sendo relacionada com um mero acidente ou um capricho; ela deve ser concebida como constituindo uma parte do verdadeiro esquema das coisas no universo e na sociedade.” (NISBET, 1985, p.17). Sua concepção assume um transcorrer linear dos eventos onde “avanço do inferior para o superior deve parecer tão real e certo como qualquer outro aspecto das leis da natureza” (NISBET, 1985, p.17).

Percorrendo alguns textos de cunho sociológico, filosófico e até alguns de pensadores que vez ou outra apenas margearam as reflexões dominantes, é possível colher outros significados e empregos do termo *progresso*. Com um tom pessimista (ou niilista, para alguns) e por vezes de discurso inflamado, o filósofo romeno Emil Cioran¹¹, que em vida trouxe reflexões sobre o destino do homem e das civilizações e que também foi um apaixonado pela história, traça argumentações sobre história,

¹¹Emil Cioran (1911-1995) foi um escritor e filósofo romeno radicado na França.

progresso e, conseqüentemente, utopia. Cioran (1994) questiona a obsessão humana pelo futuro e pelo progresso, tentando desmanchar algumas das ilusões do Ocidente e apontar que a necessidade do absoluto pode ser inerente ao homem.

O autor tece duras críticas à Modernidade e a Filosofia Moderna que não conseguiram perceber que, por mais que se tente fazer da História um veículo de esperança para o progresso, há na humanidade uma essência alinhada ao irreversível. “Por mais diversos que sejam seus disfarces, a ideia de perfectibilidade penetrou em nossos costumes: adere a ela mesma quem a questiona” (CIORAN, 1994, p.100).

Dentre os segmentos do pensamento marxiano que tecem críticas à ideia de progresso, e ainda entre os pensadores da Modernidade, provavelmente o mais influente, citado e analisado após sua morte, foi Walter Benjamin, em seu trabalho “Sobre o Conceito de História” (1985). Com uma característica que soa exclusiva para a época e para a atualidade, o autor proferiu uma amálgama sincrética entre três discursos heterogêneos: o romantismo alemão, o messianismo judaico e o marxismo revolucionário.

Benjamin realiza o ataque à ideologia do progresso em nome da revolução. As verdadeiras questões que se impõem para a sociedade não são problemas técnico-científicos, mas questões metafísicas de Platão e de Espinosa, dos românticos e de Nietzsche. (LÖWY, 2005, p. 20)

As Teses “Sobre o Conceito de História” de Benjamin (1985) são os últimos registros do autor antes de seu suicídio numa frustrada tentativa de escapar da Gestapo na França. Trata-se um texto recheado de alegorias, referências artísticas paradoxos e alusões. Nessa espécie de fusão, e dentro de um contexto histórico conturbado (o ápice da Segunda Grande Guerra Mundial), o autor se vê munido de uma compreensão de passado e presente da humanidade:

A atitude de Benjamin consiste exatamente em inverter essa visão da história, desmistificando o progresso e fixando um olhar marcado por uma dor profunda e inconsolável – mas também por uma profunda revolta moral – nas ruínas que ele produz. (LÖWY, 2005, p. 92)

A unicidade dos escritos de Benjamin reside em sua óptica peculiar de averiguar e de tentar compreender a história dos homens sob o ponto de vista dos vencidos, dos esquecidos e dos oprimidos.

Ele não concebe a revolução como o resultado natural ou inevitável do progresso econômico e técnico ou da contradição entre forças e relações de produção; pelo contrário, prega a interrupção de uma evolução histórica que levaria à catástrofe. Sua preocupação é com as ameaças que o progresso técnico e econômico, promovido pelo capitalismo, faz sobre a humanidade. (DUPAS, 2006, p. 59)

O intermédio entre as duas grandes guerras mundiais do século XX pontua uma mudança radical na cultura contemporânea e no domínio da filosofia. O termo *progresso* então, se enfraquece, não é mais encarado de uma forma geral como um axioma. O providencialismo antes encontrado em pensadores do século XIX vai progressivamente dando lugar ao temor diante de um mundo fora do equilíbrio e fora de controle.

A crise da idéia de progresso e a identificação dessa idéia com um mito oitocentista estão ligadas às perspectivas da cultura europeia do segundo e do terceiro decênio do século XX, à sensação do “inútil massacre” da Primeira Guerra Mundial, à Grande crise dos anos 30. A guerra e a crise destruíram o mundo da segurança; a Ciência. O Progresso, a Europa não aparecem mais no centro da história humana; a história aparece privada de tendências, de perspectivas de direção; a realidade se configura como uma luta desigual entre indivíduo e as forças cegas e incontroláveis que operam na história; a sociedade parece uma máquina devastadora da natureza autêntica do homem. (ROSSI, p. 96-97, 2000)

A reflexão benjaminiana considera que a história em sua dual significância, aparentemente paradoxal é, na verdade, paralela: “Benjamin mantém distância em relação ao sociologismo de alguns autores marxistas e, de maneira paralela, coloca em questão a teoria social-democrata do progresso histórico” (GAGNEBIN, 1993, p. 53). Tal dualismo visa enaltecer a unicidade de cada momento da história humana e ao mesmo tempo compor uma crítica ao historicismo – filosofia da história mais atuante de sua época.

Em uma imersão na Pós-Modernidade¹², dois críticos vorazes à ideia de progresso destacam-se: John Gray e Gilberto Dupas. O filósofo britânico John Gray é mais conhecido por suas duras críticas ao humanismo e ao pensamento utópico. Para ele, o progresso é um ludíbrio, e os seres humanos não são essencialmente diferentes de outros animais. Epistemologicamente distinto de Benjamin e seu messianismo judaico, Gray aponta que a crença utópica no progresso é a reposição sobre o mito do Redentor, aquele que trará à humanidade o livramento de sua condição, do seu “sofrimento”,

¹² Em reação à Modernidade, a Pós-Modernidade surge no que Gellner (1992) interpreta como sendo a era do relativismo, indiferente e hostil à ideia de uma verdade única, exclusiva ou objetiva.

enfim, aquele que a salvará. Na visão do filósofo, o progresso humano é um mito, e a esperança cornucopiana de que a tecnologia irá afastar a sociedade das possibilidades implacáveis do mundo natural é apenas uma versão secular da promessa da salvação pelo cristianismo e outras religiões.

Todas as evidências sugerem que, agora, estamos nos movendo para trás, em direção a uma época que é classicamente histórica e não avançando para a era vazia, ilusória e pós-histórica projetada no artigo de Fukuyama. Em nossa era, a ideologia política, tanto liberal como marxista, diminui rapidamente sua influência sobre os eventos e forças mais antigas, mais primordiais, nacionalistas e religiosas, fundamentalistas e, talvez malthusianas que competem entre si. Retrospectivamente, pode parecer que o estático e o polarizado período da ideologia, o período entre o fim da Primeira Grande Guerra Mundial e a época presente, é que foi aberração. (GRAY, 2011, p. 247-248)

Além de não conceber o progresso humano, Gray (2011) profere os acontecimentos na história como algo cíclico, numa sucessão de falhas, tragédias e calamidades. Vilela (2011, p.7), ao interpretar a obra de Gray, diz que “o principal engano do humanismo consiste em acreditar que a acumulação de conhecimentos técnico-científicos resulta em avanços políticos e éticos (...)”.

O conhecimento no progresso é real e – a menos que ocorra uma catástrofe de âmbito mundial – já irreversível. Melhorias no governo e na sociedade não são menos reais, mas são temporárias. Não apenas podem ser perdidas, como também certamente o serão. A história não é progresso ou declínio, mas ganhos e perdas recorrentes. O avanço do conhecimento nos engana quando nos induz a pensar que somos diferentes de outros animais, mas nossa história mostra que isso não ocorre. (GRAY, 2006, p. 169)

Instruídos essencialmente no seio de civilizações que historicamente negam ou não souberam lidar com trágicas contingências, “fomos criados em religiões e filosofias que negam a experiência da tragédia” (GRAY, 2006, p. 208). Se apartada dos avanços tecnológicos, a noção de progresso (ou retrocesso) ligada ao “gênero humano”, “civilização” ou apenas “humanidade” encontra inúmeras complicações inerentes. O humanismo torna-se então uma ilusão. O pensamento ocidental em sua plenitude se baseou em crenças errôneas sobre o lugar dos indivíduos no mundo. Humanismo e fé convergem, portanto, para uma mesma concepção de progresso.

Dupas (2006) evidencia sua análise tomando como argumento a ideia de progresso como mito restaurado na intenção de uma história certa, linear e com um fim glorioso. Para isso o autor se orienta por elementos históricos, semânticas,

interpretações e significados para desconstruir o discurso dominante do capital sobre a globalização associada à ideia de um progresso fatal.

Ao estabelecer uma ponte entre o ideário acerca de *progresso e neoliberalismo* “tentou ressuscitar o conceito de progresso associando-o à liberdade dos mercados globais e a um ciclo benévolo da lógica do capital” (DUPAS, 2006, p. 90). A lógica capitalista engendra-se como uma entidade sem pátrias, mas ao mesmo tempo de todas elas. O progresso não estende espaços, muito menos relações, ele se estreita numa fluidez de movimentos que são contraditórios em sua essência.

A ideologia liberal permite que o capital seja cosmopolita; sua pátria é onde ele pode render bem. Também são cosmopolitas os grandes jogadores de futebol e os astros da música. No entanto, os trabalhadores, em geral, continuam impedidos de circular livremente pelo mundo global. A globalização não amplia os espaços, estreita-os; não assume responsabilidades sociais e ambientais; pelo contrário, acumula problemas, transforma-se em sintoma de sobrecarga. (DUPAS, 2006, p. 106).

Exaustivamente propagandeando a noção de melhorias, a progressão humana rumo a algo ainda não tangível ou suscetível é capitaneada pelas melhorias e avanços do meio técnico-científico, mas permanece incoerente, ditando a incongruência da nova lógica capitalista global, desigual e que mostra sinais, sobretudo ambientais, de sobrecarga. O pensamento de Dupas estabelece o mito do progresso como sendo um falso arcabouço ideológico disfarçado que oculta interesses meramente hegemônicos. A ideia confortável de progresso funciona como um recôndito que torna difusa nossa percepção das consequências nefastas de um mundo em crise nas esferas econômica, científica, médica e ambiental. De um pessimismo latente em sua perspectiva na atualidade e de uma visão não mais esperançosa para a posteridade, o autor duvida da chegada de um sistema transformador.

A questão central é que lutar contra esse sistema, que bem ou mal mantém a máquina econômica em movimento, é atacar os próprios princípios do capitalismo em um momento em que nenhum outro sistema — ainda que sob a forma de utopia — aparece no horizonte como alternativa real (DUPAS, 2006, pág. 143).

O destino certo e glorioso da humanidade parece ser fomentado pelo encantamento e conseqüente omissão das multidões que pouco percebem - ou não se fazem perceber - as ações e incessantes intromissões provindas das críticas tecidas pelos setores eruditos. Rodeados pelas belezas tecnológicas e estéticas do mundo moderno,

assistimos atônitos, através das incessantes propagandas, nossa sensação de pequenez frente aos meios de comunicação e transporte, a busca aparentemente inabalável pelo prolongamento da vida e pelo conforto e praticidade que os modernos aparelhos que a Terceira Revolução Industrial nos oferece.

Discursos e amostras nos parecem ilimitados e dão a noção de algo linear, rumo a algo sempre melhor, mas para Dupas (2006, p. 290) “a tentativa de compatibilização dos vetores tecnológicos decorrentes das opções do capital - visando o seu máximo retorno - com as efetivas necessidades da civilização é um processo de avanços e retrocessos, de ganhos e perdas”.

Assunção (2017, p. 296), também presume pouca linearidade ao afirmar que o progresso “tem sido sempre acompanhado de dores, sacrifícios e retrocessos em esferas específicas do ser social; muitas vezes seus veículos contraditam o próprio progresso, mas a tendência geral e permanente é inegável”. A autora, apoiada em Lukács¹³, admite o desenrolar de um progresso cheio de contradições e retrocessos.

Se considerarmos abstratamente setores isolados, chegaremos a uma complexa contraposição entre aumento e decréscimo” das diversas faculdades humanas, “de modo que todo progresso singular numa área será acompanhado por retrocessos simultâneos em outra área. (LUKÁCS, 2012, p. 380-381).

Lukács (2012) associa o pensamento burguês neoliberal à concepção e dispersão ideológica de um progresso disposto linearmente, negando assim seu cunho contraditório e o sentido evolutivo da história com atributos labirínticos e fragmentados. “Na medida em que uma ideologia do progresso continua a dominar – e ainda será, por um bom tempo, a ideologia dominante da burguesia liberal –, todo elemento de contradição é eliminado; daí resulta a concepção da história como evolução contínua, linear” (LUKÁCS, 2011, p. 214).

Referências positivas ao termo de progresso também podem ser encontradas em pensadores, como é o caso do filósofo do século XVII Immanuel Kant, um exemplo máximo de convicção no trajeto dos homens rumo a algo melhor, mais lapidado, mostra denotações de um humanismo em seus escritos. Ora, o filósofo se afasta da noção de um desenvolvimento que é na perspectiva de Pereira (2008, p. 116) “pensado e concebido dentro de um esquema predominantemente materialista e capitalista onde progresso é

¹³ György Lukács (1885-1971) é um dos mais influentes filósofos marxiano do século XX, influenciado pela interpretação hegeliana e oriundo da escola de Budapeste.

sinônimo de acúmulo de riquezas, técnica, capacidade de intervir na natureza, lucros, expansão econômica (...). Porém, mantém uma disposição para acontecimentos que assinalam pontos na história humana que abarcariam todos os seres humanos e trilharia um caminho rumo ao progresso.

Importa, pois indagar um acontecimento que aponte, de modo indeterminado quanto ao tempo, para a existência de semelhante causa e também para o ato da sua causalidade no gênero humano, e que permita inferir a progressão para o melhor, como consequência inelutável, inferência que, em seguida, se poderia estender à história do tempo passado; porém, de maneira que aquele acontecimento não deva olhar como a sua causa, mas somente como indicativo, como sinal histórico (*signum rememorativum*, *demonstrativum*, *prognosticon*), e poderia, por isso, demonstrar a tendência do gênero humano, olhada no seu todo [...]” (KANT, 1993, p.101)

Considerando o progresso como “sinônimo de humanismo, de realização da justiça de modo universal, de uma ordem social onde reina a paz entre os homens, de desenvolvimento das potencialidades que o humano naturalmente possui” (PEREIRA, 2008, p. 116), ao se referir a Kant, Pereira entende que ele se distancia dos ideais de sua época e do período atual, ao acreditar em sinais do tempo como indicadores rememorativos (atuou outras vezes), demonstrativos (atua no presente) e prognósticos (atua no futuro) que apontam aos homens sua tendência ao súpero. Nota-se certa convergência com Benjamin, quando ambos estabelecem extratos da história humana que nos servem de indicativos ou recomendações. Contudo, Benjamin fala dos “*vencidos da história*”, gerações que, assim como a do próprio, servirão de memória, de legado para que atrocidades como as cometidas na Segunda Guerra Mundial (testemunhada *in loco* pelo autor) não se repitam na posteridade. Em uma de suas últimas cartas escritas ao amigo S. Lackner, e se referindo às suas teses “Sobre o Conceito de História”, Benjamin escreve: “Pedimos àqueles que vierem depois de nós não a gratidão por nossas vitórias, mas a lembrança de nossas derrotas. Isso é um consolo: o único consolo dado àqueles que não têm mais esperança de serem consolados¹⁴.”

Como se observa, não existe então um consenso geral acerca do conceito do termo *progresso*. A meta do progresso ou avanço como empreendimento da humanidade em sua essência, se apartada da natureza do conhecimento, toma caminhos

¹⁴ A carta foi dirigida a seu amigo Stephan Lackner no dia 5 de maio de 1940. Dois pequenos trechos dessa carta são citados por Löwy no seu livro “Walter Benjamin: Aviso de Incêndio”. São Paulo: Boitempo, 2005.

diferentes no curso da história e do pensamento acerca da ideia de progresso. Esses caminhos formulados parecem ter uma relação inversa entre si, ou seja, a conquista da perfeição moral e da bem-aventurança espiritual exige, como sua condição, obter ou acrescer conhecimento. Porém, os dois percursos são trilhados por distâncias diferentes em velocidades diferentes. Salvo exceções pontuais, o progresso tecnológico caminha regularmente no curso da história como elemento propulsor de uma melhoria científica do bem-estar humano. O progresso humano traça rotas alternativas nessa trajetória histórica. Seu fluxo não é contínuo; por vezes circular e mais lento que seu progresso tecnológico. Existe então o que Dupas (2006) vem chamar de “*ideia-força*” que, ao longo da história humana, e que, potencializada por forças hegemônicas engendradas, atua na pretensão de uma cadência rumo ao utópico.

3. A CONSOLIDAÇÃO CLÁSSICA DO TERMO PROGRESSO: A FILOSOFIA POSITIVISTA

O pensamento que permeou o século XIX não foi guiado exclusivamente por transformações sociais e econômicas, mas, sobretudo, ciência e filosofia devem ser encaradas como fontes esclarecedoras para a compreensão da conjuntura histórica. Dentre os vários e diferentes segmentos filosóficos que a obra de Immanuel Kant deixou à interpretação, o Positivismo encontra-se desenvolvendo importantes reflexões sobre as possibilidades e limites da razão. Admitindo apenas o que é factual, concreto, inquestionável, que se fundamenta na experiência, o positivismo influenciou de maneira significativa a sociedade nos séculos XIX e XX.

Conforme Rossi (2000) observa, a ideia moderna de progresso tomou a sua formatação clássica nos textos de Condorcet¹⁵ e de Turgot¹⁶ e, depois, nos de Saint-Simon e de Comte. Consolidou-se na segunda metade do século XIX e se deparou com sua primeira crise entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais.

O Positivismo herdou do Iluminismo¹⁷ o culto à ciência, ao empirismo e à Razão, mas renunciou ao seu prisma negativista para que assim fomentasse o intuito de organizar a sociedade, colocar fim nas desigualdades e problemas sociais despontados a partir do cenário econômico e industrial. O ideário positivista se atenta à história como uma sobreposição linear de eventos regidos por ideias. O progresso da humanidade está intrinsecamente ligado aos avanços científicos e ao arranjo da sociedade. Nesse processo de supervalorização da ciência – a ponto de transformá-la em algo próximo de um escopo de fé – o Positivismo transfigurou o saber científico numa ideologia que poderia solucionar todos os problemas.

Rossi (2000) sintetiza a crença no progresso inserida nas filosofias do século XIX nos seguintes princípios:

1. na história está presente uma lei que tende, através de graus ou etapas, à perfeição e à felicidade do gênero humano; 2. tal processo de aperfeiçoamento é geralmente identificado com o desenvolvimento e com o crescimento do saber científico e da técnica; 3. ciência e técnica são a principal fonte do progresso político e moral, constituindo a confirmação de tal progresso (ROSSI, 2000, p. 95).

¹⁵ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet - filósofo e matemático francês do século XVIII.

¹⁶ Anne Robert Jacques Turgot - economista e estadista francês do século XVIII.

¹⁷ Movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico.

Concebendo a noção positivista de progresso como sendo lei da história da humanidade, ressalta essa lógica:

1. tende a conceber o progresso como uma lei da história (Condorcet, Saint-Simon, Comte); 2. Tende a identificar o progresso da ciência e da técnica com o progresso moral e político e a fazer o segundo depender do primeiro; tende enfim a ver na luta a capacidade de provocar ilimitados melhoramentos e a interpretá-la como um elemento constitutivo do progresso. (ROSSI, 2000, p. 98)

No bojo dos pensadores de tal segmento filosófico, o francês Augusto Comte é o mais notório como precursor de tal corrente positivista. Mesmo não sendo o fundador, nem do termo, nem das ideias positivistas – Nicolas de Condorcet (1666-1790) e Claude Henri de Saint-Simon (1760-1852) são cronologicamente anteriores ao pensamento de Comte e também influências do pensamento comteano –, Comte está intimamente ligado ao positivismo e desenvolveu contribuições para a reflexão social e política ainda no século XIX, no seu curso de *Filosofia Positiva*.

3.1 CLAUDE HENRI DE SAINT-SIMON E A DERIVA POSITIVISTA

Foi Claude Henri de Saint-Simon (1760-1852) o precursor na utilização da etimologia positiva, determinando o positivismo também lógico. Para ele, o raciocínio carece de uma base nos fatos observados e discutidos. Apesar da notabilidade de Augusto Comte em relação à gênese da Sociologia, crença no progresso e na ciência e atribuições feitas do pensador em relação à etimologia do Positivismo, foi Saint-Simon e não Comte o pioneiro e responsável por uma visão panorâmica da história e do progresso científico. Nisbet (1985), que se orientando pelo pensamento de Saint-Simon, diz que “cada nova ciência deriva da anterior, sendo capaz de se tornar uma ciência em sentido completo somente quando a anterior se tiver tornado definida e exata.”

Um entusiasta pela razão e ao mesmo tempo contrário às ideias de liberdade individual, igualdade e soberania popular, Saint-Simon acreditava que estes eram conflitantes com a reorganização científica da sociedade – fenômeno defendido posteriormente por pensadores positivistas no século XX. Algo de paradoxal reside no entusiasmo do filósofo e economista pela transformação e sua admiração pelo futuro secular ou pelo progresso: existe uma forte parametrização conservadora em sua obra, e reconhecida pelo próprio autor.

Havia na França contemporânea a Saint-Simon a prática, entre os intelectuais, de dar um sentido, explicar, justificar ou até mesmo extirpar a sensação de desordem, alienação e mal-estar que pensavam existir em toda a Europa do século XIX.

Incapazes de aceitar a religião tradicional ou retornar ao passado medieval (como alguns dentre eles desejavam) refugiaram-se naquilo que consideravam as maiores realizações do progresso humano: a ciência e a nova idade industrial e tecnológica que estava sendo construída pela ciência. (NISBET, 1985, p. 254)

Era necessário substituir a anarquia em sua volta através da crença num progresso científico outorgado às indústrias e escolas científicas que tinham a sacralização da ciência como egresso da ordem e união dos cidadãos. Não haveria espaço para “liberdade de pensamento” numa sociedade que fosse conduzida por cientistas, industriais e todos que tivessem seu trabalho orientado para e a partir do conhecimento verdadeiro.

Para Saint-Simon as observações e análises do passado devem ser entendidas como uma ordenada progressão de civilizações, cada uma repercutindo um diferente grau de avanço em relação à civilização anterior. Nesse panorama sucessivo e mais amplo do progresso da humanidade, períodos alternados denominados “orgânico” e “crítico” poderiam ser apontados.

O primeiro é positivo; ou seja, as realizações verdadeiramente importantes do homem têm sido produto de épocas caracterizadas por uma articulação orgânica de idéias, valores e instituições. No desenvolvimento da civilização ocidental houve também dois grandes períodos orgânicos. O primeiro é o referente à Grécia antiga e Roma, assentados num sistema politeísta cujos avanços todos foram ancorados na religião. Saint-Simon é enfático em sua apreciação da dívida intelectual para com o mundo antigo e clássico. A segunda grande época orgânica, o mundo medieval, teve seu apogeu no século XIII; Saint-Simon a considerava superior por ter sido ancorada num monoteísmo que tornou possível uma teologia mais racional e, portanto, uma estrutura mais racional do conhecimento e da sociedade em geral. Na primeira idade orgânica existiu, apesar de todas suas virtudes manifestas, a escravidão que é um tipo de despotismo muito bem exemplificado pela Roma imperial. A segunda idade orgânica, a Idade Média cristã, libertou-se da escravidão, separou os domínios temporal e eclesiástico e formulou uma sociedade muito mais humana que a anterior. (NISBET, 1985, p. 257)

Entre as denominadas idades orgânicas entremeavam-se os períodos críticos, que configuravam-se pela ausência da ordem e exiguidades intelectual e moral. Saint-Simon projeta o Novo Cristianismo – uma religião completa, com ritos e cerimônias e cuja fundamentação era uma justaposição de tecnologia e sociologia – como o porvir da sociedade, a terceira idade orgânica.

(...) Não devem de forma alguma ser tomadas como modelos de uma boa sociedade, mas mesmo assim foram vitais para a ascensão contínua da humanidade. Foi através das idéias negativas e das críticas do fim da Grécia e de Roma que a estrutura do primeiro período orgânico se enfraqueceu, inaugurando o caminho para a emergência da segunda e mais elevada época orgânica, a Alta Idade Média. (...) O período a partir da Alta Idade Média é outra idade crítica, a da razão e do iluminismo. As idéias básicas do iluminismo são por si mesmas falsas, mas tiveram o mérito de, através de sua qualidade negativa e até niilista, provocar a decadência do organicismo medieval, possibilitando assim o surgimento da terceira idade orgânica, a do Novo Cristianismo, que conforme vimos não repousa na religião tradicional, mas na ciência, tecnologia e industrialismo. (NISBET, 1985, p. 257)

O Novo Cristianismo formulado por Saint-Simon pretendia a criação de um Parlamento constituído de três casas. A “casa de invenção”, constituída de cientistas, inventores, escultores, poetas, pintores e arquitetos, com a capacidade e autoridade para propor leis, tendo a disposição de projetos referentes ao bem-estar do povo e devendo tomar as demais determinações vitais. A segunda casa seria de “exame”, constituída por físicos, matemáticos e pensadores em geral com predisposição crítica, que formariam este segmento do parlamento com a intenção de averiguar a efetividade das leis e dos projetos da primeira casa. Numa terceira casa estariam os homens de negócio, banqueiros e responsáveis pelo setor industrial. Em tal segmento a ocupação principal seria a de executar as leis e projetos propostos na “casa de invenção.”

Nesta elaborada e minuciosa teoria do desenvolvimento e progresso, Saint-Simon foi considerado utópico e fantasioso por marxistas e outras correntes. Na qualidade de revolucionário social ou de teórico do progresso necessário, desde o passado até o presente (NISBET, 1985 p.258), foi que Saint-Simon desenvolveu sua tese na crença profética de um progresso inexorável – tão desenvolvida por teóricos posteriormente dentro da corrente positivista. Seu otimismo utopista repousa em uma convicção em uma humanidade que avança inexoravelmente graças ao austero trabalho empunhado por cientistas, sábios, engenheiros e industriais. As leis do progresso tinham de modo muito firme se encarregado disso. Tudo o que se exigia era remover os obstáculos artificiais (NISBET, 1985, p.258).

3.2 AUGUSTE COMTE: A ORIGEM DO POSITIVISMO E A CREDULIDADE NO PROGRESSO

O progresso é fruto do paradigma positivista, que segundo Marcondes (1994), sob uma perspectiva platônica, concebe um paradigma como um padrão, uma referência que toma um caráter normativo em determinado período. Mas seu advento não se dá dentro desta corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Nisbet (1985) afirma que no mundo clássico grego e romano a noção de que a humanidade tem avançado vagarosa, gradual e continuamente no campo das artes, ciências e de sua própria situação na terra já era percebida. É importante, no entanto, conceber o positivismo como o paradigma que se utiliza da noção de progresso como essência de sua perspectiva.

No século XIX, Comte padroniza o ideário positivista, não apenas defendendo uma orientação epistemológica, mas sobretudo apresentando um viés do pensamento e realização efetiva das transformações sociais. Rompendo precocemente com Saint-Simon, do qual foi colaborador, amigo e recebera profunda influência, Comte traz consigo uma mudança brusca em defesa do liberalismo político e econômico. Para Comte, o pensamento deveria ser apenas positivo, não tem sentido nenhuma dimensão revolucionária do positivismo. De uma maneira geral, o pensamento comteano manifesta as seguintes preocupações basilares: uma filosofia da história que seja alicerçada no positivismo e nas três fases da evolução do pensamento: o teológico, o metafísico e o positivo. Com a intenção de desobstruir o caminho da teoria social que encontra em sua frente a teologia e metafísica, Comte forja o termo “espírito autêntico” dentro do positivismo.

A filosofia teológica e a filosofia metafísica nada mais dominam hoje em dia senão o sistema do estudo social. Elas devem ser expulsas deste último refúgio. Isto será feito, principalmente, pela interpretação básica do movimento social como necessariamente sujeito a leis físicas invariáveis, em lugar de ser governado por qualquer espécie de vontade. (COMTE, 1978a, p. 16).

Essas três fases não estão organizadas hierarquicamente em todas as sociedades. “O movimento através das três etapas não estaria sempre alinhado, mas oscilando de maneira desigual em razão da raça, do clima e da ação política deliberada” (DUPAS, 2006, p. 52-53).

O real e derradeiro sentido desta dinâmica social consistiria em configurar cada um desses três estados sociais em ordem subsequente rumo a um resultado necessário do precedente, fonte motriz indispensável e determinante do desenvolvimento humano. O positivismo admite então, como origem única de conhecimento e critério desvelado da verdade, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis – o empirismo. Não é admitida nenhuma metafísica para justificar ou interpretar a experiência. “A diferença reside no fato de a metafísica colocar o abstrato no lugar do concreto e a argumentação no lugar da imaginação” (COMTE, 1978a, p. 18).

Esta é uma vertente de Comte. No entanto, existe neste pensador, bem como em Saint-Simon, uma preocupação com a “anarquia”, visualizada por estes no panorama político e social da Europa e do mundo entre os séculos XVIII e XIX. Sua fé messiânica no progresso foi se alargando ao longo de sua vida. Nisbet (1985 p. 260) concebe dois segmentos que convergem dentro no pensamento comteano: “O ponto comum dos dois Comtes é a fé no progresso – passado, presente e futuro.”

Comte vivia, desde a adolescência, obcecado pela idéia da crise do Ocidente, pela existência da miséria e de angústia espiritual na Europa, pelo fato de o Cristianismo ter abdicado do tipo de autoridade espiritual e intelectual que já tivera e pelo fato de que se fazia necessário um novo sistema de pensamento que representasse para o mundo contemporâneo o mesmo que o Cristianismo havia significado para o fim do Império romano e para o período medieval. (NISBET, 1985, p. 260)

O pensador aponta uma série de acontecimentos no Ocidente como causa do que ele próprio chamou de “anarquia espiritual”: a Reforma, o Iluminismo e, por último, a Revolução. Em sua obra “Philosophie Positive”, deixa claro que já estava formulado o princípio vital comteano – messiânico e até escatológico. Seu objetivo é, assim como o de Saint-Simon, demonstrar cronologicamente o inexorável progresso que a mente humana traçou desde tempos mais remotos. A diferença entre os dois pensadores reside nas argumentações científicas que Comte encontrou nos seus três estágios: o teológico, o metafísico e finalmente o positivo ou científico. No plano teológico, todas as interpretações e explicações são concluídas, organizadas ou articuladas tendo como padrão formulações divinas. No plano metafísico as entidades espirituais ou sem fundamentações empíricas são recursos às explicações formuladas. E, finalmente, no plano positivo ou científico – evolução natural da mente humana – as explicações

tornam-se genuinamente científicas, são orientadas pelo estudo da natureza e na descoberta de suas leis.

Comte efetuou seu desmembramento enquanto ciência, em amplas esferas intimamente relacionadas. Na primeira, chamada de estática, “o objeto do interesse sociológico é a ordem, a estabilidade e o equilíbrio social – as leis da coexistência. A segunda, a dinâmica, que evidentemente interessa mais a Comte e que constituirá do estudo do progresso, tem seu foco nas leis da sucessão: suas leis, estágios, causas e manifestações” (NISBET, 1985, p. 260).

Estas duas metades da sociologia se acham profundamente ligadas entre si em virtude de um princípio geral estabelecido pelo positivismo para religar por toda parte o estudo do movimento ao da existência. O progresso é o desenvolvimento da ordem. (COMTE, 1978a, p. 473).

Dessa forma, a dinâmica estabelecida por Comte funcionaria no intuito de fornecer a verdadeira teoria do progresso para uma prática política, enquanto a estática “torna-se, para o positivismo, uma simples aplicação do princípio fundamental que por toda parte subordina o homem ao mundo” (COMTE, 1978a, p. 206). Dentro da segunda esfera de estudos da Sociologia – a dinâmica. Provindo da ordem, o progresso aperfeiçoa os elementos perenes de qualquer sociedade: religião, família, posses, relações, etc.

Apesar de toda a sistematização dentro da Sociologia, Nisbet (1985, p. 261) constata em Comte uma reincidência da preocupação com a ideia de progresso:

Como vimos acontecer com tantos espíritos envolvidos pela história da idéia de progresso, Comte acredita ser o único descobridor da “lei do progresso”. Entretanto, outros pensadores, sobretudo no Iluminismo, ajudaram a desbastar o caminho.

Comte disseminou a ideia de que não existia uma noção de progresso nos mundos clássico e medieval. Seus apontamentos cronológicos creditam Turgot¹⁸, Condorcet¹⁹ e alguns filósofos do Iluminismo por seus trabalhos que antecedem o que chama de dinâmica social. Comte aponta a unificação dos princípios da ordem e do

¹⁸ Anne Robert Jacques Turgot (1727—1781), foi um economista e estadista francês.

¹⁹ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794), normalmente referido como Nicolas de Condorcet, foi um filósofo e matemático francês.

progresso em uma lei mestre como sendo seu mais importante esforço para a contribuição do mundo do conhecimento e reorganização do Ocidente.

De outra parte, na medida em que o curso natural dos acontecimentos caracteriza a grande crise moderna, a reorganização política se apresenta cada vez mais como necessariamente impossível, sem a reconstrução prévia das opiniões e dos costumes. Uma sistematização real de todos os pensamentos humanos constitui pois nossa primeira necessidade social, igualmente quanto à ordem e ao progresso. A realização gradual desta ampla elaboração filosófica fará espontaneamente surgir, em todo o Ocidente, uma nova autoridade moral, cuja inevitável ascendência colocará a base direta da reorganização final, ligando as diversas populações avançadas através da mesma educação geral, que fornecerá para toda parte, para a vida pública como para a vida privada, princípios fixos de julgamento e de conduta. (COMTE, 1978, p. 97)

No conjunto de ideias relativas ao curso linear da história e do homem, “progresso, desenvolvimento e evolução têm os mesmos atributos para Comte. O melhoramento é inevitável porque ele deriva do processo de desenvolvimento” (NISBET, 1985, p. 262). A teoria do movimento é então subordinada à da existência e constitui as transformações que regem a constante evolução, configurando todo o progresso como o desenvolvimento da ordem. Anuncia “como destino necessário de toda nossa existência, (...) sobretudo, de nossa natureza, enquanto comportar, em todas as esferas, o conjunto das leis reais exteriores ou interiores” (COMTE, p. 69, 1978).

Apresentando a mesma visão de continuidade essencial e plenitude que o pensamento europeu desde os gregos e a despeito de não ter consciência desse fato, Comte forneceu um número considerável de determinações e, posteriormente, apreciações sobre a teoria “positiva” da sociedade e de cada um de seus elementos – sempre com a perspectiva de um eterno melhoramento da sociedade. Nisbet (1985, p. 263) analisa a obra de Comte como sendo utópica: “São poucas as utopias descritas com tantos detalhes como a de Comte. Tudo é descrito, desde os ritos e cerimônias da Religião da Humanidade (...) até as vestimentas de cientistas e leigos”.

Quando Comte apontou o progresso como linha motriz de todo o sistema positivista, ele esperava uma gradativa substituição do universo católico e messiânico de sua época, “reconstruindo os esquemas de superioridade e de submissão, proporcionando assim ao indivíduo, um lar espiritual novo e sistemático, que venha a ocupar o lugar da santidade religiosa” (NISBET, 1985, p. 264).

Esse processo preciso e impreterível do progresso humano compôs toda a base filosófica do Positivismo comteano não apenas em seu ideário, mas em práticas que

foram estabelecidas para a reconfiguração da Europa, que, aos olhos de Comte, atravessaria naturalmente por esse processo.

4. POSITIVISMO E EDUCAÇÃO: DA EUROPEIZAÇÃO DO TERMO AO CONTEXTO BRASILEIRO

Dentro dos critérios positivistas, a educação foi tomada como atividade de interesse geral e urgente, tendo em vista a propagação e estabelecimento da filosofia positiva. Comte já admitia a educação como um dos elementos chave que desprenderiam a Europa de um passado e presente “anárquico” e regeneraria não só a educação, mas, por consequência, toda a sociedade europeia.

Já os bons espíritos reconhecem unanimemente a necessidade de substituir nossa educação européia, ainda essencialmente teológica, metafísica e literária, por uma educação positiva, conforme ao espírito de nossa época e adaptada às necessidades da civilização moderna. (COMTE, 1978a, p. 14)

O desígnio maior era o de anular a influência da Igreja Católica nos estabelecimentos de educação, lutar para o fomento do ensino leigo das ciências e conduzi-lo de uma forma fragmentada. Iskandar e Leal (2002) apontam que características concebidas na Europa dos séculos XIX e XX persistem até os dias atuais, ao afirmar que “o currículo multidisciplinar – fragmentado – é fruto da influência positivista. (...) A classificação das ciências proposta por Comte tem reflexos na educação em função da fragmentação do conhecimento e da especialização”. Admitindo somente o que é real e inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência, a escola deveria dar valor maior ao que é clarividente, de utilidade atestada e de praticidade assegurada. Ascendem então as ciências exatas e a prática pedagógica destas. Tais práticas tinham como base a seleção, observação, hierarquização, verificação e previsão, tudo sob a aplicação do método científico.

Comte (1978) acreditava que o estabelecimento de uma ordem científica e industrial norteadas por uma educação laica baseada no empirismo traria, por consequência, o progresso da sociedade. Seu bordão elementar era o já citado “a ordem por base, o amor por princípio, o progresso por fim. O positivismo tende poderosamente (...) a consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação”. (MORAIS, 1983, p. 31).

Preocupado com toda a estrutura e funcionamento também da família positivista, Comte atribui a gênese e legitima a importância a este grupo - ela tem um papel

estratégico neste contexto afirmando que “a educação espontânea que se realiza no seio da família” (Comte, 1978). Sob a tutela educacional da mãe, a criança receberia o que Comte chama de *educação universal*. Tal período de instrução dirigido pela mãe se dará até o momento em que ela (a criança) tiver recebido todo o *ensinamento universal* necessário. “Até então, deve ter-se vedado cuidadosamente à criança todo estudo propriamente dito, ainda mesmo de leitura ou de escrita, salvo as aquisições verdadeiramente espontâneas.” (COMTE, 1978, p. 510)

O aspecto educacional da filosofia positivista tem seu início na família (de caráter patriarcal) e se expande até a instituição escolar ou liceu. “É difícil encontrar um aspecto da vida humana de que Comte não se ocupe, descrevendo apaixonadamente a natureza da estrutura ou do processo na sociedade positivista”. (NISBET, 1985, p. 263)

Como todos os profetas religiosos e messias autoproclamados, Comte tinha obviamente o devido respeito pelo papel crucial da educação. Rousseau (a quem Comte detestava) havia estabelecido em seu terceiro texto a importância vital da educação, que para ele significava a centralização e o monopólio chegando até mesmo a recomendar a abolição da família. Comte em sua utopia não liquida a família; longe disso: ela deve se tornar patriarcal e absoluta em seu âmbito. Mas uma vez que as crianças tenham atingido uma certa idade termina a educação controlada pela família, sendo substituída pelos sacerdotes-cientistas. (NISBET, 1985, p. 264)

A elite científica comandaria essencialmente todo o conhecimento que seria transmitido à sociedade. Articulada pela família num primeiro momento e posteriormente pelas instituições, a educação passaria então por verificações e avaliações, tanto dos métodos de ensino como do desempenho do aluno, passando também a se fundamentar na observação dos fenômenos sociais por meio da experiência e do empirismo.

Diante de um período da história francesa e também europeia em que se alternavam regimes despóticos e revoluções (essa sublevação levou não só a um descontentamento geral com a política como a uma crise dos valores tradicionais), Comte acreditava estoicamente na educação como um dos pilares para o corpo teórico e prático do positivismo, que colocaria a sociedade novamente no caminho do progresso (que provém da ordem) e realçaria os elementos perenes de qualquer sociedade: família, religião, linguagem, propriedade, acordo entre poder espiritual e temporal, etc.

4.1 CIRCUNSTÂNCIAS DA GÊNESE DO POSITIVISMO NO BRASIL

Uma vez apresentadas as diferentes concepções que o termo *progresso* tomou ao longo da história humana, a partir de seu conteúdo sociológico e filosófico, nesse escopo mostrou-se que existe um óbice que intervém historicamente entre o progresso técnico e o progresso humano e que, de uma forma geral, o progresso serviu como peça fundamental na crença de um porvir que supera o passado e o presente dos acontecimentos e ações humanas.

Os movimentos das reflexões acerca do termo acompanham necessariamente os momentos históricos e políticos de uma nação. E é assim que surgem as ideologias no eterno jogo de formulação de discursos que se colocam como universais, mas que ocultam as contradições e assumem o posto de outros discursos e ideologias.

Na medida em que um grupo social se impõe politicamente à sociedade, ele também vai impondo seu modo de pensar e universalizando comportamentos políticos, econômicos e sociais. Refere-se aqui, às representações sociais que estão em interação com os aspectos econômicos, políticos e sociais, e que procuram sempre eliminar os antagonismos. (SILVA, 2016, p. 40)

No Brasil, a queda do Império se deu em meio às modificações intempestivas na economia e na sociedade que ocorreram em meados do século XIX. A oposição de vários setores da sociedade à monarquia tornou possível o brando golpe político que estabeleceu a república no Brasil. Os senhores de escravos ainda não haviam se resignado frente à abolição da escravidão, com nenhuma indenização do governo. O sentimento geral era de abandono pela monarquia, o que os leva então a apoiar a causa republicana. O Exército Brasileiro começa a adquirir mais importância na sociedade nos tempos que antecedem a queda do Império, porém, este continuava indiferente. Soma-se a isso a punição de importantes oficiais por atitudes de denúncia e manifestações contra corrupção e escravatura. A Igreja Católica por sua vez foi perdendo progressivamente sua afinidade e sua identidade com o Império, principalmente por ser, no Brasil, uma instituição submetida ao Estado, e não ao Papa, pelo regime do padroado. A estrutura política e administrativa torna-se alvo de inúmeras críticas, que passaram a florescer no decorrer do Segundo Reinado. Todas apontando a estrutura política e administrativa do Império como grande culpada pela desorganizada e tumultuada situação do país no momento. “Transformações econômicas e sociais potencializam as críticas ao arcabouço institucional do Império, que, se existiam já desde outrora, tornam-se mais sistemáticas

e ferrenhas a partir de 1870” (COSTA, p. 15, 2006). Sendo assim, os republicanos passam então a ter amplo apoio na derrubada do Império.

Concomitante a isso, um novo ideário surge no afloramento do Brasil República: o Positivismo de Augusto Comte fundado sobre um embasamento de progresso, democracia e pensamento liberal para a instalação de um novo mundo: “Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas” (COMTE, 1978a, p.39). Esse posicionamento reacionário colocava a necessidade de reorganizar o país sob uma primazia política e social que deveria combater essa desordem moral e mental dominante no fim do Brasil Império. E, segundo os próprios pensadores que defendiam a causa, essa desordem só teria fim mediante uma doutrina religiosa universal, isto é, o Positivismo, que deveria sobrelevar-se de forma unânime. “O progresso estava associado à ideia de ordem”. (LIMA, 2017, p. 39).

Werneck Sodré (1966, p. 271) descreve tal momento do Brasil no qual “(...) o regime deixava de atender às necessidades de parcelas importantes da sociedade, parcelas que tinham condições para expressar seu descontentamento”. E é nesse contexto (ortodoxos e heterodoxos buscando espaços de ação) que surge então, em 1879 e, a partir da formação da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro (SPRJ), a Igreja Positivista no Brasil. Entre os positivistas que se sobressaíram no campo intelectual estão Teixeira Mendes, Miguel Lemos, Benjamin Constant e Pereira Barreto (SILVA, 2016, p. 59).

A República brasileira, que teve seus primórdios no final do século XIX, marcou a inserção, disseminação e desenvolvimento do Positivismo como doutrina de forte prestígio nas questões acerca desse novo país que surgia. Colocando-se na posição de reformadores, os positivistas no Brasil idealizaram uma nova faceta política, econômica e cultural a ser fomentada e alicerçada no otimismo da ordem e do progresso material contra a doutrina confessional católica, que até o momento era a reflexão intelectual existente no país. As aspirações de modernização e progresso tinham nas experiências dos países ocidentais da Europa e dos Estados Unidos da América seus principais modelos. A esses lugares, buscava-se aproximar-se das concepções de progresso técnico, científico e social vigentes – percebidos como modelos mundiais na “esteira da expansão capitalista” (LIMA, 2017, p. 37). A própria bandeira nacional que surgiria alguns anos depois do pensamento positivista ter chegado ao Brasil já revelava de forma

abreviada o que Comte organizou como firmamentos: Ordem e Progresso. O rizoma posicionado centralmente na bandeira nacional e ratificado pelos positivistas anuncia não somente um desejo, um discurso político ou econômico, ele transfere para todos os outros ambientes da sociedade – insere-se aí o da educação como um dos mais importantes – uma relação ideológica de poder. O termo rizoma aqui tem sentido diferente da botânica e segue o significado da base sólida que fundamenta algo. Uma analogia pode ser encontrada e respaldada em Deleuze e Guattari (2004, p.15):

Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras.

O principal ponto que fundamenta o pensamento de Comte é a fé no progresso – passado, presente e futuro. Ele mesmo acreditava ser o único pioneiro na chamada “lei do progresso” e define como sua mais importante contribuição para o mundo do conhecimento e pela unificação dos conceitos da ordem e do progresso numa lei mestre (NISBET, 1985, p. 162). Com visão de plenitude, história humana linear e continuidade orgânica sobre o progresso similar à do pensamento europeu desde os gregos (incluindo-se a Idade Média), porém sem consciência do fato, Comte alicerçava seus princípios aos conceitos de ordem e de progresso, indicando estes serem indissociáveis na dinâmica social. Não se pode primeiramente desconhecer a aptidão espontânea dessa filosofia a constituir diretamente a conciliação fundamental, ainda procurada de tão várias maneiras, entre as exigências simultâneas da ordem e do progresso (COMTE, 1978a, p. 69). Silva faz a seguinte análise da classificação comteana do positivismo – que posteriormente viria a ser o lema nacional da então República Federativa do Brasil:

O pensador a dividiu em duas áreas: estática e dinâmica social. A primeira estuda as forças que mantêm a sociedade unida, enquanto a segunda se volta para as mudanças sociais e suas causas. A estática social se fundamenta na ordem, e a dinâmica, no progresso, daí o lema “ordem e progresso”, que figura na bandeira brasileira por inspiração comtiana (SILVA, 2016, p. 98).

O bordão político "Ordem e Progresso" teve sua gênese sobre o lema religioso e expressa o significado de "conservar melhorando", isto é, manter e aperfeiçoar aquilo que existe de bom (Ordem) através da correção e supressão daquilo que é ruim (Progresso). No intuito de preconizar realização dos ideais republicanos a doutrina

religioso positivista busca e a manutenção de condições basilares dentro do âmbito social (respeito aos seres humanos, salários dignos etc.) e o crescimento do país (em termos materiais, intelectuais e, principalmente, morais). Fulgurado na bandeira brasileira, porém engendrado dentro do pensamento positivista, o termo *progresso* em sua concepção comtiana passaria a fazer parte substancial do vocabulário político e econômico brasileiro, além de outros campos, como da Filosofia, Sociologia, entre outros, algo que já era de amplo afeito na Europa, onde era notório o impulso do capitalismo e conseqüentemente potencializava-se a valorização da propriedade, o livre mercado e a produção de riqueza para a acumulação desigual de renda. Era necessária a propagação de novos modelos culturais e um novo país parecia estar surgindo sobre os escombros da Monarquia. Fizeram-se necessários novos valores, novas escolas de ideias, padrões de conduta e movimentos que fizessem com que o ideário do positivismo não ficasse apenas inserido nos grupos de pensadores defensores da doutrina.

Em seus conteúdos, eram recorrentes algumas palavras de ordem, traduzidas em campanhas e propostas, apresentadas como questões fundamentais para a época a serem enfrentadas a todo custo, como “modernizar o país”, “sanear o país”, “educar o cidadão” “moralizar a sociedade”, “elevar a moral da população”, “organizar a família”. Tais mudanças desejadas traduziam, também, uma postura de parte da intelectualidade brasileira, que, ao valorizar determinados temas, julgados como relevantes no momento, difundiam e (re)criavam projetos e ideias que as elites urbanas entendiam como necessários para o “povo brasileiro” (SILVA, 2016, p. 24-25).

A intenção era de promover profundas reformas na sociedade brasileira em suas mais diversas esferas – inclusive no desígnio de alcançar outros países da América do Sul - num intenso processo de contestação e debate. Silva (2016, p. 25) caracteriza o espaço de tempo que se estendeu de 1881 até 1927 como o “período heroico do Positivismo, (...) marcado por sua propaganda e ação política”. Em ambos os aspectos de ação, o propósito era o de estabelecer a comunicação entre os filiados e simpatizantes, desenvolver alegações contra as atitudes do Império em relação às políticas centralizadoras de Estado (especialmente no campo da educação) e forjar projeções com o estabelecimento da República. O que estava em jogo era uma nova concepção de país: padrões culturais, regulamentações políticas, valores de conduta, correntes de ideias e arquétipos de pensamento frente a um Brasil catártico em tempos de incertezas e paradoxos.

4.2 POSITIVISMO E ENSINO: A IDEALIZAÇÃO DO PROGRESSO INCORPORADA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Apostolado Positivista no Brasil formulou e tornou públicas as propostas educacionais para o país entre 1870 e 1930. Para Silva (2016), seus realizadores buscavam desenvolver um projeto pedagógico próprio e, a partir dele, formar um novo homem face às novas exigências da ordem advinda da burguesia. Cabe aqui ressaltar que as mudanças propostas pelos positivistas devem ser percebidas como uma confluência que sobrepuja as fronteiras geopolíticas, sociais, culturais e econômicas nacionais. Convergindo à mesma perspectiva de Comte e sua percepção com a Europa do século XIX, a Igreja Positivista no Brasil em fins do século XIX, tinha a visão de uma sociedade em crise. Era de extrema necessidade um conjunto de providências para a “reabilitação moral” da sociedade em questão. Lima (2017, p. 45) salienta que “a escolarização deveria contemplar a formação cívica e moralizadora e o ensino para o trabalho, cuja função seria formar cidadãos adequados ao tipo de República que objetivavam construir”. As concepções de educação em Comte, sendo sua maioria espraiada no agregado de sua obra, foram então influência máxima do Apostolado Positivista no Brasil, no intuito de reorganizar a sociedade brasileira. Frente a um cenário de mazelas e descréditos de um Império visto como um regime elitista, corrupto e incapaz de fazer do Brasil uma verdadeira nação (SILVA, 2016), era improtelável a necessidade de se repensar a formação dos indivíduos. Silva (2016, p. 91) aponta seis dos principais objetivos a serem alcançados, não somente no que tange à educação, mas à sociedade como um todo:

- a) valorizar a educação doméstica, b) incorporar o proletariado na sociedade,
- c) promover a liberdade de ensino, d) combater a obrigatoriedade do ensino nas escolas, e) realizar uma ampla reforma mental e f) erradicar a influência católica dos conteúdos escolares.

Períodos de crise anseiam por novas respostas: intelectuais, industriais e os próprios trabalhadores de categorias de base viam a conjuntura do período como um ciclo em fins de funcionamento. O positivismo representava a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma "sábria resignação" ao seu *status quo* (GADOTTI, 2003, p. 111). Estava em andamento a inevitabilidade da fundação de uma

nova organização fomentada pelos positivistas no Brasil, considerada mais congruente ao período. Segundo Comte (1978b, p. 39):

Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas. Caberia exclusivamente ao Estado, dedicar-se na manutenção da ordem política.

O Apostolado Positivista entendia que o uso da violência ou da coerção não poderia ser tomado no reestabelecimento da ordem social e moral. Tendo como um de seus sustentáculos, a fraternidade, o esclarecimento da sociedade como um todo se daria pela sua fundação, ou seja, pela educação/formação dos indivíduos. Caberia então à educação a organização e, tendo como parâmetros as tendências do regime industrial e as leis que regem os fenômenos, isto é, o positivismo em si, o fomento da compreensão da sociedade. Não se tratava necessariamente de uma libertação das camadas de base ou da classe operária, sobretudo de um controle com o escopo de esmorecer ideais revolucionários que tragam a desordem. Qualquer tipo de manifestação violenta ou conflituosa era considerado método de embate político incongruente. A ideia de pacificidade entre as diferentes classes sociais era fundamental para o estabelecimento do arquétipo positivista – mesmo em um corpo social em desequilíbrio. O método de prostração de um corpo social conturbado e aspirando mudanças se daria pela esfera moral: “Ser culto, moderno, significa, para o brasileiro do século XIX e começo do XX, estar em dia com as ideias liberais, acentuando o domínio da ordem natural, perturbada sempre que o Estado intervém na atividade particular” (FAORO, 1976, p. 51).

Silva (2006) interpreta em Comte os termos “revolução” e “anarquia” como sendo expressões de mesmo sentido. Para os fomentadores dessa regeneração humana, logo após a ruptura de um Brasil católico-Imperial, era urgente uma renovação através do entendimento entre as diferentes classes e grupos sociais, não pela força bruta, mas por meio do que os positivistas entendiam como liberdade plena.

Urgia uma política de incorporação, condição básica para se organizar uma nação, mesmo que para isso houvesse o estabelecimento da Ditadura Republicana. Com esse intuito a Igreja Positivista saiu em defesa de uma renovação político-social em torno de temas como educação, saúde, problemas sociais e problemas relativos ao processo de produção e do trabalhador, como proteção social, condições de trabalho e seu bem-estar social (SILVA, 2006, p. 1-2).

Silva (2006, p. 12-13) enxerga o século XIX como um período imerso a “algumas tendências educacionais como organização de um sistema de ensino, maior participação do Estado no ensino, formação para o trabalho industrial, organização de uma educação nacional, universal, gratuita, obrigatória, pública e laica”. Era necessário instaurar uma nova filosofia de educação, com bases fundamentadas na formação científica, divergente ao que era estabelecido até então pela filosofia católica. Num período marcado por convulsões das relações sociais, *reformatar* foi a expressão constantemente utilizada para se evocar uma nova definição da sociedade. Dentro do âmbito educacional era impreterível uma reorganização do saber e inserção nos princípios filosóficos e científicos.

Levando em consideração o positivismo além de um método científico, tal sistema estava envolto de uma filosofia da história, ou seja, de um projeto político, de uma doutrina religiosa e também de um projeto de educação, que teve seu período áureo entre os anos de 1870 a 1920 no Brasil. A defesa essencial amparada pelos positivistas era a dos ideais de liberdades: ideias, religiões, trabalho e circulação de capital estrangeiro entre os países. Tal posicionamento se intensificou no início do século XX, em suma, caracterizaram-se pelo debate de noções liberais sobre o processo de escolarização, considerado a grande ferramenta de participação política.

O papel indispensável da escola e do sistema pedagógico era o de exercer a reforma na educação através de, primeiramente, transformar as instituições. A questão do ensino público preencheu um lugar importante nessa investida de modernização brasileira que, para Silva (2006), era fundamentada no ideário de soberania econômica, como suporte para ordenação de um poder nacional de apologia aos ideais marcados pelo progresso, mas sem renunciar às liberdades. *Progresso e liberdade* eram expressões entoadas não só pela igreja positivista, mas por diferentes grupos que convergiram no intuito de evidenciar a condição incoerente e a desorganizada situação do ensino brasileiro em seus diferentes níveis.

A igreja católica fora acusada de se opor às ideias de um progresso que, segundo os próprios positivistas, se encontrava em franca expansão em todo o resto do mundo. “A ideia de progresso, no Brasil, consistia em emancipar a população e a sociedade em geral do jugo eclesiástico e das antigas tradições e crenças, cujos valores religiosos ainda estavam arraigados nas diferentes classes sociais” (SILVA, 2016, p. 100-101). A educação, neste contexto, consistia então num processo que abrange duas modalidades: instruir e educar. Porém, não somente de um modo formal, no que diz respeito às

instituições, mas em diferentes ambientes e circunstâncias. Assim, a preconização da ciência e do saber em detrimento de outros setores, o otimismo e esperança no futuro através de um progresso instaurado paulatinamente na sociedade marcam o ideário positivista não só nas instituições de ensino, mas em todo e qualquer local que o conceito de educação (ampliado pelos positivistas) se introduza.

5. PROGRESSO, DEMOCRACIA E PENSAMENTO LIBERAL: A REFORMA DO ENSINO NO BRASIL SOB O ESPECTRO POSITIVISTA

Silva (2004) aponta como entusiastas simpatizantes do ideário e movimento comtiano no Brasil Benjamin Constant (1836-1891), Sílvio Romero, Clóvis Bevilacqua, Teixeira Mendes, Miguel Lemos, Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa, Euclides da Cunha. A propagação do positivismo no campo educacional deu-se nos documentos oficiais, por decorrência das reformas educacionais que buscavam, influenciadas por Comte, elementos para a formulação do projeto republicano. Segundo estes e outros contemporâneos de princípios convergentes, parte do *caos intelectual* em que se encontrava a sociedade da época se devia à hegemonia pedagógica de base cristã enraizada no período anterior ao da República no Brasil – o Império.

O positivismo, que até então era cultuado nas Academias militares como doutrina científica, sobretudo a partir das reformas pombalinas, ganha um sentido religioso em sua adoção, passando a fincar raízes definitivas na organização e planejamento da sociedade brasileira em suas políticas oficiais, com a finalidade de romper com a hegemonia pedagógica de base cristã, vigente nas instituições de ensino (SILVA, 2006, p. 17).

O princípio da laicidade, estabelecido na da Constituição de 1891 alimentou a separação entre Igreja e Estado. A longa tradição marcada pela forte e incisiva compleição do ensino religioso de base católica na escola pública brasileira foi aos poucos vendo esse quadro sendo revertido. Silva (2006) observa que nesse processo de cisão entre o Estado e a Igreja, o primeiro passa então a escolher seus preceitos oficiais para conseqüente oficialização de sua ciência. Família, Pátria e Humanidade se tornam os três pilares do ensinamento positivista. A educação passa a ser um mecanismo de vital importância no projeto positivista de modernização brasileira e enaltecimento dos ideais marcados pelo progresso.

Tratava-se, então, de suprimir dos currículos aqueles elementos que ensejavam a formação cristã, incorporando uma doutrina que difundisse os valores do nacionalismo e da cidadania, dentro de um clima de entusiasmo patriótico, no sentido de lançar um movimento de construção de uma educação nacional, com conteúdos que valorizassem o patriotismo, a moral e o caráter, visando a despertar, no futuro cidadão, o amor à pátria. (SILVA, 2016, p. 113)

Neste suposto cenário de desordem denunciado pelos positivistas, o sistema educacional trazido historicamente pela Monarquia mostrava traços elitistas, antidemocráticos, ineficientes e, sobretudo, profissionais incompetentes. Uma das tarefas substanciais era a de resguardar a sociedade e suas instituições, onde equívocos de condutas estavam presentes.

Nessa ambiência, em que tiveram lugar múltiplas expressões do nacionalismo, estimuladas, em grande medida, pelo impacto produzido pela Primeira Guerra Mundial, a educação era então alçada à situação de problema central da sociedade, sendo, ao mesmo tempo, sua solução compreendida como caminho mais importante para a superação dos males do país e como passaporte essencial para o progresso almejado pelos ideais republicanos (SCHUELER e MAGALDI, 2009, p. 46-47).

Como um mecanismo de aspecto político, a educação tinha a clarividente função de reabilitadora do homem – principalmente o proletariado – que se encontrava excluído da sociedade. Saviani (2011) descreve as primeiras décadas do século XX caracterizando-as pelo debate das ideias que colocavam o processo de escolarização, por meio do Estado, como o grande instrumento de participação política. Já Silva (2006, p. 96) concebe a educação como um poderoso instrumento nesse projeto positivista, que visava engendrar um novo homem, uma nova sociedade:

O desenvolvimento da nação estava na dependência da elevação moral e social do trabalhador brasileiro. Em contrapartida, a questão da incorporação moral não era questão de fácil solução, já que estava relacionada ao controle do egoísmo dos ricos e à dedicação dos pobres ao trabalho. A regeneração da pátria estava em valorizar seus trabalhadores, oferecendo-lhes condições dignas de sobrevivência. Em contrapartida, deviam obediência, submissão, passividade e aceitação da ordem. Construir uma nova nacionalidade naquele momento, no entendimento dos positivistas, significava difundir a ideia de uma nação produtiva, fundada em um trabalho educativo. (SILVA, 2006, p. 96)

Todo esse ideário fundamentado em Comte era negligente à democracia. Salientava-se a hierarquia e a obediência, e todas as providências a serem tomadas deveriam ser previamente avaliadas em seus impactos sobre os trabalhadores. Gadotti (2002) suscita que a doutrina do positivismo, que se direcionava para uma gradativa substituição da noção e influência mítica e mágica do real pela visão científica, acabou constituindo uma nova fé, a fé na ciência, que submeteu a concepção científica à pura observação empírica. Com o lema "ordem e progresso", acreditava-se que mesmo a mais desacertada ordem seria sempre mais favorável que qualquer desordem.

Portanto, o positivismo tornou-se uma ideologia da ordem, da resignação e, contraditoriamente, da estagnação social. Para os pensadores positivistas, a libertação social e política passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. O positivismo nasceu como filosofia, portanto interrogando-se sobre o real e a ordem existente; mas, ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como ideologia. (GADOTTI, 2003, p. 113)

Configurando-se então como um sincrônico de ideias, pensamentos, doutrinas ou percepções de mundo e orientado para suas ações sociais e políticas, o positivismo como ideologia alia-se ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias – sob o controle da elite – para alcançar o almejado avanço da sociedade. Dentro desse debate educacional da época, Silva (2016) salienta algumas tendências educacionais que se tornariam demanda à implantação no século XIX, como: organização de uma estrutura de ensino; maior participação do Estado; formação para o trabalho industrial; arranjo em torno de uma educação nacional, gratuita, obrigatória, pública e laica da instrução pública; e escolarização em massa.

De forte teor tecnicista e produtivista, o positivismo introduzido na educação do Brasil tinha na indústria e nas ciências e tecnologia a crença de que nestes alicerces o desenvolvimento da sociedade seria gradual e natural. Silva (2016) observa que a liberdade profissional emparelhada ao regime pacífico-científico-industrial seria imprescindível para a inauguração do regime republicano. O decurso do desenvolvimento industrial na época carecia de um novo sistema filosófico para se justificar e se estabelecer. Baseado na profunda crença no processo educativo comtiano, cabia então à educação apregoar, na formação dos industriários, o respeito pelas instituições. Essa devoção ao trabalho e ao mundo industriário não era algo que instituiu apenas o pensamento positivista do século XIX, todavia o ideário capitalista como um todo no período.

Com a intenção de aumentar a eficiência e a produção, o positivismo infiltra-se no âmbito educacional com bases no cientificismo, na precisão e na previsibilidade. Os indicadores quantitativos passam a ser um dos pilares de um ensino voltado à formação do futuro operário. Silva (2016, p. 130-131) mostra que o prisma industriário positivista no processo educacional

(...) apresentava uma perspectiva otimista em relação ao futuro, cultivando a esperança de edificar uma nova realidade, por conta do desenvolvimento da indústria na Europa. O Apostolado achava-se envolvido na luta teórica e prática pela instauração de uma nova proposta pedagógica, ou seja, de um

novo conteúdo nas escolas, para formar um novo homem. O surto da industrialização, do nacionalismo e do patriotismo conquistavam cada vez mais uma importante parcela dos intelectuais.

Mesmo que não obrigatória, a educação era considerada como um dos principais impulsos na história nesse decurso progressista do país. A industrialização sustentada então pelos crescentes triunfos da ciência firmava-se como premissa pragmática para todos os campos do saber, inclusive na educação.

A universidade fora também rejeitada pelo Apostolado Positivista. A criação de universidade não fazia parte dos seus planos. Conforme Silva (2016), a integração do proletariado na sociedade e nos processos industriais, as atribuições à mulher, às autoridades industriais, aos governos e aos militares eram sim os fundamentos para o estabelecimento de uma grandeza nacional. Ancorado em Comte (cujo ponto de vista sobrepunha-se em relação à ciência, à política e à religião de sua época), o intuito era o de abrir caminho para as sociedades industrial e científica em franca expansão. E apenas as disciplinas ou profissões de pilares científicos (medicina, ciências matemáticas, físicas e naturais) serviriam como mecanismos para promover o almejado progresso. “Tratava-se de substituir o reino dos bacharéis, considerado inadequado ao novo tempo da técnica, marcado pela indústria e pela lavoura articulada à ciência, por uma formação de base mais prática e utilitarista”. (SILVA, 2016, p. 138).

Para Comte (1978a, p. 61) existia a premência “de substituir nossa educação européia, ainda essencialmente teológica, metafísica e literária, por uma educação positiva, conforme ao espírito de nossa época e adaptada às necessidades da civilização moderna”. O pensamento comtiano concebe um homem prático, empírico e empreendedor, através do incremento de uma educação que, em sua essência, é utilitarista. O programa elementar dos estudos positivistas foi apresentado por Miguel Lemos, um professor e filósofo brasileiro, de orientação positivista, que estudou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e, nessa época, aderiu ao positivismo. Nesse programa elementar foi responsável pelo Ensino positivista no Brasil²⁰ e era

²⁰ O Apostolado Positivista no Brasil deixou significativa produção contendo propostas para a educação brasileira. Miguel Lemos (1854-1917) e Teixeira Mendes (1855-1927) foram fundadores da Igreja Positivista no Brasil e principais intelectuais e representantes do movimento positivista brasileiro. O livro “Ensino Positivista no Brasil” faz parte de uma extensa produção que hoje é classificada como fonte documental primária e que foi minuciosamente pesquisada pelo autor José Carlos da Silva na sua obra “O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)” Cascavel: EDUNIOESTE, 2016.

influenciado pelos propósitos comtianos. Mendes (1891a *apud* SILVA, 2016, p. 139-140) aponta o conteúdo do ensino positivista:

O programa deveria iniciar, no primeiro ano, com o ensino da filosofia primeira, da lógica, que compreendia cálculo aritmético, cálculo algébrico, geometria preliminar e geometria diferencial; no segundo ano, ensinar-se-ia lógica (geometria integral, mecânica geral e astronomia); no terceiro ano, a física; no quarto, a química; no quinto, a biologia; no sexto, a sociologia; e no sétimo, a moral, primeiro teórica, depois prática. Paralelamente a esse ensino, seriam ensinados o latim e o grego, e os jovens deveriam definir-se por algum ofício técnico.

De teor enciclopédico e com relevância industrial, a educação positivista proposta não tinha apenas em Comte as suas defluências, mas todo o contexto europeu em voga e a intenção de alinhar o Brasil no contexto de ampliação imperialista e industrial. O agregado de ideias no movimento de instauração da República brasileira acompanhou como um todo o processo de modernização nacional.

Compreender a intenção do Apostolado Positivista e suas ações tangentes à educação significa evidenciar suas propostas inseridas em contexto político, relações de produção e elementos socioculturais. Dentro deste enquadramento, depreende-se um grande envolvimento do Positivismo comtiano no debate sobre a educação no Brasil.

Configurando-se como doutrina filosófica, sociológica e política, atingiu espaço no meio intelectual e na literatura concomitante ao período em que o ideário republicano ganhava adeptos e se fortalecia como rejeição ao regime monárquico. Tal regime era tido para os positivistas como um sistema em total desordem na época. Situação e observação análogas ao que Comte pensava sobre a ordem da sociedade sendo promovida a partir da desordem. O momento histórico vivenciado por Comte era o dos conflitos sociais, ou seja, o do desarranjo da sociedade moderna. E a proposta de solução para a desorganização seria a reorganização dos costumes, da ciência e do pensamento científico e do enaltecimento da sociedade industrial. A educação é vista, então, como instrumento substancial nesse processo de reforma social. As transformações trazidas pela Revolução Industrial trazem um caráter utilitarista e enciclopédico à educação, vestindo aos positivistas uma profunda exultação ao processo educacional e à instituição escolar. Com o desígnio de reedificar a ordem, a educação tensionada pelo projeto positivista no Brasil se contextualiza num momento de mudanças, porém revela a intenção de controle político-ideológico da sociedade e da

difusão do mundo industrial, valorizando o trabalho e com vistas ao processo de aceleração do que eles concebiam como o movimento histórico do progresso no país.

5.1 DO NOME À PRÁTICA: O PERÍODO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA²¹

Para entender o período que compreende, grosso modo, a segunda metade da década de 1940 e início dos anos 1960, faz-se necessário realizar um breve resumo de períodos e indagar o que se esperava deles. Este período foi marcado pelos governos Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Café Filho (governo transitório), Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goular. De todos esses, vale, sucintamente destacar o período nacional-desenvolvimentista encabeçado por Juscelino Kubitschek (1956-1961) e seus impulsos apurados quanto ao conceito de *progresso comteano*.

Envolvendo significados e significantes, o nome do período engloba todo um traço na história de um Brasil que marca como meta o progresso transfigurado em uma nova palavra: *desenvolvimento*. Em sua unicidade, o estilo de governar de Juscelino Kubitschek envolvia a propaganda do *slogan* “50 anos em 5” e um Plano de Metas desenvolvimentista que visava a uma infraestrutura que abrangia a construção de estradas, instalação de redes de energias e a construção de Brasília, como nova capital federal. A educação como meta 30 de um total de 31, fez parte do Plano de Metas de teor progressista. Cruz (2004), de forma global, assim resume o Brasil contextualizado no período:

O Brasil Nacional-Desenvolvimentista se constituiu na sociedade brasileira por um período marcado por efervescentes processos sócio-históricos assim mapeados: no plano mundial termina a 2ª Guerra (1945), o que representou para a humanidade uma nova fase nas relações internacionais e nas diversas esferas da vida societal. Elabora-se, a partir daí, a Carta das Nações Unidas na Conferência de São Francisco, além da expansão do Plano Marshall em amplas

²¹ "na medida em que a sociedade se modifica, passam a requerer educação, medidas educacionais vem tentar fazer um ajustamento da situação vigente, tentando se adaptar aos movimentos sociais, a urbanização e a classe média, assim a União promove cinco reformas: Benjamim Constant (1890) que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira, Eptácio Pessoa (1901) que buscava propiciar uma cultura intelectual necessária para matricula nos cursos superiores; Rivadávia Correia (1911) que buscava propiciar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, Carlos Maximiliano (1915) que objetivava uma sólida instrução fundamental aos estudantes, habilitando-os a qualquer exame de vestibular e, por fim, a reforma João Luís Alves (1925) tinha o objetivo de dar um preparo fundamental e geral para vida a estudantes, além de fornecer a cultura média geral do país." (SOUZA, p.3, s/d)

regiões do mundo subdesenvolvido, consolidando deste modo, as transformações efetivadas no nível estrutural do capitalismo mundial. É importante assinalar que em meados dos anos 50, entre 10 e 23 de abril de 1955, ocorreu a Conferência Ásia-África de Bandung/Indonésia, onde reuniram-se 29 chefes de Estado e, tendo sido reconhecido na ocasião, o princípio da coexistência pacífica entre as diferentes partes do mundo. Nesse evento se definiu pela primeira vez a noção de 3º mundo (CRUZ, 2004, p. 1).

Enfrentando uma frágil democracia e abrindo para o investimento de grandes empresas de capital internacional, foi a partir da propaganda desenvolvimentista que o governo brasileiro pôde para convencer todas as classes a sustentarem não só a ideologia do progresso sob uma roupagem – a roupagem do desenvolvimento – mas, sobretudo, a intencionalidade de uma consolidação da burguesia industrial. Tal burguesia se mantinha economicamente em uma mesma situação acentuada hierarquicamente.

A eficácia social desta hierarquia industrial supõe que o patriciado está assaz concentrado para que cada membro aí administre tudo o que ele puder realmente dirigir, a fim de diminuir o mais possível as despesas de gerência e assegurar melhor a responsabilidade (COMTE, 1978, p. 283).

No campo da educação, este mesmo setor industriário interessava-se e visava à efetiva criação do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). Criado em 1955 pelo presidente Café Filho, o instituto era parcialmente subalterno ao MEC e introduziu-se entre os períodos de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e João Goulart (1961-1964). Por mais que, no início dos anos 1960, o contrassenso entre a ideologia social-desenvolvimentista e o formato industrial adotado fosse claro, o desenvolvimento industrial mostrou-se forte em seus lucros e trazia a disputa pela divisão dos seus ganhos, segundo Silva (2016).

O ideal em torno do ISEB ascendia contextualizado em um quadro econômico-político e social bastante pontual deste intervalo de tempo. Em plena industrialização, e tendo em pauta a ampla discussão no país sobre a divisão dos lucros, a intenção era contribuir para a gênese do projeto de desenvolvimento nacional. O arcabouço linguístico comteano sintetizado no jargão “ordem e progresso” revela-se no seio de uma burguesia industrial no formato “desenvolvimento dentro da ordem” num dos principais feitos para a consolidação do projeto nacional-desenvolvimentista na

educação. Nasce a força preambular de uma futura faceta internacional nos momentos de esplendor ao ideário de progresso que se confronta dentro de um cerne ideológico. Como aponta Dupas:

há indícios, pois, que na década de 1960, ao afirmar conceitos e iniciar barganhas para obter ajudas ao desenvolvimento - que a confrontação ideológica permitia e incentivava -, os países subdesenvolvidos fizeram germinar uma tentativa, a partir da periferia, de induzir em nível sistêmico um direito de crescer e desenvolver. (DUPAS, 2005, p.16)

É neste período que referimo-nos à gênese do termo *desenvolvimento* dentro de um contexto nacional político-social intenso e pautado em escopos que tencionavam um avanço em todas as áreas – inclusive a área da educação - e uma ação incisiva do setor industrial e do capital estrangeiro. O ISEB representa, dentro desta conjuntura, um espelho do ideário do *progresso industrial*, dos períodos anteriores. A nova roupagem meramente troca de nome e faculta ao capital internacional a tarefa de trazer o Brasil para os trilhos do progresso.

5.2 A TECNOCRACIA INSTAURADA EM 1964: O POSITIVISMO PÓS-GOLPE

O Regime Militar (1964-1984) inaugura uma fase em que, para o estímulo do progresso, seria necessário o estabelecimento da ordem, ou seja, as regras coagidas pelo governo deveriam ser aceitas, respeitadas. A condescendência vira norma geral e qualquer sinal de adversidade manifestada era vista como contrariedade ao progresso da nação e deveria ser duramente sentenciado – nem que pra isso fosse necessária a repressão violenta.

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança (SAVIANI, 2011, p. 367)

A fé positivista na ciência propunha-se a descontinuar de vez a visão mítica e a soberania da igreja em questões puramente políticas e sociais. O campo da educação sempre foi um dos alvos e também anseios das propostas positivistas quanto ao desígnio

de alcançar “ordem e progresso”, seu lema primordial. O início do período republicano no Brasil representa este cenário de contrarrevolução e “regeneração da sociedade” vislumbrada pelos positivistas. Silva (2016) afirma que a República era a que, de forma prática, melhor se encaixaria na doutrina positivista, apontada como a grande regeneradora da sociedade, vista como em situação de crise. Era necessário desprender a República de todas as amarras que travavam o lema e escopo “ordem e progresso”. A própria pedagogia católica se tornava então um dos principais responsáveis por esse entrave e atraso social no Brasil.

Os anos que se seguem no Brasil República não perderam a essência positivista, apesar de o campo educacional ter perdido parte dos anseios fomentados pelos ideários do final do século XIX e início do século XX. “Ainda que o projeto de escolarização dos positivistas estivesse formulado, (...) as condições materiais não ofereciam todas as possibilidades para que tal proposta fosse realizada em sua plenitude”. (SILVA, 2016, p. 167).

A representação positivista no Brasil imprimiu sua filosofia e suas pretensões na Velha República e no golpe militar de 1964. A tecnocracia (etimologicamente, o governo dos técnicos) do período é uma das heranças deixadas pelos proêmios do positivismo no Brasil.

Segundo essa ideologia da ordem, o país não seria mais governado pelas "paixões políticas", mas pela racionalidade dos cientistas desinteressados e eficientes: os tecnocratas. Essa doutrina serviu muito às elites brasileiras quando sentiram seus privilégios ameaçados pela organização crescente da classe trabalhadora. Daí terem recorrido aos dirigentes militares, que são as elites "ordeiras" vislumbradas por Comte. (GADOTTI, 2003, P. 113)

Saviani (2011, p. 369) salienta que “os elementos que vieram a dar forma à pedagogia tecnicista²² começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960”. Mas foi no transcorrer da década de 1970 que essa pedagogia fomentou e desenvolveu particularidades, passando até a compor a maior parte das bibliografias de concursos públicos para carreira no magistério.

²² A teoria da pedagogia tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, inspirada nas teorias comportamentais da aprendizagem, onde a sociedade deve ser formatada de acordo com demanda industrial e tecnológica da época.

Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Dar a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. (SAVIANI, 1993, p. 24)

A supervalorização das áreas tecnológicas concomitante à Pedagogia Tecnicista acompanha necessariamente um intenso processo de industrialização e instalação de grandes firmas multinacionais, exigindo uma extensa gama de serviços. “A necessidade da criação de infraestrutura de comunicações, transporte e energia já é o suficiente para formar uma fonte de empregos que exigem os mais diversos níveis de habilitação”. (ROMANELLI, 1991, p. 212).

Percebe-se a idealização de ordem industrial e progresso nela imbuído – arquétipo defendido por Comte. Os ideais de ordem e progresso na educação se revelam sob o aspecto de disciplina e educação, nessa ordem, como processo desenvolvimentista. “Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas”. (SAVIANI, 1993, p. 24).

É pertinente relembrar que por *progresso* entende-se que o aluno, sob o prisma positivista de educação, deve passar pelas fases evolutivas do pensamento teológico, do metafísico e, por fim, do positivo. Os princípios do tecnicismo visaram alavancar o setor industrial em expansão e minimizar possíveis efeitos do subjetivismo no processo educacional. Para Saviani (2011), a pedagogia tecnicista possui um processo educativo objetivo e operacional. Para isso, equilibra-se nas suposições de uma neutralidade científica, nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Professores e alunos passam a ser atores secundários num processo onde a escola se torna o meio de se atingir aplicabilidade da mão de obra e consequente produtividade.

5.3 A PALAVRA É DESENVOLVIMENTO: A NOVA FACETA DO PROGRESSO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

O contexto que ambienta a sociedade capitalista nos anos 1980 traz consigo uma reconfiguração do sistema educacional brasileiro, visando atender as reformas econômicas e políticas implantadas no período. Essas reformas neoliberais são de

âmbito internacional e visaram usar a educação como escopo para enfrentar os problemas econômicos vivenciados pelos países subdesenvolvidos, através do custeio e supervisão de políticas, via ajustes advindos de setores e estruturas. Gentili (1996) constrói uma fundamentação histórica no intuito de entender o campo da educação como um dos setores de urgência nas reformas:

A educação funciona mal devido à ausência de um mercado educacional, de forma que, só este mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos. (GENTILI, 1996, p.19)

Sob a ótica neoliberal, a escola vivencia uma crise de produtividade antes de qualquer outra ordem de crise. A saída proposta pelos tecnocratas neoliberais é a transição da escola do setor político para o setor de mercado. Um sistema avaliativo que visa comparar as escolas (mesmo que inseridas em contextos antagônicos), lógica da produtividade baseada no mérito, responsabilizando as escolas - e apenas elas - pelos méritos ou fracassos. Para Gentili (1996) a perspectiva neoliberal vislumbra uma atuação nesse campo, no qual:

(...) transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular. (GENTILI, 1996, p.18).

Por mais que seja de aspecto mercadológico, esse filtro neoliberal necessita de políticas públicas para que se consolide de forma eficaz no âmbito educacional. Levando em conta este cenário, é promulgada então a nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação (9.394/96) que foi aprovada em definitivo em dezembro de 1996 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Tomando o lugar da antiga LDB (5692/71), ela regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil - da educação básica ao ensino superior.

Considerada como legislação corrente e segunda fonte principal do direito educacional brasileiro – sendo que as legislações educacionais devem estar abaixo da

então lei maior do Estado Brasileiro, a Constituição Federal de 1988²³ – ela surge no sentido de organizar as várias esferas da administração escolar, declarar princípios e procedimentos, como também normatizar o currículo, o ano escolar, os conteúdos programáticos e a duração dos cursos. Carvalho (1998, p. 1) argumenta a respeito dessa lei que, na verdade, seu objetivo ser a “(...) busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada”. Inserida na prática neoliberal, a escola deixa de ser parte integrante e atuante do espaço político e social para incorporar-se na lógica de mercado e funcionar conforme suas regras.

Dentro deste viés neoliberal e instrumentalista trazido ao espaço escolar, convém apontar os três escopos que tais políticas determinam à educação:

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

As circunstâncias que envolvem a elaboração e promulgação da LDB abriram campo para uma ampla reforma curricular, envolvendo a posterior implantação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que intencionavam estabelecer-se como um norte para elaboração dos currículos escolares, como também servir de subsídio para formulação das propostas curriculares de âmbito estadual e municipal. Os PCN nasceram por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 e são propostas elaboradas pelo Ministério da Educação para a educação escolar tornar-se eficaz, trazendo ao currículo requisitos e possibilidades de desempenho, assim como o que, de forma mínima, deve ser lecionado em sala de aula.

²³A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a atual Carta Magna do Brasil. Elaborada por uma Assembleia Constituinte composta por 559 parlamentares com posicionamentos políticos diversificados, ela reconstituiu, dentre vários outros direitos sociais perdidos durante os anos da Ditadura Militar (1964-1985), o direito à educação, trabalho e saúde para todos.

De modo geral, os próprios PCN apontam seu principal propósito, que é o de:

(...) compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 7).

Justificando um currículo extenso e acessível e na intenção de chegar em todas as realidades de um país diverso, os PCN argumentam que:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 9).

Essa proposta, de abrangência nacional, com o intuito de envolver todas as escolas e contextos num país diverso e de extensões continentais, demonstra que o que estava em jogo era a implantação de um projeto educacional que colocasse o Brasil em um modelo que atendesse ao mercado mundial e que se submetesse às regras dos grandes financiadores internacionais.

Com tais reformas e implementações educacionais, o governo atesta então sua inclinação em apontar a escola como um dos principais agentes no processo de modernização e aceleração do desenvolvimento econômico do país. “A educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento”. (FONSECA, 1995, p. 169). Em relação à questão curricular, observa-se uma contiguidade nas políticas neoliberais em torno de um suposto desenvolvimento do país.

De caráter mais específico dentro das propostas curriculares, mas também normativo, surge então a Base Nacional Comum Curricular-BNCC com o propósito de definir as aprendizagens tidas como essenciais para os alunos de norte a sul do país. A BNCC, surge após um pouco mais que duas décadas (1996-2017) da implementação dos PCN, porém, não a substitui, mas explicita aquilo que os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender.

A gênese do documento-BNCC se dá em meio a debates do Plano Nacional de Educação (PNE 2014²⁴) que, ao seu fim, estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2020.

A BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, congregando em seu documento 60% do conteúdo escolar brasileiro. Todo o restante do conteúdo deveria ser estabelecido em escalas locais, levando em consideração o contexto regional. A noção de “currículo mínimo a ser seguido” traz a sensação de qualificação do ensino para o mercado de trabalho, o que deixaria o papel instrumentalista para a escola.

Apartando-a do distanciamento cronológico, a BNCC não se afasta do PCN em seu aparelhamento estratégico ao mercado, às técnicas de gerenciamento escolar e ao esvaziamento do conteúdo político de cidadania, enfim, ao modelo desenvolvimentista apontado para a educação, convocando-a como uma das responsáveis no processo de avanço econômico brasileiro.

²⁴ O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para um período de dez anos (2014-2024). É dividido em quatro blocos de metas: o primeiro visa garantir os direitos básicos ao acesso. O segundo estabelece a diminuição das desigualdades e a valorização da diversidade. O terceiro bloco de metas visa a valorização do corpo docente. O quarto grupo tem foco no ensino superior.

6. TRANSMUTAÇÕES DO TERMO NA ÚLTIMA VIRADA DE SÉCULO: ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS POR MEIO DE PROTOCOLOS

O conceito de *progresso*, em seus mais diversos sentidos identificados nesta pesquisa, passa a ter a roupagem amparada por um aparato ideológico na atual fase capitalista neoliberal. O discurso hegemônico que permeia a educação escolar brasileira considera a faceta de um progresso científico e tecnológico atrelado ao mercado e ao mundo do trabalho como sendo a única perspectiva viável de se constatar no campo da educação escolar. Esta esfera de ação política, tão considerada pelos positivistas precursores do movimento na Europa do século XIX – e influente no Brasil no início da República – ainda é possível de ser verificada na virada de século XX para o XXI. A escola então tem sua conveniente aplicabilidade da formação de mão de obra técnica para o mundo do trabalho.

O objetivo deste capítulo é, portanto, analisar a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (9.394/96) e as duas propostas curriculares de âmbito nacional que foram elaboradas e normatizadas para serem norteadoras das aprendizagens essenciais daquilo que deve ser ensinado pelos professores e o que deve ser aprendido pelos alunos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular – terceira versão (2016). Assim, para identificar o termo *progresso* e outras aparências que o termo pode tomar nesses documentos, foram produzidos protocolos distintivos, levando em consideração os outros sinônimos do termo apontados por Rossi (2000, p. 114): “Avanço, crescimento, aperfeiçoamento, melhoramento, desenvolvimento, ampliação, aumento, incremento são frequentemente indicados nos dicionários e usados pelos falantes como sinônimos do termo progresso”. Na tentativa de argumentar sobre o uso ou desuso, caminhos ou descaminhos desse termo ao longo da história, o mesmo Rossi endossa essa variação linguística se referindo a alguns autores:

Imre Lakatos pensava que com relação ao conhecimento se devesse falar de crescimento ou *growth*. Descartes, pouco mais de três séculos antes, pensava que era preciso convidar as inteligências a *ir para frente* de modo que todos juntos possam “ir mais longe do que cada um em particular poderia fazê-lo”. Francis Bacon tinha usado o termo *augmentum*. Pascal pensava “que toda a séria dos homens, no curso de tantos séculos, deve ser considerada como um mesmo homem existindo sempre e aprendendo continuamente”. (...) Parece difícil considerar que os filósofos escolham as palavras totalmente ao acaso. Parece igualmente discutível considerar que todas as afirmações relativas a um crescimento ou avanço no fazer e no conhecer encontrem sua realização na idéia oitocentista de progresso (ROSSI, 200, p. 114-115).

Para essa investigação documental foram utilizados, como objetos de análise, a LDB (9.394/96) em sua totalidade, o Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a introdução da BNCC (2016). O objetivo foi tentar colher destes documentos os múltiplos sentidos do conceito de *progresso* a partir do apontamento desses termos e da identificação da frequência de uso dos mesmos nos discursos neles contidos.

O termo *evolução* também foi inserido, concebendo a pesquisa de Pádua (2012), que, ao considerar os estudos de Darwin²⁵ e Spencer²⁶, também inseriu tal vocábulo em sua pesquisa. “Para Spencer a lei fundamental do universo é a evolução e esta é sinônima de progresso. Tudo evolui, tudo progride de um estado homogêneo no qual predomina a indiferenciação para um estado heterogêneo no qual predomina a diferenciação” (PÁDUA, 2012, p. 34). Importante também esclarecer que os vocábulos foram pesquisados em suas diversas formas gramaticais.

Em uma rede coadunada de palavras-chave, o uso de protocolos enquanto metodologia de (e na) pesquisa demandou uma busca nos documentos e uma interpretação quanto ao uso dos vocábulos elencados: seus valores expostos e inferidos, gradações, aspectos e possíveis intencionalidades.

PROTOCOLO 01: Formas Gramaticais dos Temos Progresso e seus Correlatos nos PCNs, na LDB 9394/96 e na BNCC

FORMA GRAMATICAL	TERMOS
Progresso	Progredir, progressão, progressivo, progressivamente
Avanço	Avançar, avançado
Crescimento	Crescer, crescente
Aperfeiçoamento	
Melhoramento	Melhorar, melhoria
Desenvolvimento	Desenvolver, desenvolvendo
Ampliação	Ampliar, ampliado, ampliando
Aumento	
Incremento	
Evolução	

Fonte: construído pelo autor.

²⁵ Charles Robert Darwin naturalista inglês do século XIX. Desenvolveu uma teoria evolutiva que é a base da moderna teoria sintética: a teoria da seleção natural.

²⁶ Herbert Spencer: filósofo inglês do século XIX e um dos representantes do liberalismo clássico. Responsável pela inclusão do termo “evolução” no vocabulário filosófico científico – anterior ao naturalista Charles Darwin em seus escritos sobre a evolução das espécies.

Quanto aos termos localizados nos documentos do PROTOCOLO 01, cabe algumas considerações: os vocábulos “progresso” e “melhoramento” não foram localizados nos documentos, bem como outras formas gramaticais dos termos “aperfeiçoamento”, “aumento”, “incremento” e “evolução”. Num primeiro momento, não foram ponderadas as circunstâncias das palavras nos documentos analisados.

Os protocolos individuais abaixo mostram o número de ocorrências dos vocábulos nas diversas formas gramaticais em que foram pesquisados nos documentos e as respectivas páginas em que vão aparecer.

PROTOCOLO 02: Frequência e Localização dos termos na LDB (9.394/96)

TERMOS	PÁGINAS
Progredir	16
Progressão	17 (duas vezes), 22 (duas vezes), 37, 44
Progressivo	15
Progressivamente	23 (duas vezes), 40
Avanço	17
Aperfeiçoamento	23, 28 (duas vezes), 37, 38
Desenvolvimento	8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 21 (três vezes), 22 (duas vezes), 23, 25, 27 (duas vezes), 28, 32, 33 (duas vezes), 34, 38 (duas vezes), 39 (três vezes), 40 (duas vezes), 42 (duas vezes)
Desenvolver	11, 12, 13, 16, 28, 41 (duas vezes)
Desenvolvendo	42
Ampliação	31, 34

FONTE: construído pelo autor.

Os vocábulos (e suas outras derivações gramaticais) “crescimento”, “aumento”, “incremento” e “evolução” não foram encontrados na LDB (9.394/96). Numa análise meramente numérica, observa-se eminente frequência no termo desenvolvimento se comparada com as outras frequências dos vocábulos localizados. Numa segunda disposição, os vocábulos “progressão”, “aperfeiçoamento” e “desenvolver” destacam-se em suas frequências.

Considerando os vocábulos mais utilizados e localizados, convém agora ressaltar alguns dos fragmentos que contenham tais termos. A começar pelo vocábulo “desenvolvimento”, grafados e destacados abaixo nos **EXCERTOS 01, 02, 03** (e assim por diante) e grafados em MAIÚSCULO no interior do texto, para melhor percepção da necessidade de embutir na consciência dos profissionais e envolvidos com a finalidade

da educação escolar, como que ao se responsabilizar pelo desenvolvimento do educando, estaria contribuindo para o progresso da sociedade.

(EXCERTO 01) - DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL (...) Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno DESENVOLVIMENTO do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 9). DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao DESENVOLVIMENTO do processo de ensino-aprendizagem; (BRASIL, 1996, p. 11). DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL Art. 8º A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino deverão: (...) III – prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o DESENVOLVIMENTO de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva (BRASIL, 1996, p. 12). DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: (...) V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e DESENVOLVIMENTO do ensino; (BRASIL, 1996, p. 14). DA EDUCAÇÃO BÁSICA Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de DESENVOLVIMENTO e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; (BRASIL, 1996, p. 18-19). DA EDUCAÇÃO INFANTIL Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o DESENVOLVIMENTO integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.(...) I – avaliação mediante acompanhamento e registro do DESENVOLVIMENTO das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (...)V – expedição de documentação que permita atestar os processos de DESENVOLVIMENTO e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, p. 22). DO ENSINO FUNDAMENTAL Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o DESENVOLVIMENTO da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (...) III – o DESENVOLVIMENTO da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 1996, p. 23). DO ENSINO MÉDIO Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidades: (...) III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o DESENVOLVIMENTO da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 1996, p. 47). DA EDUCAÇÃO SUPERIOR Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a

participação no DESENVOLVIMENTO da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao DESENVOLVIMENTO da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (BRASIL, 1996, p. 28-29). Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu orçamento geral, recursos suficientes para manutenção e DESENVOLVIMENTO das instituições de educação superior por ela mantidas (BRASIL, 1996, p. 33). DOS RECURSOS FINANCEIROS Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de 18 (dezoito), e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 25% (vinte e cinco por cento), ou o que consta nas respectivas constituições ou leis orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e DESENVOLVIMENTO do ensino público (BRASIL, 1996, p. 38-39).

O termo DESENVOLVIMENTO aparece (15) quinze vezes no EXCERTO 01, num padrão muito maior que os outros vocábulos. O documento abre o caminho deixando claro que tipo de organização objetiva-se a partir de Lima (2017, p. 45), segundo o qual “a escolarização deveria contemplar a formação cívica e moralizadora e o ensino para o trabalho, cuja função seria formar cidadãos adequados ao tipo de República que objetivavam construir”. O primeiro excerto (artigo 2) trata das obrigações da família e do estado para com o educando, ligando o termo *desenvolvimento* com as noções de cidadania e qualificação para o trabalho. O nono excerto, dentro do âmbito da educação superior, traz o termo dentro de princípios ligados ao progresso da ciência, tecnologia e da sociedade como um todo. Neste extrato, o termo pode ser ligado ao que Rossi (2000, p. 95) chama de “noção de perfectibilidade do homem e de sua natureza alterável e modificável”.

Caminham num mesmo sentido o quinto (artigo 24), sexto (artigo 29) e sétimo (artigo 32) fragmentos. O segundo excerto (artigo 4) liga o termo à qualidade mínima que o Estado deve oferecer para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Já o terceiro fragmento (artigo 8) tece um encadeamento entre assistência técnica e financeira fornecida pelo Estado e desenvolvimento do sistema de ensino. Ambos trazem noção de que a base para o pleno progresso, tanto do sistema educacional quanto o processo de aprendizagem em si dependem de condições mínimas que devem ser oferecidas pelo Estado. Caminham num mesmo sentido o quarto (artigo décimo primeiro), o décimo (artigo 55) e décimo primeiro (artigo 69) fragmentos.

Quanto ao termo DESENVOLVER no (EXCERTO 02), aparece (4) quatro vezes, enquanto uma ação, a incumbência daquele que deve promover o DESENVOLVIMENTO, e assim desencadear o PROGRESSO.

(EXCERTO 02) - DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL Art. 9º A União incumbir-se-á de: (...) II – organizar, manter e DESENVOLVER os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios; (BRASIL, 1996, p. 12). Art. 10. Os estados incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e DESENVOLVER os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; (BRASIL, 1996, p. 13). Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e DESENVOLVER os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados; (BRASIL, 1996, p. 14). DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Das Disposições Gerais. Art. 22. A educação básica tem por finalidades DESENVOLVER o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 25).

Quanto ao termo *progressão* no EXCERTO 03, aparece (2) duas vezes seguidas de (4) quatro vezes de *aperfeiçoamento*, também com sentido de *progresso*:

(EXCERTO 03) DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Das Disposições Gerais (...) III – nos estabelecimentos que adotam a PROGRESSÃO regular **por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão** parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas dos respectivos sistemas de ensino; (BRASIL, 1996, p. 18). Do Ensino Fundamental(...) § 2º Os estabelecimentos que utilizam PROGRESSÃO regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 23). Do Ensino Médio. (...) II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou APERFEIÇOAMENTO posteriores; (BRASIL, 1996, p. 24). DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (...) V – suscitar o desejo permanente de APERFEIÇOAMENTO cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (BRASIL, 1996, p. 29). III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, APERFEIÇOAMENTO e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; (BRASIL, 1996, p. 29). DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (...) II – APERFEIÇOAMENTO profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996, p. 39).

Quanto aos termos *desenvolver*, *progressão* e *aperfeiçoamento*, cabem algumas considerações:

Dentro do termo *desenvolver*, os três primeiros fragmentos referem-se a manutenção e impulso dos órgãos e instituições educacionais de nível federal, estadual e municipal. O estímulo às instituições de educação apresenta uma aparência pouco análoga à do Apostolado Positivista entre 1870 e 1930. A apreensão deste grupo no que

tange às instituições era imprescindível, inclusive e especialmente à família, já que este também era considerado um núcleo educacional vigente pelos positivistas.

O termo *progressão* refere-se apenas à organização cronológica do ensino e a classificação do discente na série ou etapa que estejam cursando. A disposição cronológica positivista – já descrita – trazia diferentes etapas estágios da evolução intelectual da humanidade, e previa um ensino que mudasse as mentes dos operários, para assim instituir uma ordem socialmente justa.

O trabalho é eleito, junto à cidadania, como condições básicas para a inserção de mão de obra e da possibilidade de trazer o indivíduo a uma ocupação. A pertinente formação do indivíduo prevê sua prestabilidade para o mundo do trabalho.

A quarta ocorrência do termo *desenvolver* (artigo 22) tem certa similaridade com as quatro ocorrências do termo *aperfeiçoamento*. Todos deixam clara a ideia de otimização e especialização dos educandos. Dois fatos são interessantes neste contexto: a sucessão do termo *aperfeiçoamento* nos fragmentos encontrados (Ensino Médio – Educação Superior – Profissionais da Educação, do primeiro ao terceiro excertos), e a forma incisiva com que o terceiro excerto dispõe sobre a formação continuada dos profissionais da educação. Usou-se a forma verbal *aperfeiçoamento* para fazer referências gerais sobre o nível de *progresso* técnico e profissional dos alunos e professores em questão.

PROTOCOLO 03: Frequência dos termos com identificação das páginas- PCN (1997)

TERMOS	PÁGINAS
PROGRESSIVO	61
PROGREDIR	11, 40
PROGRESSIVAMENTE	59, 63, 66, 67
AVANÇO	15, 29, 34, 39, 40, 50, 53 (duas vezes), 57
AVANÇAR	28, 40
AVANÇADO	39
CRESCIMENTO	20
CRESCER	4
CRESCENTE	10, 14, 31, 64
MELHORIA	4, 7, 10, 11, 12, 16 (duas vezes), 18, 19, 21, 22, 39, 57, 60, 66
DESENVOLVIMENTO	7, 10, 11, 12 (duas vezes), 14, 16, 20, 22, 25 (duas vezes), 27, 29 (cinco vezes), 30 (cinco vezes), 31 (cinco vezes), 33 (duas vezes), 34 (quatro vezes), 35 (seis vezes), 38 (duas vezes), 39, 41, 44 (seis vezes), 45 (cinco vezes), 46, 48, 50, 51, 53 (duas vezes), 55 (três vezes), 56, 57, 59 (sete vezes), 60, 64, 67, 71 (cinco vezes)
DESENVOLVER	26, 28, 31, 33, 40, 45, 54, 59, 62, 63, 64, 66
DESENVOLVENDO	25, 46
AMPLIAÇÃO	11, 50
AMPLIAR	11

AUMENTO	14, 19, 20, 50
INCREMENTO	11, 60
EVOLUÇÃO	15

FONTE: construído pelo autor.

O vocábulo *aperfeiçoamento* (e suas outras derivações gramaticais) não foi encontrado no PCN (1997). O termo *desenvolvimento* mais uma vez se destaca quanto à frequência dentro da análise. Numa segunda disposição, os vocábulos *avanço*, *melhoria* e *desenvolver* destacam-se em suas frequências. A começar, mais uma vez, pelo vocábulo *desenvolvimento*:

(EXCERTO 04) Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e DESENVOLVIMENTO de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (BRASIL, 1997, p. 7).

(EXCERTO 05) Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino **fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade)** obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao DESENVOLVIMENTO de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1997, p. 13).

(EXCERTO 06) Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Dessa **conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada** pelos nove países em DESENVOLVIMENTO de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997, p. 14).

(EXCERTO 07) O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para: I - o DESENVOLVIMENTO da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (...) III - o DESENVOLVIMENTO da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 1997, p. 15).

(EXCERTO 08) Indicadores fornecidos pela Secretaria de DESENVOLVIMENTO e Avaliação Educacional (SEDIAE), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 17).

(EXCERTO 09) (...) A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a

prática educativa. Investir no DESENVOLVIMENTO profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 25).

(EXCERTO 10) (...) Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o DESENVOLVIMENTO de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos (BRASIL, 1997, p. 28).

(EXCERTO 11) Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o DESENVOLVIMENTO do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor (BRASIL, 1997, p. 30).

(EXCERTO 12) O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre DESENVOLVIMENTO e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade (BRASIL, 1997, p. 32).

(EXCERTO 13) A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o DESENVOLVIMENTO das capacidades necessárias à formação do indivíduo (BRASIL, 1997, p. 33).

(EXCERTO 14) Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o DESENVOLVIMENTO de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e DESENVOLVIMENTO dessas capacidades (BRASIL, 1997, p. 33).

(EXCERTO 15) A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o DESENVOLVIMENTO, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores (BRASIL, 1997, p. 33).

(EXCERTO 16) A formação escolar deve propiciar o DESENVOLVIMENTO de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (BRASIL, 1997, p. 33).

(EXCERTO 17) (...) A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o DESENVOLVIMENTO e a socialização de seus alunos (BRASIL, 1997, p. 34).

(EXCERTO 18) O DESENVOLVIMENTO de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos (BRASIL, 1997, p. 34).

(EXCERTO 19) Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o DESENVOLVIMENTO de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes (BRASIL, 1997, p. 34).

(EXCERTO 20) (...) É preciso que haja incentivo do poder público local, pois o DESENVOLVIMENTO do projeto requer tempo para análise, discussão e reelaboração contínua, o que só é possível em um clima institucional favorável e com condições objetivas de realização (BRASIL, 1997, p. 36).

(EXCERTO 21) (...) É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um DESENVOLVIMENTO em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa (BRASIL, 1997, p. 38).

(EXCERTO 22) As diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o DESENVOLVIMENTO das capacidades expressas nos objetivos gerais (BRASIL, 1997, p. 44).

(EXCERTO 23) (...) O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao DESENVOLVIMENTO de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 1997, p. 47).

(EXCERTO 24) A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializam; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no DESENVOLVIMENTO das capacidades básicas (BRASIL, 1997, p. 48).

(EXCERTO 25) Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o DESENVOLVIMENTO de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético (BRASIL, 1997, p. 48).

(EXCERTO 26) Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o DESENVOLVIMENTO das capacidades e indicar os encaminhamentos

didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos (BRASIL, 1997, p. 49).

(EXCERTO 26) (...) A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, em que se vise um DESENVOLVIMENTO amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola (BRASIL, 1997, p. 53).

(EXCERTO 27) Dada a diversidade existente no País, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto. A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o DESENVOLVIMENTO de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. Assim, a definição de conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1997, p. 54).

(EXCERTO 28) Um sistema educacional comprometido com o DESENVOLVIMENTO das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos (BRASIL, 1997, p. 56).

(EXCERTO 29) Utilizar a avaliação como instrumento para o DESENVOLVIMENTO das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 56).

(EXCERTO 30) (...) Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu DESENVOLVIMENTO e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 58).

(EXCERTO 31) Tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia; devem se referir, também, a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio, as lições extras e outras que cada escola pode criar, ou até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho. A dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de DESENVOLVIMENTO para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 59).

(EXCERTO 32) (...) Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o DESENVOLVIMENTO das capacidades esperadas. (BRASIL, 1997, p. 60).

(EXCERTO 33) (...) Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o DESENVOLVIMENTO da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. (BRASIL, 1997, p. 62).

(EXCERTO 34) Como no DESENVOLVIMENTO de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes — tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas — é o instrumento para a construção da autonomia (BRASIL, 1997, p. 62).

(EXCERTO 35) No dia a dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o DESENVOLVIMENTO de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc. (BRASIL, 1997, p. 67).

(EXCERTO 36) (...) Essas capacidades, que os alunos devem ter adquirido ao término da escolaridade obrigatória, devem receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do ensino fundamental. A seleção adequada dos elementos da cultura — conteúdos — é que contribuirá para o DESENVOLVIMENTO de tais capacidades arroladas como Objetivos Gerais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 70).

O termo *desenvolvimento* aparece (35) trinta e cinco vezes nos fragmentos selecionados, acompanhado dos vocábulos *capacidades* ou *competências*. Refere-se àquilo que o aluno deve aprender. O documento como um todo exterioriza sua intenção para um avanço dentro do campo das funções da aprendizagem, procedimentos, atitudes e saberes construídos de uma maneira geral. O EXCERTO 19, em especial, carrega consigo o mesmo peso dado pelos positivistas no preito ao trabalho. Silva (2016, p. 94) descreve o objetivo do Apostolado Positivista no período. Segundo o autor, “garantir a inserção do proletariado nas conquistas modernas da época significava incorporá-lo à sociedade brasileira, isto é, à formação da nação, ainda que sua constituição se apresentasse de maneira difusa”.

Na LDB esse *desenvolvimento* das capacidades se dá por diversos fatores, em que atitudes e valores são construídos (excertos 7 e 15), prepara-se um novo tipo de profissional habilitado para as novas linguagens que a tecnologia traz (excerto 7) e orienta o professor para seus critérios de avaliação (excerto 20).

Em muitos dos excertos acima, a ideia de *progresso* está fortemente ligada ao desenvolvimento e/ou aprendizagem da técnica. São rastros deixados pelo positivismo o culto ao trabalho, mas também a engrandecimento da técnica, sobretudo a industrial. O avanço nas ciências e tecnologia desenvolveriam a crença de que nestes alicerces o desenvolvimento da sociedade se daria em sua completude. Dupas (2006) aponta o Iluminismo como o precursor de uma ideologia do progresso pautada na primazia da ciência e da técnica. Reforça-se a ideia posterior – e clássica - de progresso e o sentido histórico do avanço do conhecimento tão expressado por Saint-Simon e depois cristalizado por Comte.

Quanto ao termo *desenvolver*:

(EXCERTO 37) Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer DESENVOLVER e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos (BRASIL, 1997, p. 29).

(EXCERTO 38) O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para DESENVOLVER suas capacidades e habilidades intelectuais (BRASIL, 1997, p. 31).

(EXCERTO 39) A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para DESENVOLVER competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 34).

(EXCERTO 40) Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos, é importante uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Vale ressaltar que para o processo de ensino e aprendizagem se DESENVOLVER com sucesso não basta flexibilizar o tempo: dispor de mais tempo sem uma intervenção efetiva para garantir melhores condições de aprendizagem pode apenas adiar o problema e perpetuar o sentimento negativo de auto estima do aluno, consagrando, da mesma forma, o fracasso da escola (BRASIL, 1997, p. 43).

(EXCERTO 41) Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a DESENVOLVER capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o DESENVOLVIMENTO de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético (BRASIL, 1997, p. 48).

(EXCERTO 42) Quanto mais os alunos tenham clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera, mais terão condições de DESENVOLVER, com a ajuda do professor, estratégias pessoais e recursos para vencer dificuldades (BRASIL, 1997, p. 57).

(EXCERTO 43) É portanto necessário que a escola busque sua extensão aos diferentes campos de atuação. Para tanto, é necessário que as decisões assumidas pelo professor auxiliem os alunos a DESENVOLVER essas atitudes e a aprender os procedimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada mediante investimentos sistemáticos ao longo de toda a escolaridade (BRASIL, 1997, p. 62).

(EXCERTO 44) Quando o sujeito está aprendendo, se envolve inteiramente. O processo, assim como seu resultado, repercutem de forma global. Assim, o aluno, ao DESENVOLVER as atividades escolares, aprende não só sobre o conteúdo em questão, mas também sobre o modo como aprende, construindo uma imagem de si como estudante (BRASIL, 1997, p. 65).

O **EXCERTO 37** aborda a essência e papel dos PCN, bem como sua função de subsídio na evolução e instauração de um currículo que atenda aos estudantes. No rastro da mesma frequência encontrada com o termo *desenvolvimento* e com suas mesmas denotações, o vocábulo *desenvolver* precede os termos *capacidades* e *competências* no **EXCERTO 38**, **EXCERTO 39** e no **EXCERTO 41**.

O **EXCERTO 40** utiliza-se do termo para abordar o fator tempo no processo de ensino e aprendizagem e o fortalece ao afirmar que esse progresso da aprendizagem exacerba tempos delimitados, mas necessita de intervenções efetivas.

Quanto ao termo *avanço*:

(EXCERTO 45) (...) Hoje, graças ao AVANÇO da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas ideias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 37).

(EXCERTO 46) Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um AVANÇO na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 42).

(EXCERTO 47) Os conhecimentos adquiridos na escola passam por um processo de construção e reconstrução contínua e não por etapas fixadas e definidas no tempo. As aprendizagens não se processam como a subida de degraus regulares, mas como AVANÇOS de diferentes magnitudes (BRASIL, 1997, p. 43).

(EXCERTO 48) Os conteúdos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um AVANÇO contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a serem “revisitados”, em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de

conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos (BRASIL, 1997, p. 53-54).

(EXCERTO 49) O processo também contempla a observação dos AVANÇOS e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou seqüência didática (BRASIL, 1997, p. 56).

(EXCERTO 50) Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus AVANÇOS, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1997, p. 56).

(EXCERTO 51) (...) Outra coisa é a qualificação que se extrai dela, e se expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, e cumprem uma função social. Se a comunicação da avaliação estiver pautada apenas em qualificações, pouco poderá contribuir para o AVANÇO significativo das aprendizagens; mas, se as notas não forem o único canal que o professor oferece de comunicação sobre a avaliação, podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar (BRASIL, 1997, p. 57).

O contexto do vocábulo *avanço* dentro do **EXCERTO 45** e do **EXCERTO 46** indica um progresso histórico das investigações e pesquisas inseridas no campo educacional enquanto o segundo excerto suscita que os PCN foram pautados nas mais atuais pesquisas na esfera do ensino e aprendizagem. Nisbet (1985) considera como avanço a passagem de uma etapa inferior para uma superior. Mesmo no enfrentamento de algumas contrariedades, o tempo caminha para frente graças ao acúmulo científico e tecnológico.

O **EXCERTO 51** traz à tona o conceito de avaliação suscitado pelos PCNs, que se opõe à ideia de avaliação como qualificação – discurso esse que nos dias atuais é praticamente nulo, tendo em vistas as avaliações sistêmicas propostas (ou impostas) por todas as esferas da educação pública no Brasil.

Quanto ao termo *melhoria*:

(EXCERTO 52) Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a MELHORIA da qualidade do Ensino

Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região (BRASIL, 1997, p. 4).

(EXCERTO 53) Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a MELHORIA da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (BRASIL, 1997, p. 7).

(EXCERTO 54) Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma MELHORIA da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País (BRASIL, 1997, p. 10).

(EXCERTO 55) O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da MELHORIA da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997, p. 14).

(EXCERTO 56) Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a MELHORIA do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 15).

(EXCERTO 57) Para reverter esse quadro, alguns Estados e Municípios começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a MELHORIA dos indicadores de rendimento escolar. São iniciativas extremamente importantes, uma vez que a pesquisa realizada pelo MEC, em 1995, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostra que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental como no médio. A repetência, portanto, parece não acrescentar nada ao processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 22).

(EXCERTO 58) Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de MELHORIA do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 25).

(EXCERTO 59) A avaliação é considerada como elemento favorecedor da MELHORIA de qualidade de aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (BRASIL, 1997, p. 22).

(EXCERTO 60) A permanência em um ano ou mais no ciclo deve ser compreendida como uma medida educativa para que o aluno tenha oportunidade e expectativa de sucesso e motivação, para garantir a MELHORIA de condições para a aprendizagem. Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas (BRASIL, 1997, p. 60).

(EXCERTO 61) Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a MELHORIA da qualidade de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 63).

Dos nove excertos, do **EXCERTO 52** ao **EXCERTO 61** destacados, seis deles (EXCERTOS 52, 53, 54, 55, 59 e 61) usam do termo “melhoria” para se referir a um progresso da qualidade do Ensino Fundamental. Neles, os próprios PCN são apontados como o documento que contribuirá para a melhoria da educação.

Com o foco mais uma vez canalizado para a avaliação, o **EXCERTO 50** usa o termo para reportar-se ao progresso nos indicadores de rendimento escolar, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e argumentar quanto à repetência escolar. Importante ressaltar que o início deste excerto discorre sobre os programas de aceleração escolar, tão difundidos na atualidade.

O **EXCERTO 60**, mais uma vez, foca a promoção ou reprovação do aluno, alegando que o *progresso* das condições de aprendizagem de um aluno em situação de reprovação depende uma série de fatores, já que o vocábulo “condições” indica noção de circunstâncias, conjunturas do ensino.

O **EXCERTO 61** abstém-se de uma diversidade na educação - ela já é imposta nos documentos oficiais verticalmente – mas considera uma diversidade dos alunos como componente vital para um progresso no ensino e aprendizagem.

PROTOCOLO 04: Frequência e Localização dos Termos na BNCC (2016)

TERMO	PÁGINAS
Progressivo	7
Aperfeiçoamento	13
Melhorar	12
Desenvolvimento	12, 13 (três vezes), 15, 16, 17 (duas vezes)
Ampliando	9
Desenvolver	7, 8, 18, 21

Fonte: construído pelo autor

Os termos (e suas outras derivações gramaticais) *avanço*, *crescimento*, *aumento*, *incremento* e *evolução* não foram encontrados na BNCC (2016). Numa segunda instância, o vocábulo *desenvolver* destaca-se em sua frequência.

A BNCC (2016) é um documento diminuto se comparado aos PCN (1996), pois sua introdução possui (19) dezenove em um total de (396) trezentas e noventa e seis páginas frente ao documento introdutório do PCN (1996), que possui (81) oitenta e uma páginas. Tal circunstância explicita a possibilidade de um enxugamento na quantidade dos termos, ou talvez, uma possibilidade de síntese, uma vez que os documentos anteriores já cumpriram o papel de forjar essa consciência do *progresso* travestido de outros termos que cumprem o mesmo papel, de alienar os educadores, o que explicaria o pequeno número de termos repetidos.

Dentro desta conjuntura de análise, que, num primeiro momento, é puramente numérica, mais uma vez fica evidente o número de vezes em que o vocábulo *desenvolvimento* aparece, agora na BNCC/2016:

(EXCERTO 62) Esta terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa e revisa a segunda versão e cumpre a atribuição do Ministério da Educação (MEC) de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e DESENVOLVIMENTO para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2016, p. 5).

(EXCERTO 63) Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno DESENVOLVIMENTO da educação (BRASIL, 2016, p. 8).

(EXCERTO 64) Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se

desenvolver, contribuindo para o DESENVOLVIMENTO pleno da cidadania (BRASIL, 1997, p. 8).

(EXCERTO 65) A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e DESENVOLVIMENTO a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional (BRASIL, 2016, p. 11).

(EXCERTO 66) A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o DESENVOLVIMENTO humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2016, p. 12).

(EXCERTO 67) É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino. Escolas particulares também acumularam experiências de DESENVOLVIMENTO curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (BRASIL, 2016, p. 13).

(EXCERTO 68) Os conteúdos curriculares a serviço do DESENVOLVIMENTO de competências.

(EXCERTO 71) Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao DESENVOLVIMENTO humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda que confundem “educação integral” com “educação ou escola em tempo integral” (BRASIL, 2016, p. 17).

(EXCERTO 72) Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao DESENVOLVIMENTO global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC (BRASIL, 2016, p. 17).

Quanto ao termo *desenvolver*, na BNCC (2016):

(EXCERTO 73) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem DESENVOLVER ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 7).

Numa clarividente investida com o propósito de centralizar o currículo e, conseqüentemente, ampliar o domínio e monitoração de todo o sistema de ensino e aprendizagem, a BNCC (2016) apenas se apresenta pormenorizada, o que entende-se aqui como uma real intenção, tanto na sua introdução superficial, quanto no apontamento de competências e habilidades – agora mais explicitadas.

De todos os termos (e seus derivados) propostos no PROTOCOLO 1, apenas os termos *desenvolvimento* e *desenvolver* foram verificados na BNCC (2016). Seus contextos não se apresentam muito díspares das composições da LDB (1996) e dos PCN (1997) e permanece a preocupação com o desenvolvimento do currículo, sua unificação e determinação de competências e habilidades (EXCERTOS 63, 67 e 68).

O EXCERTO 4 evoca o termo como nível educacional a que todos têm direito e a partir disso justifica a determinação dos objetivos de aprendizagem que vão se desdobrar no resto do documento. Também requer atenção o EXCERTO 10, que se utiliza do termo para referir ao progresso geral do aluno e seu *protagonismo*, que estão implícitos na BNCC. Ora, esse protagonismo cria o que Saviani (2011) chama de “empregabilidade do aluno”, no intuito de obter meios que o façam ser competitivo no mercado de trabalho, o próprio indivíduo é que vai exercer sua capacidade de escolha. O anseio agora é a obtenção do *status* de empregabilidade. Floresce uma sensação de falsa liberdade nessa forma atual do desenvolvimento capitalista.

O termo *desenvolver* aparece num contexto em que sugere mais uma vez o caráter curricular e unificador da BNCC/2016. *Desenvolver*, neste caso, tem sentido de *agregar* e *evoluir* junto às competências e habilidades, segundo o caráter normativo, posto no documento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O progresso, assim como hoje é caracterizado nos discursos hegemônicos de parte dominante das elites, não é muito mais que um mito renovado por um aparato ideológico interessado em nos convencer que a história tem um destino certo - e glorioso - que dependeria mais da omissão embevecida das multidões do que da sua vigorosa ação e da crítica de seus intelectuais (DUPAS, 2006, p. 290).

Com o propósito inicial de compreender o conceito de progresso e sua proposta ideológica, este estudo buscou analisá-lo através de pensadores que consideraram o conceito e o tema importantes para o argumento (ou asserção, em alguns casos) sobre a ideia de uma história linear, infalível e inegável. Passado, presente e futuro: existe um fio que tece a história que, segundo Nisbet (1985, p. 16), “pode ser transposto daquilo que é meramente desejável para o que é historicamente necessário”. A ideia de progresso, de uma forma geral, quer transmitir a partida de uma condição primordial (o ancestral, o arcaico, ou até o nulo) em um avanço desmedido rumo ao que pode ser previsto – mesmo que de forma rudimentar.

O vocábulo, em sua singularidade, mostrou-se objeto de estudo e enaltecimento, sobretudo na Europa do século XIX. Essa inevitabilidade histórica precisava ser alegada pelos profetas clássicos do Positivismo. Saint-Simon e Comte, em especial, viram a necessidade de forjar uma nova autoridade intelectual e espiritual que substituísse o Cristianismo e que tivesse sua mesma influência. O fundamento era o de tirar a Europa dos séculos XVIII e XIX do cenário que Nisbet (1985, p. 260) chama de “miséria e angústia espiritual”. A crise vivenciada no Ocidente precisava de uma regeneração com princípios na ideia de progresso, na noção de uma dinâmica histórica que tende à evolução. “O progresso é o desenvolvimento da ordem” (COMTE, p. 473, 1978a).

O pensamento positivista, que permeou não apenas a Europa do século XIX, mas também o Brasil da Primeira República, deixou marcas claras na organização política e social de ambos. Dentro desta perspectiva, confiavam que o progresso resolveria impasses nos assuntos que tangem à liberdade e à igualdade. A educação se tornara importante mecanismo para a solução dos problemas vivenciados no período e para o restabelecimento da evolução social.

O modelo positivista amparava-se, sobretudo, no cientificismo e na óptica industrial que direcionavam para um aumento da produção e da eficiência. Nesse ponto,

torna-se interessante salientar a forma como Dupas refere-se a esse tipo substancial de óptica progressista: “A tentativa de compatibilização dos vetores tecnológicos decorrentes das opções do capital - visando o seu máximo retorno - com as efetivas necessidades da civilização é um processo de avanços e retrocessos, de ganhos e perdas” (DUPAS, 2006 p. 290). Os critérios quantitativos e os parâmetros de exatidão deste paradigma atingiram a educação. Considerações subjetivas podem diminuir a produtividade e o rendimento. A produção e a qualidade deveriam estar presentes no processo educativo, já que a sociedade industrial – tão defendida pelos positivistas – estaria presente neste processo de estabelecimento da ordem republicana. No Brasil, para os seguidores e representantes da Igreja Positivista, educar é, sobretudo, estabelecer a confluência entre instrução e educação.

Reconhecer a educação como *viabilizadora* desse desenvolvimento (expressão de sentido análogo) tão almejado pelos positivistas do século XIX também significa perceber seus traços deixados no atual período neoliberal, proeminente na última virada de século. O modelo escolar vigente na atualidade carrega fortes traços despontados no positivismo: *ordem, utilitarismo, produção e perspectiva de progresso*. Este último vocábulo foi e ainda é utilizado, sob a roupagem de diversas outras expressões correlatas para escorar o modelo desenvolvimentista neoliberal. Na altura desta pesquisa em que outras expressões foram elencadas, o propósito foi o de ampliar a compreensão do vocábulo *progresso* – até então em sua unicidade vocabular - nos documentos oficiais que orientam a educação na última virada de século, já que “a complexidade e a polissemia são características fundamentais dos conceitos” (PÁDUA, 2012, p. 92).

É a partir desse pressuposto que esta pesquisa, após analisar o conceito de *progresso* e identificar os vocábulos de significado correlato, tentou desvelar os sentidos e as intenções intrincadas em três documentos oficiais que orientam a educação brasileira contemporânea: a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular – terceira versão (2016).

A frequência do termo *desenvolvimento* se mostrou visivelmente maior em todos os protocolos de análise realizados. O vocábulo – assim como vários outros análogos - se atrela às noções de *aperfeiçoamento* do educando e *qualificação* para o mundo do trabalho, bem como à intenção de propor o protagonismo do indivíduo frente o disputado mercado de trabalho. O desenvolvimento das “capacidades” ou “competências” refere-se àquilo que o aluno deve aprender. A BNCC (2016), como um

todo, exterioriza sua intenção para um avanço dentro do campo das funções da aprendizagem, procedimentos, atitudes e saberes construídos de uma maneira geral. A “noção de perfectibilidade do homem e de sua natureza alterável e modificável” (ROSSI, 2000, p. 95) converge com o que Saviani (2011) chama de “empregabilidade do aluno”, o foco é sempre a otimização e especialização de todos os setores e agentes envolvidos.

Cabe também evidenciar a construção do referencial teórico metodológico da análise dos dados da pesquisa. Segundo a análise de conteúdo de Bardin (2011), que entende que ela deve ser feita de forma crítica e incidir nas mais diversas fontes de dados, quais sejam: material jornalístico, discursos políticos, cartas, publicidades, romances, relatórios oficiais. No caso dessa pesquisa tais fontes são os documentos dos PCNs (1996), LDB 9394/96 e BNCC (2016).

Desvelar a ligação entre o termo *progresso* da visão positivista fundamentada nos projetos e legislações brasileiras significa analisar o vocábulo *progresso*, quando sob a forma de outros termos, e, acima de tudo, apresentar um *progresso* que na verdade promove a *reprodução* e *conservação* de um projeto de sociedade que tenha em seu cerne a educação como meramente formadora de mão-de-obra para uma sociedade classista, onde a maioria, dentre os privilegiados de estarem na educação escolar, tem na escola esse fim apenas.

A configuração cronológica e o padrão estabelecido nos três documentos revelam um arranjo determinado por atores de uma pujança superior ao da educação, mas que historicamente sabem do poder deste setor e o empregam para a manutenção do *status quo* do trabalho, da técnica, e da produtividade – condições tão inerentes ao positivismo do século XIX. O espetáculo do desenvolvimento contemporâneo aproveita-se da educação para o pleno funcionamento da impulsão neoliberal, e a fé inabalável no progresso ofusca o panorama de multidões que historicamente percorrem um circuito tortuoso e sem destino certo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, M. C. **Cidadania e direitos num mundo globalizado**. Perspectivas, São Paulo, 1999.

ASSUNÇÃO, V. N. F. de. Apontamentos sobre a categoria "progresso" no Lukács tardio. Verinotio. In: **Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**. Ano XII. abr./2017. n. 23. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.30284148948531736.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

BALANDIER, G. **O dédalo: para finalizar o século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura**. Obras Escolhidas. 7ª ed. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOUDON, RAYMOND. *et al.* **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11. Ed. São Paulo: Editora UNB, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

CARVALHO, D. P. de. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica**. Ciência e Educação, v. 5, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 23 de setembro de 2017.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. **Discurso preliminar sobre o conjunto do Positivismo**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

COSTA, M. R. da. **A Implosão da Ordem: A Crise do Império e o Movimento Republicano Paulista**. São Paulo. Dissertação (pós-graduação). USP-SP. 2006. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-28052007-141852/pt-br.php>>. Acesso em 26 de julho de 2017.

CIORAN, E. **História e Utopia**. Trad. José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CRUZ, M. V. **Brasil Nacional Desenvolvimentista (1946 – 1964)**. Editora EPDUC. São Paulo/SP, 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_083.html. Acesso em 05/01/2018.

DUPAS, G. **3º mundo periférico ou emergente? O Estado de São Paulo**, S. Paulo p. A 16, 17 de abril de 2005.

_____. **O Mito do Progresso**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. Ed. 34. São Paulo, 2004.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. V. 2. São Paulo: Globo, 1976.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. IN: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública (crítica ao neoliberalismo na educação)**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GAGNEBIN, J.M. **Os Cacos da História**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

GELLNER, E. **Pós-modernismo, razão e religião**. Trad. Susana Sousa e Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. da. (org.) **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE: 1996

GRAY, J. **Anatomia de John Gray: Melhores Ensaio**s. Rio de Janeiro: Record, 2011.
_____. **Cachorros de Palha: Reflexões Sobre Humanos e Outros Animais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ISKANDAR, J. I e LEAL, M. R: (2002) Sobre o positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=654>. Acesso em 06 de novembro de 2017.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2001.

KANT, I. **O Conflito das Faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

LIMA, B. B. P. Os Horizontes de Expectativas de Progresso: A Organização da Instrução Profissional nos Discursos do Senado Mineiro. **Revista de História e Historiografia da Educação** - Curitiba, Brasil, v. 1, n. especial, p. 29-57, julho de 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/52207/32878>>. Acesso em: 28 de julho de 2017.

LÖWY, M. **Walter Benjamin: Aviso de Incêndio**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUKÁCS, G. **O romance histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAIS FILHO, E. de. **Auguste Comte**. Sociologia. Rio de Janeiro: Ática, 1983.

NISBET, R. **História da idéia de progresso**. Brasília: Editora da UnB, 1985.

PÁDUA, P. G. **O Conceito de Progresso nas Mensagens dos Presidentes do Estado de Minas Gerais (1891-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFETMG. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg-ppget_upl/THESIS/177/pedro_geraldo.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2017.

PEREIRA, J. A. **A idéia de progresso em Kant**. Tempo da Ciência v.15 n. 30, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/1985/1569>>. Acesso em: 29 de outubro de 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSSI, P. **Naufrágios sem espectador: a ideia de progresso**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHUELER, A. F.M. de.; MAGALDI, A.M. B.M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [online]. 2009, vol.13,

n.26, pp.32-55. ISSN 1413-7704. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

SILVA, J. C. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016.

_____. Pesquisa historiográfica em educação: o Apostolado Positivistado Brasil e a instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR online**. 2006; 1-27. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Joao_Carlos_da_Silva_artigo.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

_____. Utopia Positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n° 16, p.10-16, dez, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art2_16.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2017.

SIQUELLI, S.A. **Aspectos éticos em dissertações e teses do PPGE/UFSCar à luz da Resolução CNS 196/96**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. São Carlos/SP, 2012.

SOUZA, J. A. G.de. **A política educacional brasileira do XIX ao século XXI: analisando a política educacional do Estado do Rio de Janeiro**. In: 4º Seminário Nacional Estado E Políticas Sociais. Tema Central: 24 Políticas Sociais Na América Latina. UNIOESTE – Campus Cascavel 16 a 19 de novembro de 2009. Disponível Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/saK8JTxp.pdf> Acesso em 21/02/2018.

VILELA, R. L. Os pressupostos antropocêntricos na crítica ao progresso segundo John Gray. **Revista Filogênese**. 2011, Vol. 4, n° 1. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/RicardoLemeVilela.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2017.

WERNECK SODRÉ, N. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

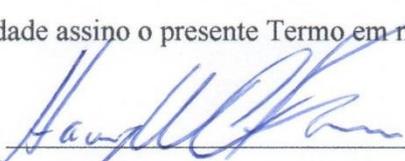
Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **SEMBLANTES DO PROGRESSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO IDEÁRIO À INSTRUMENTALIZAÇÃO OFICIAL**

Autoria: **Hevisley William Corrêa Ferreira**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:



Pouso Alegre, 20 de FEVEREIRO de 2018