

ENSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 1 Número 1 jan./abr. 2017 ISSN: 2527-158X

ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LEITURAS E DISCUSSÕES

Organizado por:
Paulo Gomes Lima



Universidade Federal de São Carlos
UFSCar



Pró-Reitoria de Pós-Graduação
CMAPPG

SUMÁRIO - V. 1, N. 1 (2017)

JAN./ABR. - ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LEITURAS E EDISCUSSÕES

EDITORIAL

[ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LEITURAS E DISCUSSÕES](#)

Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.1-2

APRESENTAÇÃO

[DISCUSSÕES SOBRE AS TEORIAS DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS](#)

Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.3-4

DOSSIÊ TEMÁTICO

[DISCUSSÃO SOBRE CONCEPÇÕES DO ESTADO NORTE-AMERICANO](#)

Elaine Aparecida Ferreira Marfil Spósito, Flávio Vieira de Melo

[PDF](#)

p.5-10

[A ESCOLA PÚBLICA EM ANTÔNIO GRAMSCI E A FORMAÇÃO DE INTELECTUAIS ORGÂNICOS](#)

Amanda Regina Martins Dias, Thiago de Melo Martins

[PDF](#)

p.11-16

[O PAPEL DA MEMÓRIA DA SOCIEDADE NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS](#)

Eloisa Diehl Bigaran Xavier, Jociane Marthendal Oliveira Santos, Mercia Santana Mathias

[PDF](#)

p.17-25

[DO DIREITO À EDUCAÇÃO À JUDICIALIZAÇÃO: SENDAS HISTÓRICAS](#)

Petula Ramanauskas Santorum e Silva, Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.26-38

[A QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA](#)

Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara, Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.39-46

[CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO CAPITALISTA EM LOUIS ALTHUSSER E NICOS POULANTZAS](#)

Katlin Cristina de Castilho, Marlei Rodrigues de Oliveira

[PDF](#)

p.47-52

[EM QUE ESTADO O ESTADO ESTÁ?](#)

Ademir Barros dos Santos, Jurany Leite Rueda

[PDF](#)

p.53-66

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

[SOBRE O RACIONALISMO E O EMPIRISMO NO CAMPO PEDAGÓGICO](#)

Meira Chaves Pereira, Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.67-76

[DISCUSSÃO SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ANA TEBEROSKY E O DESENVOLVIMENTO DA LECTO-ESCRITA](#)

Rosilene Rodrigues Lima

[PDF](#)

p.77-86

[CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE CÉLESTIN FREINET](#)

Rubens Rodrigues Lima

[PDF](#)

p.87-94

RESENHAS

[FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL](#)

Amanda Regina Martins Dias

[PDF](#)

p.95-96

Abrir o primeiro número de um periódico com a discussão sobre o Estado e as políticas educacionais é uma grande oportunidade de socialização de conhecimentos e atualização sobre os eixos que sustentam a constituição histórica de seus fundamentos. Ao trabalhar no programa de Mestrado em Educação da UFSCar-Sorocaba uma disciplina denominada "Tópicos: Estado e Políticas Públicas da Educação", fizemos uma provocação aos alunos matriculados, dentre regulares e especiais, sobre a necessidade de refletir os significados e sentidos das leituras sobre políticas públicas a partir da obra de Martin Carnoy (1988)¹ e tivemos um retorno significativo na aceitação de tal discussão.

Nos trabalhos que compõem o presente dossiê são identificáveis os percursos e eixos dos paradigmas das políticas, alguns de seus equívocos de ordem conceitual na leitura da totalidade social e as consequências desencadeadas na relação de produção, força de trabalho dentre outros. Se é importante a pesquisa sobre a base de política clássica sobre os arranjos da sociedade atual, também é importante a projeção de propostas que façam a reflexão sobre sua validade, atualização ou não frente aos desafios da contemporaneidade.

Em publicação recente² observamos que as políticas educacionais são um recorte das políticas públicas, estas entendidas como caminho ou curso de ação preferido a outros pelas autoridades constituídas para o enfrentamento de questões ou problemas sociais. A sua efetivação é expressada em leis, regulamentos e normativas oficiais nas ações do governo; portanto, trata-se do Estado em ação no atendimento ou provimento de demandas ou como afirma Hofling (2001, p.31), do Estado "[...] implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade".

Palumbo (1994) caracteriza as políticas públicas como "[...] um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes"; nessa direção complementam Marran e Lima (2013), não se limitando, somente, a uma lei, pois sua construção se dá junto ao desenvolvimento dos fatos, num fluxo de construção, reconstrução e adaptação. Em sentido mais estrito, quanto à política pública, Palumbo (1994, p. 8), vai defender que a "[...] sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar problemas públicos", assim cada um dos problemas circunscritos a um corte estratégico de um país, como por exemplo, a educação, a saúde, a alimentação, o transporte, dentre outros setores poderiam ser caracterizadas como políticas públicas de corte social.

Como parte de uma política pública, a política educacional é pensada e estruturada em um ciclo que compreende: a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação. A agenda se refere a identificação de demandas sociais advindas de distintos segmentos sociais e de múltiplos participantes. A formulação da política caracteriza-se pela composição do texto político, as contribuições de seus representantes internos e externos (os internos podemos dizer são os legisladores e externos, os consultores ou especialistas em áreas específicas, como por exemplo a do direito, antropologia, etc. A implementação corresponde ao momento de se colocar a política pensada por meio de programas, projetos e ações estratégicas organizadas para fazer frente às demandas identificadas na agenda. E finalmente a avaliação, momento de analisar a validade ou não da política. Nesse sentido, pode ser avaliado a eficiência, eficácia, efetividade da política e os resultados do alcance das políticas.

Segundo Vidovich (2001), algumas questões que podem ser consideradas quando da formulação do texto da política são: a) Quando começou a construção do texto de política e 'porque agora' ou neste momento?; b) Quais grupos de interesse (partes interessadas) foram representados na produção do texto da política e quais foram os excluídos?; Quais processos foram usados para construir o texto de

*Editor responsável. Docente do PPGED e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: paulolima@ufscar.br

¹CARNOY, M. *Estado e teoria política*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

²LIMA, P.G. Diversidade nas políticas educacionais no Brasil. *cad. Pes.*, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p27-42>. Acesso em 10.02.2017.

política e por quê?; d) Quais compromissos foram feitos entre os grupos de interesse diferentes (partes interessadas) e como eles foram alcançados? ; e) que interesses as políticas se propõem a cumprir?; f) Quais são os discursos dominantes do texto da política e os discursos que são excluídos?; g) Qual é a intenção ou propósito da política?; h) Na proposta da política elaborada, há agendas escondidas ou não explícitas?; i) Quais valores são refletidos na política?; j) Quais são as questões que constituem o foco da política, estas se referem a agendas de política global e internacional?; k) Quais são os principais conceitos ou conceitos-chave da política proposta?; l) Qual é o formato/tipologia de política adotado e por quê? m) Qual é a linguagem da política e por quê?; n) Há incoerências e contradições no texto política?; o) Quem é o público-alvo do texto política?; p) O texto da política é acessível ou compreensível para o público?; q) As etapas para 'implementação' são claramente definidas e integrantes do texto de política?; r) O processo de implementação terá recursos ou será financiado? s) Existe um mecanismo especificado para avaliar a política? Estas questões não esgotam as leituras possíveis do contexto da produção do texto da política, entretanto, constituem-se como elementos de reflexão que, em maior ou menor medida, poderão contribuir para melhor sua melhor compreensão.

No contexto da avaliação da política, Vidovich (2001) propõe as seguintes indagações ancoradas em saber "quais foram as forças ou efeitos que atuaram sobre o contexto da implementação prática da política? A essas seguem: a) Esta política está sendo implementada numa variedade de contextos?; b) Como se diferenciam as práticas de políticas para a realidade que foi desenhada ?; c) São evidentes as influências globais/internacionais no contexto da prática da política local ?; d) Quem pode ter acesso e quem efetivamente a acessa?; e) A interpretação da política é aberta e clara para os implementadores?; e) Como a política foi recebida pelos implementadores?; f) Quem colocou a política em prática e por quê?; g) Quais processos foram usados para colocar a política em prática e por quê?; h) Em que medida a política é resistida (ativa ou passivamente)?; i) A resistência é coletiva ou individual?; j) Em que medida a política é transformada em cada uma das instituições no processo de implementação? k) O processo de implementação das políticas, bem como os seus efeitos foram previstos?; l) Os implementadores das políticas fazem parte do contexto para o qual ela foi projetada?; m) Os implementadores são capazes de responder e de se reunir prontamente para atender as necessidades localizadas no domínio do contexto da prática política?; n) Quais foram as consequências ou efeitos não intencionais no processo de implementação da política?; o) Qual é o impacto da política em diferentes agrupamentos localizados com base na classe, gênero, etnia, ruralidade e deficiência?; p) Existem vencedores ou perdedores no contexto da prática ou processo de implementação da política?

Como vemos são muitas as possibilidades de discussão. Mas em Carnoy algumas reflexões trazidas pelos autores, ainda que em forma de ensaios, são oportunas e atuais para problematização das bases das políticas públicas. Esperamos que a abertura desse Dossiê possa ampliar estudos e discussões sobre a temática a que se propõe, dada a sua recorrência e atualidade.

REFERÊNCIAS

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41.

LIMA, P. G.; MARRAN, A.L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 26.10.2016.

LIMA, P.G. Diversidade nas políticas educacionais no Brasil. *Cad. Pes.*, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p27-42>. Acesso em 10.02.2017.

PALUMBO, D. J. *Public policy in America: government in action*. 2. ed. San Diego: Harcourt Brace & Company, 1994. p. 8-29.

VIDOVICH, L. A conceptual framework for analysis of education policy and practices. In: *Australian Association for Research in Education Conference*, 2001, Fremantle. Anais... Fremantle: AARE, 2001.

APRESENTAÇÃO

Discussões sobre as teorias do Estado e políticas educacionais

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba*

Muito me alegra elaborar a primeira apresentação do Dossiê com a temática em tela, fruto das reflexões e inferências de estudiosos comprometidos com a educação no Brasil, seja de forma ainda incipiente como pesquisadores, seja como profissionais que exercem os seus saberes e fazeres a partir do interior da escola. A UFSCar historicamente tem aberto espaços de promoção e difusão do conhecimento por diferentes e inovadores meios, como é o caso do presente periódico que oportuniza esse momento de socialização materializado na reunião dos textos que passaremos a apresentar. Esse comprometimento alimenta a sua missão e projeta institucionalmente a pesquisa como princípio educativo, mobilizador de ações interdisciplinares entre docentes – discentes e comunidade.

O presente Dossiê é composto por 7 textos, seguidos de 3 artigos advindos da demanda contínua. Em seu conjunto as temáticas são atuais, oportunas e abertas à discussão.

O primeiro de texto de autoria de *Elaine Aparecida Ferreira Marfil Spósito* e *Flávio Vieira de Melo* tem a proposta de discutir reflexivamente as concepções do Estado Norte-Americano e o sentido das expropriações geradas por seus princípios liberais. Dizem os autores que à medida em que a economia foi crescendo e se desenvolvendo no mundo, a política pública, por meio do Estado, foi ganhando centralidade, ganhando importância nas sociedades, das industriais às exportadoras, sobretudo nas sociedades do chamado terceiro mundo. Esse Estado ganhou importância na condução de todos os aspectos da sociedade, político, econômico e ideológico. “O Estado parece deter a chave para o desenvolvimento econômico, para a segurança social, para a liberdade individual e através da “[...] sofisticação” crescente das armas, para a própria vida e morte” (CARNOY, 1988 p.9). O artigo pontua em sua conclusão a necessidade do despertar dos cidadãos no enfrentamento de todas e quaisquer formas de violências causada pela mão invisível do capital.

Segue o texto de Amanda Regina Martins Dias e Thiago de Melo Martins tem objetivo problematizar questões centrais da teoria gramsciana como hegemonia, estrutura e superestrutura e sua relação com a educação e a escola, refletindo sobre o conceito de hegemonia de classe e superestrutura do Estado, bem como análise da escola pública enquanto instrumento de reprodução social para manter a hegemonia vigente. Complementa o presente artigo as concepções de educação e escola, e ainda, as teorias pedagógicas contra-hegemônicas existentes no Brasil na década de 1980, influenciadas pelas ideias de Gramsci – a sua concepção de escola unitária e a necessidade de se pensar uma escola que projete uma outra tipologia de educação para uma sociedade em tensão e recorrência.

De autoria de Eloisa Diehl Bigaran Xavier; Jociane Marthendal Oliveira Santos e Mercia Santana Mathias, o terceiro texto consiste em uma reflexão sobre o papel da memória da sociedade na construção de políticas públicas educacionais. Para o desenvolvimento do estudo foi realizado a pesquisa qualitativa, através da pesquisa bibliográfica. Discutiremos o que caracteriza política pública educacional e adentraremos na história sobre a tradição oral até as novas tecnologias a fim de considerarmos a importância da memória da sociedade e a efetuação de políticas públicas.

O quarto texto escrito por Petula Ramanauskas Santorum e Silva e Paulo Gomes Lima objetiva contextualizar o direito à Educação, nos documentos internacionais e nacionais, delineando seu percurso histórico-temporal, culminando no direito à Educação Infantil e os processos de judicialização. Elabora-se uma exposição do direito à Educação, desde a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Convenção para os Direitos das Crianças (1989) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), passando pelos documentos nacionais, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o primeiro e segundo Plano Nacional de Educação (2001 – 2010 e 2014 - 2014). Além de documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (2006) e a Legislação e as Políticas Públicas a eles agregadas.

*Editor responsável. Docente do PPGED e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: paulolima@ufscar.br

Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara e Paulo Gomes Lima, escrevem sobre “a qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática”. O artigo tem por objetivo refletir o tema da qualidade da educação, destacar diferentes significações que os conceitos têm assumido nos referenciais das políticas educativas brasileiras, apresentando-se muitas vezes com entendimentos dúbios e interesses vários. A participação da sociedade civil na educação de forma geral, nos espaços intra e extra escolares criados para fins democráticos/participativos, como os conselhos escolares e os conselhos municipais de educação, assim como, nos instrumentos de participação que se caracterizam no Projeto Político Pedagógico, fortalecem a possibilidade de concretização de uma gestão democrática e, portanto, de uma qualidade socialmente referenciada. Ao motivar a criação dos Conselhos Municipais de Educação, o governo federal objetiva qualificar a participação da sociedade civil. O estudo enfoca a qualidade da educação considerando estas polissemias de conceitos e inter-relações, os significados assumidos, seus impactos, cujo resultado pode contribuir para que a sociedade avance com melhor educação e menor desigualdade.

“Considerações sobre o estado capitalista em Louis Althusser e Nicos Poulantzas” é o tema tratado por Katlin Cristina de Castilho e Marlei Rodrigues de Oliveira. O artigo das autoras parte de inquietações decorrentes da leitura de Martin Carnoy (1988), “Estado e teoria política”, mais especificamente, no que se refere ao Estruturalismo e o Estado em Louis Althusser e Nicos Poulantzas. Partindo das análises de Carnoy, buscar-se-á compreender quais os encaminhamentos dos autores para o entendimento do papel do Estado no modo de produção capitalista e nas relações de classe que se desdobram econômica e politicamente. Trata-se, portanto, de um texto reflexivo que discute as construções teóricas sobre o Estado, tanto no contexto estruturalista de Althusser, quanto nos desdobramentos desse estruturalismo althusseriano em Poulantzas, indicando que as análises de ambos autores, bem como as críticas e aprofundamentos que decorrem (e podem decorrer) das mesmas, constituem um fundamental ponto de partida para pensarmos as complexidades que emergem da relação entre o Estado capitalista (seus aparelhos, papéis econômicos, ideológicos e repressivos), e a luta de classes em nossos tempos.

E finalmente o texto de Ademir Barros dos Santos e Jurany Leite Rueda concluem o Dossiê com um texto cujo título é: “Em que estado o estado está?”. Buscando enfocar a correlação entre Estado e sistema educacional, o estudo dos autores de caráter bibliográfico e assentado no método indutivo-dedutivo, serve-se do livro *Estado e teoria política*, de Martin Carnoy, como condutor da análise pretendida. Para isso, contextualiza o ambiente em que o autor se encontra no momento em que produz seus estudos, sem abandonar, por imprescindível, o mundo e o local que o viu nascer. Como foco final, após seguir pela evolução das Teorias Gerais de Estado conforme o autor as apresenta, busca vincular as ações estatais às posturas educacionais consolidadas no ambiente escolar, apontando seus possíveis efeitos na sociedade em que este se encontra. Por fim, busca responder quais as tendências do Estado no momento atual, e como este tende a se comportar no futuro. Para tanto, ao final, apresenta um rápido exercício de análise, na busca de aguçar a visão do possível leitor quanto às opiniões aqui apresentadas.

Como anunciado segue a seção de demanda contínua, cujo objetivo é ampliar discussões não necessariamente vinculadas ao dossiê, mas de igual forma de significativa importância para a área educacional. Desejo a todos os leitores do presente dossiê bom proveito na leitura e boas reflexões nesse espaço construídos e transversalizado pela dialogicidade.

DISCUSSÃO SOBRE CONCEPÇÕES DO ESTADO NORTE-AMERICANO

Discussion on conceptions of the north american state

Elaine Aparecida Ferreira Marfil Spósito –UFSCar/Sorocaba*
Flávio Vieira de Melo – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: À medida em que a economia foi crescendo e se desenvolvendo no mundo, a política pública, por meio do Estado, foi ganhando centralidade, ganhando importância nas sociedades, das industriais às exportadoras, sobretudo nas sociedades do chamado terceiro mundo. Esse Estado ganhou importância na condução de todos os aspectos da sociedade, político, econômico e ideológico. "O Estado parece deter a chave para o desenvolvimento econômico, para a segurança social, para a liberdade individual e através da "[...] 'sofisticação' crescente das armas, para a própria vida e morte" (CARNOY, 1988 p.9). Esse artigo de cunho exploratório, tem a proposta de discutir reflexivamente as concepções do Estado Norte-Americano e o sentido das expropriações geradas por seus princípios liberais. O artigo pontua em sua conclusão a necessidade do despertar dos cidadãos no enfrentamento de todas e quaisquer formas de violências causada pela mão invisível do capital.

Palavras-chave: Políticas públicas da educação. Concepções de Estado. Ideologia.

Abstract: As the economy grew and developed in the world, public policy, through the State, gained centrality, gaining importance in societies, from industrialists to exporters, especially in Third World societies. This state gained importance in the leading of all aspects of society, political, economic and ideological. "The state seems to hold the key to economic development, social security, individual liberty, and through the 'increasing' sophistication of weapons, for life itself and death" (CARNOY, 1988 p.9). This exploratory article has the purpose of reflectively discuss the conceptions of the North American State and the sense of the expropriations generated by its liberal principles. The article points to the need to awaken citizens in confronting all forms of violence caused by the invisible hand of capital.

Keywords: Public policies of education. Conceptions of State. Ideology.

INTRODUÇÃO

*Da violência
Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas
As margens que o comprimem.
(Bertold Brecht)*

A percepção do mundo que temos pode parecer atemporal, parecer que tudo que aqui está sempre esteve. Visão efetivada pela existência de um particularismo e individualismo observados nas sociedades de nosso tempo, quase que uma negação à história, no entanto, outra perspectiva contrária a essa é possível, uma visão histórica e material, onde se entende que tudo o que há no mundo foi forjado pelo homem no tempo e no espaço. A esta perspectiva não se permite olhares panorâmicos. A cada inspirar e expirar, os olhos de quem vive a vida na cidade contemporânea se surpreende com uma nova paisagem, com tecnologias e construções majestosas que acenam para riquezas que transformaram o mundo moderno. Riquezas que, parecem nos revelar um mundo homogeneamente evoluído, sem conflitos, harmônico, *clean*, possível. Ocorre, que ao andar por esta cidade, ao transitar por entre estas construções deslumbrantes, caminha-se por corredores estreitos, guetos, lugares apertados que não aparecem para quem olha a paisagem fotográfica tirada de cima.

Nesta caminhada encontram-se seres subjugados, excluídos, rejeitados, classes apartadas destas riquezas que, por elas mesmas (classe de proletários) foram construídas. Uma aparente dicotomia entre aqueles que tem, e, aqueles que não tem, pode nos conduzir a caminhos outros que, inclusive, justificam a posse, a propriedade privada e, sua ausência, no entanto, entre esta relação de ter e não

*Diretora de escola na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba-SP. Aluna especial do Mestrado em Educação pela UFSCar-Sorocaba. E-mail: esposito@sorocaba.sp.gov.br.

**Docente na Universidade de Sorocaba (UNISO). Mestrando em Educação pela UFSCar-Sorocaba. E-mail: flaviomelo@nativosterrarasgada.com.br.

ter, poder e não poder, existe o limbo, existem as construções sociais que mediam e medeiam as construções desta modernidade. Enquanto a caminhada vai se dando por entre estes edifícios eloquentes, uma convocação parece ecoar pelos corredores chamando a todos, todos aquele que inquietos se incomodam com esta vida que lhes é permitida, todos aqueles que não se conformam com as condições que a vida humana vem atingindo, que se incomodam com a vida alheia desprovida de humanidade ainda que sua própria vida lhe pareça agradável.

A estes, o caminho que talvez o aproxime da mudança deste cenário é o entendimento das relações que se estabelecem na cidade, a participação ativa nas discussões e decisões sobre as potencialidades materiais existentes em nosso meio. O caminho que talvez cure as gerações futuras deste mal que vivemos a alguns anos é o entendimento e a participação política.

Na medida em que a economia foi crescendo e se desenvolvendo no mundo, a política pública, por meio do Estado, foi ganhando centralidade, ganhando importância nas sociedades, das industriais às exportadoras, sobretudo nas sociedades do chamado terceiro mundo. Esse Estado ganhou importância na condução de todos os aspectos da sociedade, político, econômico e ideológico. "O Estado parece deter a chave para o desenvolvimento econômico, para a segurança social, para a liberdade individual e através da "[...] sofisticação" crescente das armas, para a própria vida e morte" (CARNOY, 1988 p.9).

Então, este artigo pretende olhar para o Estado afim de compreender como foi constituído, sobretudo a partir dos conceitos apresentados por Martin Carnoy (1988) em seu livro *Estado e Teoria Política* no capítulo primeiro fazendo ainda um recorte sobre as visões de Hobbes, Locke e Rousseau que transitam do estado de natureza, ideia de sociedade civil até o entendimento de bem comum centrado no poder do povo buscando o rompimento da ignorância e tendo como ponto de partida a propositura do próprio Estado.

Pretende-se, portanto, uma reflexão para desencadear debates a partir de algumas das angústias supracitadas, com algumas destas mazelas que, a alguns, tem provocado dores de estômago e insônia e, a outros, ceifado o direito de ser humano, de acessar e usufruir das riquezas materiais deste mundo com promessas de mundos outros, pós vida terrena, conquistados com devoção, sofrimento e abdicação das riquezas materiais.

ESTADO NORTE-AMERICANO: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Uma ideia típica sobre o governo norte-americano, tida pelo cidadão comum, é de que o Estado é uma democracia pluralista, um campo neutro de debate. Os representantes eleitos e os burocratas refletem os anseios do povo. O eleitor entende que por intermédio de seu voto detém o poder sobre as decisões tomadas pelos governantes. Neste contexto de neutralidade do Estado, as ações dos representantes eleitos visam o chamado "bem comum". A crítica a esse pensamento – corporativista, como argumentam alguns – reside em que, tendo por fundamento o individualismo e a livre iniciativa, o pluralismo serve como ideologia oficial das democracias capitalistas, mas não garante que esse Estado liberal seja, de fato, democrático.

"BEM COMUM"

O pluralismo se apoia no pressuposto de que o governo pretende servir aos interesses da maioria, e esse serviço ao povo foi uma grande conquista em relação às concepções políticas originais do poder divino¹ do Estado. Foram leis oriundas de textos e práticas religiosas que serviram para conceber condutas sociais, políticas e econômicas.

¹[...] durante um longo período da história a lei divina definiu as relações entre os indivíduos, inclusive quem os governava e como eles deveriam ser governados. A lei divina vinha de uma autoridade superior, uma força sobre-humana, que estava acima e além da compreensão e controle do indivíduo e, mais ainda, dentro de cada pessoa, dando-lhe a possibilidade de uma compreensão e de um conhecimento completo. A autoridade derivava das interpretações dessa lei, interpretações definidas pela hierarquia das instituições religiosas organizadas e pela luta dentro da própria hierarquia política. Na Europa isso significava que a autocracia rural (que tinha conseguido sua terra através de conquistas durante e após a queda do Império Romano) e a Igreja Católica estabeleceram e impuseram o cumprimento de uma série de leis "divinas". (CARNOY, 1988 p. 20).

Essas leis se organizaram não apenas de textos religiosos, mas também das relações econômicas e sociais estabelecidas diretamente pelos conquistadores da Europa à medida que eles substituíram o domínio romano. Contudo, os preceitos religiosos serviram para legitimar todas essas relações, inclusive as econômicas, por mais de mil anos. (CARNOY, 1988 p.21).

Ainda em meio à Idade Média, algum momento por volta do século XIII, essas leis divinas começaram a declinar. Os padrões econômicos alternativos começaram a surgir na Europa onde os comerciantes negociavam livremente com o oriente e por intermédio desta relação acumulavam grandes somas sem mesmo ter posse de terra ou realização de serviços. "(...) eles chegaram até a fundar bancos". (CARNOY, 1988 p 21).

Neste cenário, percebe-se o declínio do feudalismo e a emergência do capitalismo, num momento de grandes transformações da sociedade mundial, em que as origens do conceito de democracia representativa se confundem com os primórdios da própria burguesia². A difusão e institucionalização da democracia representativa se identificam com o crescimento do capitalismo e do poder econômico e político burguês.

A DOCTRINA CLÁSSICA

Com as marcantes modificações que vem sendo construídas principalmente com o desenvolvimento das monarquias nacionais centralizadas e autoritárias, aquelas ideias de Estado estabelecido e Estado virtual começaram a ser questionados. Resulta deste movimento várias guerras civis durante todo o século XVII. (CARNOY, 1988).

É neste contexto que cabe o entendimento da expressão "Deus é Americano" e da ideia de que ele está por trás das relações capitalistas de produção; uma vez que derivam da lei de natureza, lei divina e de seus elementos religiosos a ideia de "bem comum", isso se constitui como ideologia e parte integrante do pensamento político norte-americano. A nação que foi criada sob a proteção divina, "em Deus nós confiamos". (SHUMPETER, 1942, apud CARNOY, 1988). A teoria clássica do Estado segue às mudanças sociais e econômicas na Europa do século XVII. Hobbes, Locke e Rousseau escrevem num contexto de grande ruptura, que se orienta para o indivíduo, colocado acima dos direitos divinos.

A nova filosofia política que apareceu nos calcanhares dessa grande ruptura, centrada no indivíduo colocado acima dos direitos divinos, legitimou, dessa forma, novas bases de poder, novas relações entre os seres humanos e a própria essência humana. O poder e o conhecimento já não eram mais herdados pelo direito de nascimento; eram adquiridos (embora como veremos, isso não fosse inteiramente tão igualitário como pareceria à primeira vista). Agora os direitos humanos eram uma nova versão do direito de nascimento. (CARNOY, 1988 p.23).

A doutrina clássica rompe então, em certa medida com aquela ideia de que os direitos, saberes e poderes eram oriundos de uma divindade, realocando o homem perante estas relações mundanas. No entanto, ainda para a doutrina clássica, a própria razão era proveniente do além. "O "bem comum" era inerente à racionalidade divina dos seres humanos; era Deus no homem; mas em vez de ser revelado, sua compreensão poderia ser adquirida". (CARNOY, 1988 p.24).

O outro aspecto da doutrina clássica é seu caráter revolucionário: os filósofos clássicos eram, em diferentes graus, profundamente comprometidos com a mudança política em determinadas direções. Eles estavam interessados em procurar uma nova organização do Estado baseada em um *novo* conceito de homem. Embora isso possa parecer contraditório com os elementos teológicos da doutrina clássica, podemos perfeitamente considerar que as ideias revolucionárias, tal com as novas formações sociais contem importantes elementos do passado – e, no caso das ideias políticas, em sua tentativa de "persuadir", devem conter de fato elementos passados a fim de convencer as pessoas de seu valor. Dessa forma, embora a razão dos homens seja

² A falsa ideia de que "todos" podem fazer o que quiserem. Falsa porque, este fazer, está mediado por acessos monetários que apenas a burguesia detém, neste sentido, "todos" é uma indicação classista burguesa perversa. Perversa porque cria uma expectativa, naqueles que não são burgueses de poderem acessar a burguesia por intermédio de seu esforço pessoal, mantendo a classe trabalhadora em processos de trabalhos desumanos a fim de buscar este sonho inalcançável.

proveniente de Deus, os filósofos clássicos romperam radicalmente com a lei divina, colocando todo o poder político e econômico nas mãos de homens racionais, não em Deus. (CARNOY, 1988 p.25).

Neste contexto cabe ainda destacar as atuações de Hobbes com duas linhas de pensamento: Primeiro, centra no indivíduo a responsabilidade por seu comportamento, emprega um caráter científico no estudo das ações por ele desenvolvidas ao invés de centrar no desenvolvimento de ações mais eficientes para o estado a fim de se consolidar; segundo, sustentou que "os apetites e as aversões são o que determinam as ações voluntárias do homem".

Hobbes introduz a abstração lógica do *estado de natureza*, uma condição hipotética em que não há poder comum para controlar os indivíduos, nem lei nem coação da lei. (CARNOY, 1988 p.26 - grifo original).

Segundo Carnoy, John Locke contribui e em certa medida destaca-se deste pensamento de Hobbes. Escreve, quase quarenta anos depois, em meio às guerras civis inglesas e do crescimento da burguesia como oposição às políticas feudais.

Para Locke como para Hobbes, a condição política original do homem é singular "estado de natureza" não-primitivo – o estado de perfeita liberdade individual no qual o homem tem a prerrogativa de todos os direitos e privilégios da lei de igualdade de natureza em relação aos outros – onde o homem poderia não apenas assegurar e preservar sua propriedade, mas ser, ao mesmo tempo, juiz e executor da lei natural. (CARNOY, et al., 1988, p.28).

Ainda em concordância com Hobbes, Locke argumenta que para viverem sem a eminência da guerra, os homens se juntariam em uma sociedade política criando assim um corpo de leis que regeriam as relações entre eles. Neste sentido, os indivíduos entregariam o direito da autopreservação da propriedade ao Estado. Isto posto, Locke destaca que a monarquia absoluta tem de ser excluída de qualquer forma aceitável de governo.

O que é importante para Locke é que os indivíduos entregam seu poder político "natural" a outrem – a um poder legislativo, a um grupo de homens ou a um único homem, que elaborará e fará cumprir as leis que mantenham a propriedade de cada indivíduo e a sua segurança pessoal. Mas esse poder político nacional ainda reside nos indivíduos que compõem a sociedade civil – aqueles que o delegam a outrem para os governem. Quer esse "outrem" seja um monarca ou um corpo legislativo eleito, o poder lhes é dado somente enquanto eles cumprirem, a sua função protetora, governando com justiça os membros individuais da sociedade civil. (CARNOY, et al., 1988, p.29).

Chama atenção ainda a propositura de Locke aos aspectos que concernem à constituição destes indivíduos. Ele reconhece como pessoas de direito apenas os proprietários, um grupo seletivo e homogêneo que garantem a aplicação dos direitos políticos apenas a eles próprios. Locke entende que a sociedade civil é um novo meio dos homens se organizarem.

Locke viu o estado de natureza degenerando-se em guerra e conflito, e os homens formando uma sociedade naturalmente justa e equitativa para proteger sua propriedade, naturalmente adquirida, do estado de guerra, possível na natureza (já que cada indivíduo poderia tomar a lei em suas próprias mãos). Dessa forma, temos a razão e a perfeição da sociedade civil colocadas contra o caos e a desigualdade do estado de natureza.

Na perspectiva que está apresentada até agora onde a sociedade civil é uma descrição do modo como os homens são atualmente encontrados e que isso seria uma construção real, e não ideal ou hipotética, Rousseau postula uma dicotomia antagônica entre natureza e sociedade civil.

Rousseau viu o homem na natureza como sem moralidade, mas ao mesmo tempo sem maldade; o homem é corrompido não pela natureza, mas pela posse da propriedade e pela formação da própria sociedade civil. É a sociedade civil que é corrupta e a natureza é um ideal pré-humano. (CARNOY, 1988, p.31).

As divergências entre os pensamentos de Locke e Rousseau vão se intensificando na medida que as questões do mercado são inseridas neste contexto. Locke por exemplo pensa a propriedade como base de uma sociedade civil justa e equitativa; Rousseau considerou que isso seria a origem do mal e da desigualdade.

O primeiro homem que, após cercar um pedaço de terra, se lembrou de dizer: isto é meu, e encontrou pessoas simples o bastante para acreditarem nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, quantas guerras, quantos assassinatos, quantas desgraças e horrores teria poupado para a espécie humana aquele que, arrancando as estacas ou atulhando o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: guardai-vos de ouvir esse impostor; estais perdidos se vos esqueceis de que os frutos da terra pertencem igualmente a todos nós e que a própria terra é de ninguém! (ROUSSEAU, 1967, p. 211-212, *apud* CARNOY, et al., 1988, p. 31).

Deste modo, cabe dizer que Rousseau vê a sociedade civil como "produto da voracidade do homem". Na sociedade civil e com a propriedade privada, um determinado homem possuía as terras e outro homem a regava com seu suor. A escravidão e a miséria foram criadas e cresceram descontroladamente. Assim, ele via o estado como uma criação do rico para assegurar sua condição como classe dominante, um estado que se dizia destinado a todos, mas que no fundo estava destinado a preservar a desigualdade. Acrescentou ainda que não seria possível dissociar a desigualdade social da desigualdade política ao mesmo tempo, acreditou que os homens queriam ser livres e iguais. Rousseau dizia que foi a ignorância que levou o homem a aceitar a ideia de sociedade civil na qual viviam; e que seria necessário um contrato social onde o poder fosse centrado no povo.

O que o homem perde como contrato social é sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e que ele possa conseguir; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que ele possui. (ROUSSEAU, 1978, p.56 *in* CARNOY, et al., 1988, p.33).

Rousseau defendia a ideia de que para o Estado conquistar ou manter estabilidade, deveria aproximar os extremos, não permitir que pessoas se tornem opulentas nem mendigos pois essas duas condições que, ainda segundo ele, seriam inseparáveis, seriam fatais para o "bem comum". Assim, o que está contido no pensamento de Rousseau é que a intervenção do Estado no sentido da busca por igualdade diminuiria os conflitos sociais e, portanto, preservaria o próprio Estado.

Neste contexto Rousseau ainda aprofunda a questão, diz que não se trata, portanto, de os afortunados ou o Estado, construírem asilos por exemplo, e sim de impedir que as pessoas se tornassem pobres. Como para ele o rompimento com a ignorância seria uma ação potencial que impediria tal acontecimento, isso numa perspectiva mais ampla, propõe que todos tenham acesso à educação oferecida pelo Estado. A grande questão para Rousseau é que o Estado deveria estar ativamente envolvido na prevenção da desigualdade que estava em desenvolvimento, ao contrário de Locke que pensava uma sociedade constituída por pequenos proprietários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos a realidade que se coloca no Brasil, não é difícil perceber, em certo grau, de qual teoria de Estado nossas políticas tem se aproximado a considerar acentuações mais ou menos liberais; entendendo maior acentuação desta perspectiva em Hobbes, intermediada por Locke até Rousseau. Com isso, observa-se algumas das artimanhas que este Estado tem usado para se manter. Com isso, não se pretende classificar como liberais ou não liberais os autores aqui apresentados, mas, entender a acentuação de suas propostas como caminhos possíveis de fortalecimento de uma tendência a outra.

O contexto histórico de construção das teorias políticas é longo e mais aprofundado do que foi exposto aqui, no entanto, o conjunto de ideias apresentadas já dão conta de fornecer embasamentos mínimos para problematizar olhares acerca do fenômeno que se propôs estudar, e então, construir um entendimento possível a cerca de uma ideia sobre as teorias de Estado que se colocam como vigentes hoje. Também é certo que, o que se apresenta no Estado atual do Brasil difere, em certas medidas, do que se está colocando aqui, mas isso se dá, por conta de uma atualização dos discursos e modelos de aplicação deste pensamento que foi inicialmente constituído por uma doutrina liberal e caminhou,

ou ainda caminha, para o neoliberalismo onde o Estado vem acentuando sua atuação no sentido de fortalecer ainda mais políticas de acesso para a indústria, o livre comércio.

Mais atualmente, com a diminuição da expectativa de lucro sobre o capital flutuante no mercado mundial, o Estado tem investido muitas de suas forças no sentido de oferecer outras perspectivas atraentes, ainda que as vezes o discurso seja na direção do "bem comum", na prática este esforço visa a garantia para as empresas, para que continuem sua alta produção e aumento de lucro. A última atuação do Estado Brasileiro nessa direção foi a proposta de flexibilização das leis trabalhistas³, incluindo aí jornada de trabalho, garantias de empregabilidade, terceirização da responsabilidade sobre a produção, etc. Tudo a fim de garantir o emergente lucro da burguesia⁴.

Outra atuação do Estado Brasileiro atual que caminha neste sentido é a reforma do ensino médio. Centra o currículo do ensino secundário nacional de modo a incentivar a formação do jovem brasileiro em mão-de-obra rápida, especializada, técnica e barata. Não insere na discussão profissões de outras áreas que não sejam de atendimento, a curto prazo, das demandas industriais a exemplo da formação em engenharias, medicina, economias, etc. O incentivo a profissões ligadas diretamente à indústria para as classes mais abastardas e as profissões mais valorizadas para a chamada classe média, uma vez que, a burguesia em si, talvez nem necessite de estudo formal, já que seu futuro monetário está garantido pelas heranças, ou, como dizia Locke, direito de nascimento.

Com tal inclinação deste Estado, deve-se temer então (sem trocadilhos) o crescimento da desigualdade, e isso significa temer essa política liberal e este estado tendencioso a questões outras que não são exatamente a luta pela aproximação das extremidades conforme disse Rousseau. Deste modo, considera-se que os conhecimentos das teorias de Estado podem auxiliar a sociedade a entender as tendências de governo que atualmente tem se apresentado, sobretudo com a, cada vez mais frequente, participação de empresários disputando cargos políticos eletivos no poder executivo.

Todo o exposto, talvez dê conta de explicar como este cenário pomposo foi criado, de revelar seu objetivo ao construir cidades eloquentes e majestosas e do mesmo modo, apertar os corredores, criando ao mesmo tempo, ambientes sombrios e guetos por onde a maioria da população pode transitar sem poluir a vista limpa de uma minoria burguesa. Dar conta desta perspectiva é abrir os olhos para o entendimento das ações tomadas por nosso Estado hoje, sua inclinação para construção de melhores condições para empresas e não para o "Bem comum", ainda que para isso seja necessário abdicar dos direitos trabalhistas conquistados a duras penas e da escola pública para todos, gratuita e emancipatória, sacrificando assim toda a nação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto de Lei Nº 6.787-B de 2016. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1550864&filename=Tramitacao-PL+6787/2016. Acesso em 23/07/2017.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

³Redação final Projeto de Lei Nº 6.787-B de 2016. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1550864&filename=Tramitacao-PL+6787/2016. Acesso 23/07/2017.

⁴ Neste sentido, como diz Iná Camargo Costa, burgueses são os donos dos modos de produção, das tecnologias, assim digo, da indústria.

A ESCOLA PÚBLICA EM ANTÔNIO GRAMSCI E A FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS ORGÂNICOS

The public school in Antônio Gramsci and the training of organic intellectuals

Amanda Regina Martins Dias – UFSCar/Sorocaba*

Thiago de Melo Martins – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: O presente texto tem por objetivo problematizar questões centrais da teoria gramsciana como hegemonia, estrutura e superestrutura e sua relação com a educação e a escola, refletindo sobre o conceito de hegemonia de classe e superestrutura do Estado, bem como análise da escola pública enquanto instrumento de reprodução social para manter a hegemonia vigente. Complementa o presente artigo as concepções de educação e escola, e ainda, as teorias pedagógicas contra-hegemônicas existentes no Brasil na década de 1980, influenciadas pelas ideias de Gramsci – a sua concepção de escola unitária e a necessidade de se pensar uma escola que projete uma outra tipologia de educação para uma sociedade em tensão e recorrência.

Palavras-chave: Escola pública. Hegemonia. Superestrutura. Intelectuais orgânicos.

Abstract: The objective of this text is to problematize central questions of the gramscian theory like hegemony, structure and superstructure and its relationship with the education and the school, reflecting on the concept of class hegemony and superstructure of the State, as well as analysis of the public school as instrument of Social reproduction to maintain current hegemony. The article is complemented by the conceptions of education and school, as well as the counter-hegemonic pedagogical theories existing in Brazil in the 1980s, influenced by Gramsci's ideas - his conception of unitary school and the need to think of a school that projects another type of education for a society in tension and recurrence.

Keywords: Public school. Hegemony. Superstructure. Organic intellectuals.

INTRODUÇÃO

A partir da obra de Carnoy (1988), "Estado e Teoria Política", selecionamos o terceiro capítulo que versava sobre "Gramsci e o Estado", para problematizarmos a relação de hegemonia estruturada pela classe dominante dentro do Estado e controlar as massas e, de forma vinculada, a escola como parte dessa lógica de controle social. Carnoy (1988) caracteriza por dominação a ideologia da elite sobre as classes populares. A hegemonia se dá por doutrinação da cultura dominante nos meios de comunicação, na educação, nos órgãos do Estado como polícia e judiciário.

Trata-se de um texto reflexivo tendo Carnoy (1988) como texto principal, enriquecido por artigos de literatura especializada (BAPTISTA, 2010; BEIRED, 1998; DRABACH, 2016; MELO e MARQUES, 2015; SAVIANI, 2009). A problematização centra-se na a escola pública brasileira como inserida na superestrutura do Estado, e que por conta disso usa sua organização, diretrizes curriculares e conjuntos de leis para seu funcionamento e manutenção do *status quo* vigente. Daí surge uma inquietação que orienta a discussão do presente texto: *Que movimento é possível para outra leitura da realidade visto que as "cartas" são previstas e dadas no contexto do jogo político?*

A escola como instituição formal da sociedade não deveria ter como meta a emancipação do próprio cidadão com vistas a garantir-lhe autonomia e sustentação de um conjunto de pressupostos voltados ao bem comum? Se em tese essa afirmação deveria ser considerada há um contrassenso aparente materializado na oferta de uma escola com qualidade relativizada, retroalimentada com docentes com formações diversas e insuficientes para o enfrentamento da realidade, déficits nos índices de

*Aluna Especial no Mestrado em Educação da UFSCar-Campus Sorocaba. Membro do GEPLAGE. Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba/SP. E-mail: amandarmdias13@gmail.com.

**Aluno Especial do Mestrado em Educação. USFCAR-Campus Sorocaba. Membro do GEPLAGE. Professor Municipal de Sorocaba/SP. E-mail: thiagomelomartins32@gmail.com.

aprendizagens dos estudantes, dentre outros. Para compreendermos e problematizarmos esse olhar, nos pautaremos em Gramsci, a partir do texto base de Carnoy (1988).

Três desdobramentos servirão para direcionar a reflexão, o primeiro diz respeito ao conceito de hegemonia de classe e superestrutura do Estado, (GRAMSCI, 1971 apud CARNOY, 1988), a caracterização e distinção entre "sociedade civil" em relação a "sociedade política".

SUPERESTRUTURA DO ESTADO E HEGEMONIA DE CLASSE

Buci-Glucksmann (1974) *apud* Carnoy, (1988) destaca que o indivíduo pode atuar na história e com suas concepções criar novos fatos históricos. Mediante a isso, as instituições compõem o conjunto hegemônico pelo conflito de interesses entre os grupos, o dominante e o subordinado, sendo o primeiro com influência nas instituições do Estado, da economia e das comunicações sociais. O segundo tende a se sujeitar e geralmente são empregados pelos primeiros.

Pela política a elite deseja impor seu domínio para a sociedade. Essa é a definição de superestrutura perante o coletivo do Estado. Althusser, teórico estruturalista francês, que faz junção da teoria democrata com as relações humanas, pensa sobre mecanismo de produção da mais valia, capital-trabalho e os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, amplia o entendimento sobre Gramsci na composição da superestrutura.

A esse respeito Melo e Marques (2015, p.369) observam que: "O sujeito para Althusser nada mais é que o indivíduo interpelado pela ideologia dominante, o portador de um outro Sujeito diferente de si, ferramenta da classe no poder para que ela mantenha sua hegemonia política e ideológica." Althusser insere o olhar ideológico e político sobre os aparelhos ideológicos do estado: escola e mercado de trabalho – centrado na intencionalidade, planificação e materialização de seus interesses. Ideologia, no conceito geral, burguesia vive a sua e seu mito de liberdade, de homem, da razão, da igualdade perante a lei, a essa orientação Baptista (2010, p.185) chama a atenção para:

A compreensão da relação ideologia e fatores econômicos passa dialeticamente por um dos conceitos-chaves do pensamento gramsciano, o de "bloco histórico". O bloco histórico é formado por uma estrutura social (as classes diretamente relacionadas às forças produtivas) e uma superestrutura ideológica e política. Uma classe que se torne dominante exerce um poder hegemônico sobre a outra, através das relações sociais de produção no nível econômico e de uma "hegemonia" ideológica e política no nível da superestrutura.

A superestrutura composta na sociedade serve para manter e compor a hegemonia da elite, além da supremacia econômica permeando o comércio, indústria e sistema financeiro, há predominância na produção cultural, comunicação e sistema de educação nacional. Ideologia proeminente, doutrina a sociedade como verdade única e se expressa em todos os meios parecendo natural ao ser humano a segui-la sem questionamentos e possivelmente instruído a não desejar algo diferente e igualitário.

Carnoy (1988) relata a definição de Gramsci sobre hegemonia em dois pontos. Primeiro, o grupo de poder usa seu poderio influenciando moral e intelectualmente outros grupos subordinados a ele para agirem em parceria com seus interesses. Uma espécie de captação de colaboradores. Segundo, usar a hegemonia como manipulação dos dominantes às informações, currículos de todos os níveis de ensino e relações político-partidários para impor a própria concepção de realidade aos outros abaixo na escala socioeconômica da sociedade. Drabach, (2016, p.3-4) explica:

A construção e manutenção da hegemonia da classe burguesa passou a se utilizar também da incorporação de reivindicações democrático-popular (consenso) e dos organismos de difusão da sua ideologia, a qual agiria como amálgama entre estrutura e superestrutura, ou seja, a manutenção do bloco histórico sob o seu domínio.

A democracia e o governo democrático podem estar a serviço da hegemonia dado ao poderio econômico e ideológico da elite, de certa forma ela direciona o governo em favor dos seus interesses, com vistas a manutenção do poder. Carnoy (1988) usa uma definição de hegemonia e a participação do indivíduo na história dos movimentos de mudança ante as contradições sociais, entendendo o conceito de Gramsci sobre o Estado, a atuação da educação na "superestrutura" e sua orientação para mudar a classe dominante burguesa para a hegemonia da classe trabalhadora. Existem outras três definições para ampliar o entendimento.

A contraposição entre o Estado e a sociedade civil, direcionamento que se dá pela sociedade civil e a dominação pelo Estado. Quem comanda impõe a adesão do coletivo pela hegemonia, mas usa seu domínio pelos "aparelhos coercitivos do Estado" (CARNOY, 1988, p.99). Na segunda explicação Estado e sociedade civil não se opõem, e sim juntam-se para gerar obediência e coibição. A única diferenciação entre ambas é o Estado detentor das forças armadas e da polícia, os aparelhos coercitivos. A terceira definição, Estado e sociedade civil se fundem em um só. Carnoy (1988, p.99) cita Althusser para exemplificar:

[...] Althusser usa (definição) em seus aparelhos ideológicos de Estado: todas as superestruturas ideológicas e políticas, incluindo a família, os sindicatos de trabalhadores, partidos políticos reformistas e os meios de comunicação privados são, por definição, aparelhos de Estado, ou, em outros termos, aparelhos hegemônicos.

Carnoy (1988) enfatiza que a segunda definição, elucidada por Gramsci, enfoca o Estado como continuação do aparelho hegemônico, sendo integrante da criação de uma elite para manter e ampliar seu mando perante a coletividade. Se o Estado faz parte do domínio da elite e a escola pública é um aparelho de Estado, logo o que se esperar da escola?

ESCOLA PÚBLICA COMO INSTITUIÇÃO QUE VISA MANTER A HEGEMONIA

Dadas as argumentações partidas de Gramsci e analisadas por Carnoy (1988), a escola pública é um recorte do aparelho hegemônico de Estado, mas que terá o seu lugar de expressão, enquanto agente formador de cidadãos propriamente ditos, quanto cumprir o papel de difusão democrática por meio de intelectuais orgânicos. Nessa perspectiva Drabach acrescenta:

Gramsci parte do ponto de vista de que todo homem é um intelectual, no entanto, nem todos exercem a função de intelectual na sociedade; ou seja, o papel de organização e difusão da ideologia de uma classe. Os intelectuais são fundamentais para o exercício da hegemonia, pois são eles que atuam na construção da forma ético-política necessária ao conteúdo econômico-social do modo de produção. (2016.p.4)

No entanto, a ideia de trabalho e formação para o exercício da cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases no Brasil parecem seguir outra lógica. A escola sendo sustentáculo para formação de mão de obra alienada e preparada para executar funções e subservientes aos interesses do estado capitalista.

Apesar dos dois documentos indicarem formação de cidadão crítico e atuante, o que se vê é o contrário. Ou seja, o currículo escolar com prioridade de horas em estudos de Língua Portuguesa e Matemática omitem a formação sobre questões sociais mais amplas para serem trabalhadas no interior dos estabelecimentos educacionais públicos. Matérias como História e Geografia são minimizadas em carga horária e conteúdos nos Ensinos Fundamental I e II. Sociologia e Filosofia como componentes curriculares podem ser excluídos da grade no Ensino Médio, conforme a orientação da plataforma governamental. Tais fatos levam a concordar com a visão de Gramsci sobre a hegemonia de classe dominante no Estado capitalista, conforme Drabach:

Para o marxista sardo, a escola é o espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado para as classes populares. Por isso, a simplificação/redução dos currículos dificulta ainda mais o aprendizado, uma vez que estes sujeitos não contam, em sua grande maioria, com o apoio intelectual fora da escola, tampouco já tem desenvolvido previamente os esquemas cognitivos, e também físicos, necessários ao trabalho intelectual. (2016.p.7)

A escola pública tanto serve para formar empregados obedientes, quanto também para expandir a consciência da classe subalterna a reivindicar condições melhores de ganho e qualidade de vida. É necessário, que existam movimentos e pessoas comprometidas com a transformação no entorno social e dentro da escola, no parlamento e nos movimentos sociais, pessoas que reflitam e atuem como intelectuais orgânicos, que não se deixem cooptar pela lógica do sistema capitalista. Beired (1998, p.122) amplia essa perspectiva afirmando que: "Para Gramsci, o intelectual é uma figura que tanto pode agir para a transformação da sociedade quanto para a sua reprodução."

Se a escola pública, salvo honrosas exceções, serve para colocar na forma ideológica da classe dominante, por consequência existem sujeitos que executam essa formatação representando seus mandatários nesse processo de forma consciente ou não. Beired (1998.p.127) aponta:

Em outras palavras, tais intelectuais sofreram uma espécie de alienação com relação à sua própria realidade local. Essa discussão sobre o caráter cosmopolita ou nacional do intelectual poderia ser ampliada para outras situações históricas, como por exemplo a América Latina e dentro desta o Brasil, pois trata-se de sociedades recentemente constituídas em termos estatais [...]

Uma das prováveis causas de a escola pública se encontrar do jeito que está, se dá pelos intelectuais, professores e profissionais da educação, encontrarem-se em estado de alienação. Há a necessidade de formar uma massa intelectual crítica, para mudar a condição de reprodutora ideológica da escola pública.

GRAMSCI E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Drabach (2016) defende a educação na concepção gramsciana, voltada para a transformação da concepção do mundo dos sujeitos, através de uma filosofia capaz de transformar as mentalidades e de permitir a elevação cultural. Para compreender o pensamento de Gramsci sobre o conceito de educação, faz-se necessário compreender o papel que a educação desempenha em nível de direcionamento político que possa permitir a elevação cultural de um grupo ou de uma classe, bem como o papel que desempenham as organizações políticas e culturais, "aparelhos de hegemonia" (escolas, jornais, igrejas, partidos) na construção e manutenção de uma concepção de mundo. Somente através de uma concepção de mundo, consciente e crítica, é possível que o sujeito compreenda sua posição no grupo social e se compreenda enquanto protagonista na produção da história. Daí a importância da educação nessa formação.

Segundo Jesus (2005, *apud* Saviani, 2009), a escola em Gramsci não se restringe à instituição escolar, mas sofre uma ampliação, assim como os conceitos de Estado e de intelectual, passando a ser definida como "toda organização que desenvolve cultura". Cultura e política são questões inseparáveis, assim como economia e política. Para Gramsci, cultura é um dos instrumentos da práxis sócio-política, sendo uma das vias que pode possibilitar a tomada de consciência das massas, criadora de uma nova ordem hegemônica. Dessa forma, é possível pensar que a hegemonia não se faz apenas na estrutura econômica-política da sociedade, mas também no campo das ideias e da cultura, nas formas de pensar e construir estratégias conforme orientações ideológicas. Assim, a educação se constitui num instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica permitindo a constituição de um novo bloco histórico, estando à frente deste, a classe dominada da sociedade capitalista, ou seja, o proletariado.

Numa perspectiva dialética, Gramsci atribui dupla função à escola: a de conservação e a de superação das estruturas capitalistas. Para a realização da hegemonia a classe dominante recorre a instituições, dentre elas a escola, já que este exercício permite a dominação das consciências. Mas, também permite a possibilidade de a classe dominada criar e consolidar uma contra hegemonia, tendo em vista que a sociedade civil é o lugar da circulação livre de ideologias.

No período do cárcere, Gramsci em seus escritos trata do problema da escola em articulação com a questão dos intelectuais. Discutindo vários aspectos do modo de articulação da escola com o desenvolvimento da sociedade, abordando criticamente os movimentos de inovação escolar e analisando a escola clássica, mostrando suas qualidades e limitações, ele se mostra convicto em afirmar a importância da escola para os trabalhadores, sendo um instrumento para formar intelectuais de diversos níveis, elevar o nível cultural e intelectual das massas. Sobre o papel dos intelectuais orgânicos Carnoy (1988) aborda sobre o processo de sua transformação e fundamenta a crítica de Gramsci a Lenin e Karl Kautsky, na qual a relação entre trabalhadores e intelectuais era concebida como uma relação de líderes e liderados, ou seja, uma divisão hierárquica baseada na superior capacidade dos intelectuais, no quesito liderança teórica e ideológica. Gramsci rejeitava essa ideia e argumentava que qualquer pessoa poderia ser um "intelectual", acreditava numa estratégia baseada na ideia de que "todos os homens são 'filósofos'", embora nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais.

Gramsci dá ênfase ao intelectual moderno, pois o mesmo está ligado ao processo hegemônico de emancipação humana, na medida da reflexão e compromisso com a ação, em contrapartida ao

intelectual tradicional que trabalha a teoria sem a prática. A falta de consciência é a principal razão da burguesia permanecer em sua posição dominante. O desenvolvimento da consciência, chave do processo de transformação, da classe trabalhadora é o momento crucial para explicar tanto o domínio do capitalismo, quanto o seu fracasso. A luta pela consciência da classe trabalhadora depende de vários "momentos" e "níveis", precisamente quatro níveis: identificação profissional, solidariedade de interesses no campo econômico, dos seus interesses corporativos e o desenvolvimento ideológico em ação.

É possível considerar, que para Gramsci a educação é um processo que busca fazer com que os estudantes passem da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia, e nesse movimento propõe a organização da escola unitária de caráter público, sob inteira responsabilidade do Estado, voltada para a formação cultural e não diretamente profissionalizante. Começando pelo primeiro grau elementar com duração de três a quatro anos abrangendo o ensino de noções instrumentais relativas à leitura, escrita, cálculo, história e geografia e as noções de "direitos e deveres". Ele entende por "direitos e deveres" os elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta com as concepções de diversos ambientes sociais tradicionais.

A escola única para Gramsci, não se trata de uma escola igual para todos, mas sim uma escola que proporcione a todos os homens o acesso ao conhecimento, conforme suas necessidades, garantindo a todos a condição de se tornar dirigentes. A concepção gramsciana da escola se estrutura em dois conceitos principais: disciplina e catarse. Com a disciplina se adquire o hábito do estudo sistemático e hábitos psicofísicos apropriados ao trabalho intelectual. Gramsci conscientizava de que não se deve cansar o aluno mais que o necessário, lembrando que a aprendizagem implica sempre certa fadiga, impondo ao aluno privações e limitações do movimento físico.

Já pela catarse o processo educativo alcança seu ápice, levando os alunos a atingirem uma concepção superior, ocorrendo a assimilação subjetiva das condições objetivas, incorporando no próprio modo de ser dos homens, transformando sua vida qualitativamente e integralmente, no campo das concepções e no campo da ação. Ao incorporar as experiências e vivências cotidianas na escola e fora dela, é que o homem começa a romper com sua integração, ativa ou passiva, à ordem dominante. Somente transformando o mundo que o rodeia e as relações presentes, o homem poderá potencializar e desenvolver sua própria individualidade. Individualidade esta, que só pode se realizar na medida em que sua ação altera suas relações com o mundo externo, alcançando níveis cada vez mais amplos, superando o estágio individual.

Saviani (2009) aponta que a relação das ideias de Gramsci com a educação brasileira, se constitui em uma pedagogia contra-hegemônica que permitisse orientar a organização da educação e a prática do ensino nas condições brasileiras. Na década de 1980, a educação brasileira estava hegemônica devido a intensa mobilização dos educadores e o pensamento crítico dominado pela concepção produtivista. Essa concepção se classifica em dois modelos clássicos da economia da educação: o modelo do investimento e o modelo da demanda, conforme expressou Bárbara Freitag (Op. Cit., p.23). No primeiro modelo o foco é a alocação dos investimentos educacionais no orçamento público. No segundo modelo, empenha-se em converter as escolas em fábricas de mão-de-obra. Colocar em prática o que definiam os dois modelos ficou a cargo do planejamento educacional.

Essa tendência no plano da política educacional, desencadeou a adoção do construtivismo no plano didático, de maneira contraditória. Ao considerar as teorias pedagógicas contra-hegemônicas que se manifestaram na década de 1980, Saviani (2009) identifica quatro formulações: a "pedagogia libertadora", que se embasa nas ideias de Paulo Freire; a "pedagogia da prática", inspirada na concepção libertária, em consonância com os princípios anarquistas; a "pedagogia crítico-social dos conteúdos", voltada à democratização da escola pública pelo acesso de todos os educandos aos conhecimentos produzidos e adquiridos ao longo dos anos pela humanidade; e a "pedagogia histórico-crítica", que derivando da concepção dialética, embasada no materialismo histórico, entende a educação como mediação no âmbito da prática social global.

Diferentemente das demais teorias elencadas, a "pedagogia histórico crítica" tem em Gramsci suas principais referências, tendo eleito a categoria gramsciana da "catarse" como o momento culminante do processo pedagógico. Mantendo-se fiel a sua diretriz a pedagogia histórico-crítica, na esfera da educação brasileira, atravessou toda a década de 90 e ingressou no século XXI, resistindo ativamente para formular uma teoria capaz de orientar a prática dos educadores numa perspectiva transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública como parte da superestrutura do Estado reproduz o ideário da ideologia dominante na perspectiva de seus intelectuais. Entretanto, o contraponto que se desenha no sentido de seu enfrentamento pode se dar por meio da formação e intervenção dos intelectuais orgânicos, isto é, legítimos representantes dos interesses sociais em suas distintas esferas.

O papel dos intelectuais, professores e profissionais de educação nessa diretriz é o de despertar a sociedade e o seu entorno na defesa de interesses muitas vezes velados da dominação, ao mesmo tempo que colocando como agenda as demandas e reivindicações de direitos advindos da negação dos conflitos do contexto laboral.

Parece um quadro desanimador ao constatar a escola pública controlada pela hegemonia da elite econômico-política, dando a impressão de que talvez não haja alternativa de mudança e melhoria de atendimento às classes menos favorecidas. Entretanto, quando Gramsci propõe a orientação de representação por meio de intelectuais orgânicos, entendemos que as mudanças somente poderão ocorrer por meio de articulações de movimentos sociais que tenham uma pauta bem desenhada. É claro que a formação de um ideário dessa forma passa pela reflexão do processo de expropriação laboral, das relações de divisão social de classe e necessidade de se buscar caminhos que façam o contraponto. Intelectuais em formação devem trabalhar para alternativas sempre, até haver condições de melhora e maior acesso a qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, M.G.A. Práxis e educação em Gramsci. Filosofia e Educação (Online), *Revista Digital do Paideia*, Volume 2, Número 1, Abr-Set de 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635530/3323>> Acessado em: 12 de jul. 2017
- BEIRED, J.L.B. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, A. (Org). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP:1998.
- CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- DRABACH, N. P. A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil. In: *Reunião Científica da ANPED.XI ANPED Sul*. Curitiba. Editora: Setor de Educação da UFPR.2016.
- MELO, E. P. C. B. N; MARQUES,S.C.M. Sujeito, autonomia e educação em Louis Althusser. In: LIMA,P.G; PEREIRA,M.C. (Orgs.) *Fundamentos da educação: recortes e discussões*. volume 5. Jundiaí, Paco Editorial:2015.
- SAVIANI, D. *Gramsci e a educação no Brasil: Para uma teoria gramsciana da educação e da escola*. Campinas, 2009. Disponível em: <http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf> Acessado em: 11 de jul. 2017.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

O PAPEL DA MEMÓRIA DA SOCIEDADE NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

The role of society's memory in the construction of public educational policies

Eloisa Diehl Bigaran Xavier – UFSCar/Sorocaba*
Jociane Marthendal Oliveira Santos – UFSCar/Sorocaba**
Mercia Santana Mathias – UFSCar/Sorocaba***

Resumo: Este estudo consiste em uma reflexão sobre o papel da memória da sociedade na construção de políticas públicas educacionais. Para o desenvolvimento do estudo foi realizado a pesquisa qualitativa, através da pesquisa bibliográfica. Discutiremos o que caracteriza política pública educacional e adentraremos na história sobre a tradição oral até as novas tecnologias a fim de considerarmos a importância da memória da sociedade e a efetuação de políticas públicas.

Palavras-chave: Memória. Sociedade. Políticas Públicas Educacionais.

Abstract: This study consists of a reflection on the role of society's memory in the construction of educational public policies. For the development of the study, qualitative research was carried out through bibliographic research. We will discuss what characterizes public educational policy and we will enter history from the oral tradition to the new technologies to consider the importance of the memory of society and the making of public policies.

Keywords: Memory. Society. Educational public policies.

INTRODUÇÃO

O exercício da profissão de educar tem trazido dilemas ao se deparar com as propostas das políticas públicas educacionais. As demandas e dificuldades encontradas na educação do país fazem com que os educadores questionem os objetivos e as razões para os contextos das políticas educacionais. As perguntas: Qual o percurso para a efetivação de uma política? Se as políticas partem das necessidades de um povo, porque elas não suprem as demandas? Esses e outros questionamentos levam a uma problemática: Qual o papel da memória na construção de políticas públicas educacionais?

Em um primeiro momento será abordado à caracterização das políticas públicas e em seguida as políticas públicas sociais educacionais. As etapas da formulação de uma política e qual a relação dessa com a sociedade que a desfrutará. Para entender o significado de política educacional é necessário compreender primeiramente como ela se constitui. Mas antes, é preciso entender o significado de política, políticas públicas sociais e política educacional.

A definição de política foi baseada no autor Bobbio (2002), que traz o significado moderno e clássico do que ela é e ao que está atrelada, como por exemplo, ao que é urbano, civil, público, sociável e social. Partindo do significado de política é possível perceber que é a atuação do Estado e do Governo para manter a ordem, o interesse e o bem-estar social. Contudo, se a política é manter o bem-estar social, surgem então às políticas públicas sociais, que a autora Hofling (2001), define como o "Estado em ação", ou seja, são os projetos implantados pelo governo que visam à garantia do bem-estar da

*Docente da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo. Aluna especial do Mestrado em Educação da UFSCar-Sorocaba. E-mail: elobigaran@gmail.com

**Aluna Especial do Mestrado em Educação UFSCar Sorocaba, membro do GEPLAGE – UFSCar-Sorocaba. E-mail: jmarthendal@yahoo.com.br.

***Graduada em Licenciatura em Música (habilitação piano) e graduanda em Licenciatura em Pedagogia e mestranda em Educação pelo PPGED/(UFSCar – Campus Sorocaba). E-mail: mercia1565@hotmail.com.

sociedade. Nesse contexto, a educação é entendida como política social, que dentro da política social e da *agenda pública*¹ é denominada como política educacional.

Primeiramente, o texto analisará a política educacional dentro das teorias neoliberal, liberal moderna, pluralista e marxista, todas segundo a autora Azevedo (1997). Em geral, podemos entender as políticas educacionais como tudo o que o governo faz ou deixa de fazer em relação à educação. Em seguida será realizado um breve enunciado da dinâmica das sociedades para a seleção, transmissão e tutela da memória da sociedade, desde o uso da tradição oral até as novas tecnologias da informação. E na contemporaneidade, apontando o conceito de inteligência coletiva sob a perspectiva de Pierre Lévy.

Por último, serão apresentadas considerações a respeito do papel da memória na construção das políticas. A ideia é discorrer sobre a importância das políticas públicas serem construídas segundo a trajetória e memória de cada sociedade, e mostrar que para o bem-estar da sociedade as políticas públicas devem estar de acordo com a cultura e história da sociedade que as construiu. Relatar-se-á as dificuldades que surgem na educação quando influências com outros propósitos e ideologia adentram nas políticas educacionais não suprimindo as reais necessidades de um povo que condiz com sua história e cultura. Dessa forma, será discutido sobre as propostas ideológicas que permeiam a educação e que desviam a atenção de zelar pela memória e luta em prol das reais necessidades sociais e educacionais brasileiras na elaboração das próprias políticas.

Portanto, as reflexões e os apontamentos expressos neste texto constituem como objetivo mobilizar o debate em torno das políticas educacionais. Para isso, o presente estudo realizará uma análise qualitativa através da pesquisa bibliográfica, permeando o enfoque compreensivo que permite a apreensão e a problematização mais significativas acerca do tema.

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL

O surgimento da política e seu desenvolvimento ocorreram devido à necessidade do homem viver em sociedade e também em como resolver seus conflitos, pois cada ser tem um jeito de viver e pensar. Mas qual o significado de política? O autor Bobbio (2002, p.954), descreve "o significado moderno e clássico de política, que é originada do adjetivo pólis (politikos), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social".

Segundo a história, gregos e romanos criaram a política, mas foi Aristóteles, que através da sua obra intitulada "*Política*", expressou seu pensamento em relação à existência entre o poder e a autoridade em civilizações. Para Bobbio (2002, p.954), a obra de Aristóteles também pode ser considerada a primeira que mostra as funções e divisão do Estado, além das várias formas de Governo. Neste caso, o Estado é considerado o agente máximo de poder, o qual garante a estabilidade social.

Com o passar dos anos a política se tornou uma ciência, que ficou conhecida como ciência política, que é a razão de vários pesquisadores de diferentes áreas (economia, ciência política, sociologia, antropologia, ciências sociais aplicadas, etc.), dividirem o mesmo interesse, contribuindo assim, para os avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006, p.25). Contudo, é possível perceber que o significado de política é algo abrangente e que no geral está sempre relacionado a atuação do governo e com tudo que diz respeito ao interesse público. E sendo de interesse público, podemos chamar este tipo de interesse de política pública.

Para Hofling (2001, p.31), as políticas públicas são entendidas como o "Estado em ação", ou seja, é quando o Estado implanta projetos de governo, para a sociedade através de programas e ações. De modo geral, com ou sem participação da sociedade as ações públicas quando apropriadas pelos governos, instituições públicas estatais, concretizam direitos humanos coletivos ou direitos sociais que são garantidos por lei. Segundo Souza (2006, p.20):

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Vários fatores contribuíram para a maior visibilidade desta área. O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a

¹Agenda de políticas públicas, preocupa-se em estudar o processo de percepção e hierarquização de problemas que chamam a atenção dos formuladores de políticas e grupos próximos a eles (CAPELLA; BRASIL, 2015, p.06)
Ensaio Pedagógico (Sorocaba), vol.1, n.1, jan./abr. 2017, p.17-25

execução de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, ganharam maior visibilidade.

Contudo, ao compreender o processo de elaboração e implementação de política teremos uma melhor ideia sobre os limites e habilidades do governo para solucionar ou aliviar os problemas da sociedade (PALUMBO, 1994, p.43). Ainda segundo Palumbo (1994, p.35), as políticas públicas se apresentam em constante movimento, elas estão em constante mudança a medida que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas.

Dentro das políticas públicas existem as chamadas políticas sociais, que são os programas desenvolvidos pelo governo e que garantem direitos e condições de vida aos cidadãos. Essas políticas asseguram à população o direito a educação, saúde, trabalho, assistência social, previdência social, justiça, saneamento, habitação entre outros. Desenvolver e pôr em prática uma política é bastante complexo, principalmente quando considerados os anseios, objetivos e valores de uma nação, pois esses são constituintes que não devem ser deixados de lado quando se trata em moldar a educação de um povo.

Sendo a educação uma das esferas tratadas pelas políticas sociais, esta, quando empregada pelo Estado serve para difundir a ideologia da justiça social e diminuição da pobreza, principalmente em países periféricos quanto a hegemonia central do capitalismo (Portal da Educação, 2013). Neste caso, a educação é compreendida como um projeto do governo desenvolvido para apoiar a educação, denominada política educacional.

Na abordagem neoliberal, conforme Azevedo (1997, p.15), "a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades". Desta forma, dentro do neoliberalismo, a educação como política educacional deve ser de inteira responsabilidade do Estado, sendo muitas vezes uma questão colocada em "xeque". A política educacional, assim como demais políticas públicas, só será bem-sucedida, na medida que exista a competição (privada) (AZEVEDO, 1997, p.17). Na teoria liberal moderna, o Estado visa o bem-estar comum da sociedade e a educação é compreendida a partir da sua função social.

Admitindo que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido a sua influência, isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino. [...] pode-se acreditar que os progressos escolares sejam mais fáceis e mais rápidos onde certa margem é deixada a iniciativa privada. O indivíduo é sempre mais renovador que o Estado. Mas, do fato de dever o Estado, no interesse público, permitir a existência de escolas privadas, não se segue que deva tornar-se estranho ao que nelas se venha passar. Pelo contrário, a educação que aí se der deve estar submetida a sua fiscalização. Não é mesmo admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não represente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz. Os limites dentro dos quais deve permanecer essa intervenção não podem ser determinados de uma vez por todas; mas o princípio de intervenção não se contesta (DURKHEIM, 1968, pp. 49-50 apud AZEVEDO, 1997, p.24).

Já a abordagem pluralista, parte da preocupação de como as reivindicações e demandas sociais são processadas dentro do sistema político, tendo as pressões sociais como fundo, mas seu objetivo é sempre visando o bem comum (DAHL, 1956 e 1966 apud AZEVEDO, 1997, p.24)

Nesta abordagem existe a participação dos cidadãos e para eles o mais poderoso meio de transformação do indivíduo é através da educação, pois é na escola que os cidadãos aprendem valores e atitudes para atuarem como agentes sociais e políticos dentro da sociedade moderna. (ALMOND e VERA, 1963 apud AZEVEDO, 1997, p.28). Dentro da abordagem marxista a educação é vista como instrumento de apoio na luta do proletariado contra a burguesia. E dentro desta abordagem Azevedo (1997, p.50) cita Offe que entende a política educacional como:

[...] um meio de garantir a sociabilidade da força do trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo. É desta perspectiva que considera a implantação dos sistemas públicos de ensino e o seu caráter obrigatório e universal. A regulação estatal sobre a educação, conjugada a outras políticas públicas, constitui-se assim numa das estratégias para regular e manter possibilidade e continuidade do trabalho assalariado. A partir de seus construtos, infere-se, portanto, que a atuação do Estado

na oferta da educação básica obrigatória e gratuita não deixa impurezas nos filtros de seletividade a que se submete o direcionamento da sua ação.

Considerando a política educacional dentro das abordagens descritas acima, entende-se que a educação como política pública educacional é tudo o que o governo faz ou muitas vezes deixa de fazer em relação a educação. Esta educação deve ocorrer dentro do espaço escolar, ou seja, dentro da escola para se tornar uma política pública, como destacado por Azevedo (1997, p.59):

Não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma policy – entendida aqui como um programa em ação.

Para Freire (1998) apud Ferreira e Santos (2014, p.149), o sistema educativo escolhido e as políticas públicas voltadas para a educação, são componentes que revelam a preocupação do país com seu futuro, já que o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade cria uma sociedade onde as diferenças sociais, culturais e econômicas não são tão distintas.

Portanto, as políticas públicas educacionais estão conectadas a qualidade da educação e, também, a uma nova ordem social, cuja cidadania seja constituída pelas famílias e, depois pelas escolas e sociedade Enfim, a política educacional, está em constante desenvolvimento, pois está atrelada ao momento histórico em que vem se apresentando, bem como das relações e atitudes que os indivíduos estabelecem com as várias esferas sociais.

DA TRADIÇÃO ORAL AS NOVAS TECNOLOGIAS: O PAPEL DA MEMÓRIA NA SOCIEDADE

O homem sempre buscou a compreensão da sua realidade, o conhecimento aprendido e seu uso à cultura de que ele e os seus antepassados são e eram, respectivamente, membros ativos. E nesta trajetória a memória cumpre um importante papel, pois é o “ponto-de-vista” de dada realidade, conforme aponta Bruner (1991, p.3):

Originalmente introduzida por Vygotsky e patrocinada por seu grande conjunto de admiradores, a nova postura é a de que produtos culturais, tais como a língua e outros sistemas simbólicos, intermedeiam o pensamento e colocam seu carimbo em nossas representações da realidade.

Vygotsky inaugurou esta nova tendência. Contudo é importante ressaltar o papel do uso dos instrumentos e signos que, de acordo com Kohl (2010, p.27) vai marcar o homem como espécie diferenciada:

Vygotsky busca compreender as características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas.

Estes sistemas simbólicos perpetuam a memória de um coletivo, socialmente constituído, e vai desde uma pintura primitiva feita numa caverna até o uso das novas tecnologias da informação. De acordo com Von Simson (2006, p.01) memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos. Nestes suportes empíricos, temos, por exemplo: a voz, música, imagem, texto e demais construções simbólicas que se perpetuam na história.

Mas é essencial entender que nem tudo é lembrado, descartamos a maioria das experiências vivenciadas e só retemos aquelas que possuem significado. Sendo a memória seletiva, o que é descartado ou retido está diretamente associado ao uso funcional para a existência futura, a partir de um dado ponto-de-vista. Ainda de acordo com Von Simson (2006, p.01), existe a **memória individual** que é aquela guardada por um indivíduo, mas que também contém aspectos da memória do grupo

social. A **memória coletiva** que é oficialmente guardada como patrimônio da sociedade, em sentido mais amplo. Mas existe a contrapartida, ou outro lado da moeda, como coloca Von Simson (2006 p.01), na mesma obra:

[...] existem as **memórias subterrâneas ou marginais** que correspondem a versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade. Estas memórias geralmente não são monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos como textos, obras de arte e só se expressam quando conflitos sociais as evocam ou quando os pesquisadores **que se utilizam do método biográfico ou da história oral** criam as condições para que elas emergam e possam então ser registradas, analisadas e passem então a fazer parte da memória coletiva de uma dada sociedade. Elas geralmente se encontram muito bem guardadas no âmago de famílias ou grupos sociais dominados nos quais são cuidadosamente passados de geração a geração.

São baseadas nestas memórias da sociedade que as políticas públicas são construídas? Parece que sim, se considerado que a sociedade se tornou transfronteirística. Acompanhando a evolução de políticas sociais em outros contextos, se desencadeiam ações que dão suportes para a criação de políticas públicas educacionais no Brasil. Ainda de acordo com Bruner (1991, p.03) é a translatabilidade universal do conhecimento de uma cultura para outra. Assim a memória da sociedade quando cumpre o papel de universalizar o compartilhar das memórias da humanidade, aproxima-se do conceito de Levy (2003, p.28) sobre inteligência coletiva:

[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Ela visa ao reconhecimento das habilidades que se distribuem nos indivíduos, a fim de coordená-las para serem usadas em prol da coletividade. A coordenação dos inteligentes coletivos ocorre com a utilização das tecnologias da informação e comunicação.

O trabalho coletivo permitiu o desenvolvimento de redes, o intercâmbio de informações e novas formas de acesso, construção e compartilhamento de conhecimentos com o auxílio do computador (BEMBEM; COSTA, 2013 p.141). Com isso os contingentes às situações históricas concretas podem acionar decisões públicas em relação ao caráter das demandas vindas da sociedade. Segundo o conceito de State-centered² o Estado é parte da sociedade e pode, portanto, em certos momentos, ser influenciado por ela em maior ou menor grau do que influencia. A tradição oral tem seu uso mais restrito. É uma fonte de transmissão carregada de sentidos que sinaliza o que é vital ou não para ser retido ou descartado da memória da sociedade. Segundo Von Simson *apud* Lotman (2006, p. 02) a memória é uma forma de cultura:

[...] pois é a cultura de uma sociedade que fornece os filtros através dos quais os indivíduos que nela vivem possam exercer o seu poder de seleção realizando as escolhas que determinam aquilo que será descartado e aquilo que precisa ser guardado ou retido pela memória porque, sendo operacional, poderá servir como experiência válida ou informação importante para decisões futuras.

Freitas (2006, p.17), analisa que a tradição oral é um dos gêneros distintos da História Oral, os outros seriam a história de vida e a história temática. Contudo, ainda persiste à busca de uma definição para a História Oral, de acordo com a autora. Quanto à tradição Oral, Freitas *apud* Jan Vansina (2006, p. 17), especialista em tradição oral africana, afirma que:

[...] uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chaves, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra.

²State-centered: As teorias centradas no estado propõem que os estados estabeleçam políticas para prevenir a exploração e promover a distribuição igual de bens e salários. Disponível em: <<https://www.boundless.com/sociology>>. Acessado em 26/jun/2017.

Se na sociedade ocidental da contemporaneidade, a facilidade e rapidez dos meios de comunicação colocam o homem com poder de seletividade frente à informação que recebe, na tradição oral, que existiram no passado e ainda subsistem em alguns locais isolados (por exemplo, América do Sul e na África), cabe aos que mais viveram a incumbência de transmissão da memória da coletividade (VON SIMSON, 2006 p.3)

[...] aos mais velhos, devido a sua maior experiência e vivência, cabe a função de transmitir às novas gerações de seu grupo social os fatos e vivências que foram retidos como fundamentais para a sobrevivência do grupo.

Esse papel social dos idosos foi sendo gradativamente perdido ao longo da história das sociedades ocidentais, mas muito mais intensamente, na contemporaneidade, quando cada vez mais se diversificam e se sofisticam os suportes para o registro e suporte da memória.

Os signos como instrumentos que auxiliam o desempenho da memória das sociedades são aperfeiçoados ao longo do seu percurso histórico, sendo que a memória mediada por signos é mais poderosa do que a memória não mediada, pois pode se perpetuar no tempo e no espaço. A seletividade destas memórias da sociedade passa para a pauta das políticas públicas a partir de ações da coletividade que determina o que é prioridade para a realidade que se apresenta concretamente no cotidiano. Vale salientar, que esta memória merece quatro considerações, primeiro, é seletiva. Segundo, é subjetiva, dependendo do ponto-de-vista de quem resgata a memória.

Terceiro, é um ato de mediação, pois necessita da lembrança e/ou registro das experiências. A quarta consideração, na contemporaneidade é uma memória que pode ser transfronteiriça, se considerarmos os novos meios tecnológicos para a comunicação. Esta memória da sociedade, sem a preocupação de fronteiras físicas, abre um observatório democrático que resgata reivindicações legítimas, em outros contextos. A partir deste ponto, iniciativas de lutas sociais se tornam modelos para novas conquistas em outras sociedades sem necessariamente passar por todo o processo de construção histórica e social.

O PAPEL DA MEMÓRIA DA SOCIEDADE NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Considerando o que já foi abordado, as políticas públicas são formuladas a partir das necessidades apresentadas de um povo. É a partir das necessidades que se formam grupos em comum e esses grupos são as representações de uma sociedade. As expressões dessas representações sociais são as políticas públicas, pois essas evidenciam não somente necessidades vigentes, mas também históricas. As políticas públicas são respostas do Estado para esses grupos. Seria o meio de resolver ou amenizar problemas enfrentados pela sociedade, em todas as áreas. Por isso, as políticas devem buscar o bem estar a partir de programas e projetos voltados a resolver problemas comuns da sociedade. Segundo Azevedo (1997, p.05)

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas.

A autora afirma que as políticas públicas devem ser construídas segundo a trajetória e memória de cada sociedade. E as representações sociais são as evidências e características que um povo desenvolve a respeito de si próprio e a sua realidade social. Portanto, as políticas públicas são essenciais para o bem estar da sociedade se estas estiverem de acordo com a cultura e história desta sociedade. Embora existam muitos programas e ações políticas na atualidade, podemos considerar que as políticas públicas educacionais existentes não estão sendo suficientes na resolução dos problemas e não têm sido suficientes para resolver as desigualdades sociais existentes em nosso país. Segundo Silva (2003, p.284)

A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas. Tem sido também uma prática aproveitar-se do momento de mudança de mandatos de governos ou de secretários

de Educação para se criar novos programas, projetos e planos, com o intuito de dar cara nova à gestão, quase sempre sem avaliar os resultados anteriores, induzindo à descontinuidade da própria dinâmica escolar.

Silva (2003), se refere ao acordo que o Brasil assinou com o Banco Mundial a mais ou menos 60 anos e que vem intervindo e atuando nas instituições educacionais e científicas do país. A inserção de programas advindos em prol de uma macropolítica econômica e a falta de avaliações substanciais das políticas já existentes a fim de averiguar se elas atendem as demandas sociais, geram um descompasso no Brasil, pelo fato, de um lado termos as políticas e outro de que elas não solucionam os problemas. Segundo a autora é parte política do Banco fazer avaliações " para fiscalizar, avaliar e pressionar, com a anuência do governo federal" a fim de "canalizar seus objetivos, ideologias, estratégias e concepção de educação" (SILVA, 2003, p. 288).

As relações entre sociedade e a escola pública, historicamente vem incorporando demandas de interesse decorrentes do seu conviver e de suas inter-relações com outras instituições não se atentando as reais necessidades sociais e educacionais brasileiras na elaboração das próprias políticas. Essas influências nas políticas educacionais viriam na contramão da proposta das políticas públicas suprirem as necessidades de um povo que tem uma história fazendo esse povo aderir outras culturas e esquecer sua própria história (SILVA, 2003, p.288).

Piana (2009) afirma "que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista" Por isso, a educação, em muitos momentos, ficou em segundo plano pelos dirigentes políticos. A democratização, acessibilidade e a qualidade da educação não foram visados devido "a educação sempre estar a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente" (PIANA, 2009, p.67).

O sistema de cotas pode ser considerado um exemplo. A partir da Conferência Mundial contra o Racismo realizada em Durban na África do Sul, nos anos 2000, as agendas foram alinhadas em direção as ações afirmativas, envolvendo vários segmentos sociais, dentre as quais o ensino superior. No entanto, somente no ano de 2010 é sancionada a Lei 12.288 no Brasil. Segundo Toubia (2016, p.125-126), ao pesquisar as políticas de ações afirmativas no Brasil, contempla:

[...] a necessidade de um preparo maior por parte da universidade com relação às políticas de inclusão, pois tanto professores como alunos, apesar de receberem positivamente tais ações, não estão preparados à altura para usufruírem dos benefícios oferecidos pela mesma, pois a necessidade de respaldo e ferramentas para lidarem com os obstáculos advindo das ações afirmativas torna-se indispensável.

Conforme Toubia (2016, p.126) é necessário considerar não somente o ingresso do aluno a partir das ações afirmativas, mas um trinômio: ingresso, permanência e sucesso acadêmico bem como o preparo e as condições das universidades que recebem esses alunos. Toubia (2016, p.36), ainda afirma que no Brasil o modelo das ações afirmativas tem evoluído, através de leis que amparam e promovem o acesso das classes menos favorecidas às universidades, mas faz-se necessário que esse movimento seja "reconhecido e defendido pela sociedade para combater o pensamento conservador das elites que tentam preservar a universidade como um espaço marcado pelo privilégio de poucos".

Embora as políticas de ações afirmativas sejam baseadas na "memória" de lutas sociais estabelecidas ao longo de nossa história, é necessário que os movimentos continuem em defesa dessa conquista (TOUBIA 2016, p.36). Percebe-se uma diminuição dos movimentos e representações sociais após a inserção de programas sociais. Portanto, a memória é fator importante na construção das políticas educacionais a fim de que o presente seja diferente do passado, e que as conquistas avancem sem retroceder segundo objetivos externos sem visar a história e as lutas na educação.

Conforme Piana (2009, p.78) "a educação aliou-se ao projeto ideológico, como instrumento de desenvolvimento e capacitação da classe trabalhadora para o acesso à estrutura dominante" e "por outro, o Estado valorizou a educação como 'salvação nacional' colocando-a a seu serviço, para realizar o projeto político e econômico", mas isso causou "consequentemente, uma desvalorização da educação". O que estaria nos impedindo de enxergar o que realmente existe na educação brasileira? Os discursos do bem-estar social são apresentados como igualdade no voto e direitos, mas as demandas não são supridas.

A ideologia consiste no ocultamento das relações sociais, ou na omissão da história, ou ainda na história invertida. Quanto maior a capacidade de ocultar a divisão de classes e a luta dessas, a ideologia terá mais poder e eficácia. "A ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante", por isso, "a história ideológica é sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor" (CHAUÍ, 2008, p.116).

A ideologia só é possível porque ela separa a produção das ideias e as condições sociais históricas. "A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos" (CHAUÍ, 2008, p.73). Se as políticas devem se basear na memória de um povo qual é a memória que conduz a sociedade para formulação de políticas educacionais brasileiras?

A existência das políticas nos faz vislumbrar que somos atendidos, mas que por trás dessas políticas estão estruturadas e condizentes para resolver os problemas estruturais apresentados pelo desenvolvimento capitalista e não as desigualdades sociais existentes, por isso a falsa impressão de atendimento. Segundo Chauí (2008, p.116, grifo nosso):

O vencedor ou poderoso é transformado em um único sujeito da história, não só porque impediu que houvesse a história dos vencidos, mas simplesmente porque sua ação histórica consiste em eliminar fisicamente os vencidos, ou, então se precisa do trabalho deles **elimina sua memória**, fazendo com que se lembrem apenas dos feitos dos vencedores.

Embora a ideologia tenha muito poder, ela não é um poder absoluto. Ela pode ser destruída quando tomamos consciência dela, através do estudo crítico e reflexivo. Por isso, o processo e formulação de políticas devem contemplar a história e a condições do povo, e se ainda não contemplam, ainda existe a esperança enquanto houver movimentos e questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse artigo, foi possível compreender a diferença existente entre política e políticas públicas sociais, e que, uma está atrelada à outra. No entanto, o que as diferenciam é a participação ou não da sociedade, ou seja, quando se trata de políticas públicas essa em sua maioria tem a participação da sociedade. Já a política, tem apenas a participação do governo, pois é este quem define a agenda e o que é importante ou não para a sociedade naquele momento.

Todavia, a educação como política pública educacional sempre foi discutida em vários momentos da história, conforme tratado nas diferentes abordagens teóricas. Assim, em todas as abordagens (neoliberalismo, liberal moderna, pluralista ou marxista), a educação é vista como uma função de grande importância social. É através das políticas públicas formuladas para a educação que se atingirá um ensino de melhor qualidade, podendo este ser público ou privado. Mas, somente por meio desta qualidade e política, que será possível dentro do âmbito escolar, formar verdadeiros cidadãos, capazes de atuar politicamente e socialmente dentro da sociedade em que está inserido. Dentro deste contexto podemos citar Freire (2000, p.31) "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Desta forma, constatamos que a memória é seletiva e carrega a subjetividade do ponto de vista de quem transmite as vivências passadas. Ou seja, a memória não é desprovida de intencionalidade. Tudo isso leva a refletir também que, poder dispor da memória da sociedade como um bem universal para a luta por direitos em diferentes sociedades é um privilégio da contemporaneidade. É a construção da inteligência coletiva, através do uso das novas tecnologias da informação, desta forma não abrange apenas indivíduos de um dado contexto histórico, mas ultrapassa fronteiras. A transmissão desta memória coletiva como modelo de mediação advém do uso de signos e instrumentos responsáveis pela disseminação e disposição destas memórias da sociedade no âmbito das políticas públicas educacionais.

A memória é fator importante na construção das políticas educacionais a fim de conceber o presente diferente do passado. E para que novas conquistas avancem na educação brasileira sem retroceder segundo objetivos externos e que não visam à história e as lutas de nossos pais. Por isso, a importância de as políticas públicas serem construídas segundo a trajetória e memória de cada sociedade.

Enfim, a democratização, a acessibilidade e a qualidade da educação não foram visados devido a adesão das influências e ideologias de outras instituições que adentraram nas políticas educacionais com outros propósitos diferentes das necessidades reais históricas e culturais. Embora o Brasil tenha aderido à proposta ideológica de outras instituições e embora elas tenham muito poder, elas não são poder absoluto. Por isso, movimentos e questionamentos são necessários para o processo e formulação de políticas contemplando a história, memória e a condições do povo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BEMBEM, A; COSTA, P. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Levy. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.18. n.4, p.139-151, out./dez. 2013.
- BOBBIO, N., MATTEUCI, N. PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 11º ed., Brasília: UNB, 2002.
- BRUNER, J. *A construção narrativa da realidade*. Disponível em: <http://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade>. Acessado em 25/mai/2017.
- CAPELLA, A. C. N. BRASIL, F. G., *A trajetória dos estudos sobre a agenda de políticas públicas*. Dossiê Teoria e Pesquisa: Revista de Ciência Política vol. 24, n. 2, p. 4-17, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/442/293>> Acessado em: 30 jun. 2017.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* (Coleção Primeiros Passos), 2 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.
- FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. dos. *Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação*. Revista Labor, nº 11, v.1, 2014.
- FREITAS, S. M. de. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. 2ª Ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

DO DIREITO À EDUCAÇÃO À JUDICIALIZAÇÃO: SENDAS HISTÓRICAS

From the right to education to judicialization: historical paths

Petula Ramanauskas Santorum e Silva – UFSCar/Sorocaba*
Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: Este artigo objetiva contextualizar o direito à Educação, nos documentos internacionais e nacionais, delineando seu percurso histórico-temporal, culminando no direito à Educação Infantil e os processos de judicialização. Elabora-se uma exposição do direito à Educação, a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Convenção para os Direitos das Crianças (1989) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), passando pelos documentos nacionais, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o primeiro e segundo Plano Nacional de Educação (2001 – 2010 e 2014 – 2014), além de documentos de base para a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (2006) e a Legislação e as Políticas Públicas a eles agregadas.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação infantil. Judicialização da educação.

Abstract: This article aims to contextualize the right to education, in international and national documents, outlining its historical-temporal path, culminating in the right to early childhood education and judicial processes. An exposition of the right to education is made, based on the Declaration of Human Rights (1948), the Convention on the Rights of the Child (1989) and the World Declaration on Education for All (1990), including national documents such as the Federal Constitution (1988), the Child and Adolescent Statute (1990), the first and second National Education Plan (2001 - 2010 and 2014 - 2014), as well as basic documents for Early Childhood Education, such as the National Curriculum Framework (1998) and the National Parameters of Quality for Children's Education (2006) and the Legislation and Public Policies added to them.

Keywords: Right to education. Child education. Judicialization of education.

INTRODUÇÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO

A Educação é imprescindível para o pleno desenvolvimento do ser humano, fundamental para o acesso aos demais bens e serviços que estão à disposição no seio social e necessários para o progresso econômico, político e social de um país. A dignidade humana busca ser respeitada de várias maneiras, sendo uma delas através da presença e efetivação do direito à instrução, principalmente nos centros politicamente organizados. Prova disto são os documentos que se proliferam visando efetivar sua garantia. Entende-se que o direito à Educação é um direito social:

Os direitos sociais sob forma de instituição da instrução pública e de medidas a favor do trabalho para os "pobres válidos que não puderam consegui-lo", fazem a sua primeira aparição no título I da Constituição Francesa de 1791 e são reafirmados solenemente nos artigos 21 e 22 da Declaração dos Direitos de junho de 1793... Em sua dimensão mais ampla, os direitos sociais entraram na história do constitucionalismo moderno com a Constituição de Weimar. A mais fundamentada razão da sua aparente contradição, mas real complementaridade, com relação aos direitos de liberdade é a que vê nesses direitos uma integração dos direitos de liberdade, no sentido de que eles são a própria condição do seu exercício efetivo. (BOBBIO, 2004)

*Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e diretora de escola na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP. E-mail: petularss@hotmail.com

**Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail paulogl.lima@gmail.com

No moderno Estado democrático, o combate pela educação insere todos os cidadãos, sem qualquer distinção. O direito à Educação e outros direitos são anunciados como inerentes a todos os cidadãos e, mesmo que tardiamente entrarem para as constituições mundiais, tornam-se irrenunciáveis e irrevogáveis na consciência da humanidade.

Transcorridos quase 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos, declaração esta precedida por tantos movimentos e declarações locais anteriores, e apesar dos incontáveis esforços, percebemos que pouco se avançou no que tange aos direitos fundamentais, e mesmo nos centros mais evoluídos, a Educação ter desafios imensos a serem enfrentados ainda. Ainda assim, essa preocupação com a Educação é notória e insere-se no campo dos direitos fundamentais, sendo inclusive corroborado por um quadro jurídico-constitucional e de garantias, pois o acesso à educação é em si base para a realização dos outros Direitos. Caggiano (2009), ressalta que:

No mundo atual, o direito à e Educação comparece nas suas duas facetas (de primeira e de segunda dimensão ou geração), enquadrado como uma realidade social e individual. Com efeito, insuflado e robustecido pelos caracteres de índole coletiva, extraídos das últimas gerações de direitos, vislumbra-se o direito à educação com conteúdo multifacetado, envolvendo não apenas o direito à instrução como um processo de desenvolvimento individual, mas, também o direito a uma política pública educacional, ou seja, a um conjunto de intervenções juridicamente organizadas e executadas em termos de um processo de formação da sociedade, visando oferecer aos integrantes da comunidade social instrumentos a alcançar os seus fins.

Na Declaração de Direitos Humanos de dez de dezembro de 1948, além de do direito a instrução, concebe uma finalidade social:

Artigo XXVI. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

O direito à Educação se origina do discernimento que o saber sistemático é mais do que uma notória herança cultural. Como parte da herança cultural, o ser humano em exercício de sua cidadania constitui-se capaz de tomar posse de moldes cognitivos e formativos pelos quais tem maiores oportunidades de participar dos rumos de sua sociedade e participar da sua transformação. Dominar conhecimentos sistemáticos é um estágio único para que se possa ampliar os rumos e destinos de novos saberes. O Ensino Fundamental no Brasil é reconhecido como direito juridicamente protegido desde 1934, e como direito público subjetivo desde 1988. O Ensino Fundamental (primário) passa de 4 para 8 anos sendo obrigatório para as pessoas de 7 a 14 anos, em 1967.

Atualmente a Educação Básica é obrigatória para as pessoas de 4 a 17 anos, abarcando Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio, gratuito para todos e, quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade, na inexistência de vaga disponível, pode recorrer à justiça e exigir sua vaga. O direito público subjetivo está fortemente impregnado de sentido, implica o Estado em seu dever de atender a todos amparados pela legislação, e está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base quanto por sua orientação final (art. 205 da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo – ser humano - cidadão.

O pressuposto ao Direito à Educação é a igualdade, agregado a pluralidade. Para compreendermos o princípio de igualdade, olhamos para o dispositivo constitucional dos art. 5º, I e art. 210 que se nutrem para correlacionar conteúdos mínimos e formação básica comum. Tal bem não deveria ter uma distribuição desigual entre os iguais, e para tanto, com a intervenção de um poder maior (Estado) que garantirá fazer desse bem um ponto de partida inicial para uma igualdade de condições. Assim, um dos pressupostos das diretrizes que devem nortear os conteúdos curriculares é o da igualdade de condições, assegurada e protegida pelo poder público (cf. art. 206, inciso I). Essa igualdade objetiva que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, para que participem em termos de escolha e concorrência no que a sociedade pressupõe como relevante e onde tais membros consigam ser bem sucedidos e reconhecidos como

iguais. Ainda que a igualdade de resultados não possa ser assegurada num primeiro momento, seria terrível e discriminatório conferir ao conhecimento uma destinação social prévia.

Por tratar-se de um "serviço público", ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação do mesmo intervir no âmbito das desigualdades sociais e no campo das hierarquias sociais. A função social da educação escolar pode ser considerada como de um elemento capaz de oportunizar a diminuição das discriminações. Dessa forma, vários sujeitos são conclamados a encaminhar sua oferta para este fim, com ênfase para a função e atuação necessária do Estado, com a colaboração da família e da sociedade.

Dissemos que agregado a igualdade está o conceito de pluralidade. Em momentos ela é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, em outros momentos a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (cf. art. 206, III), e em outros, a valorização do regional (cf. art. 210). As constantes afirmativas constitucionais de uma nação que beneficia-se de diversas culturas que construíram e continuam a construir o país são outros sinalizadores de reconhecimento e valorização da diversidade. Esta defesa olhando e pontuando axiologicamente a igualdade, pluralidade e da diversidade ocorre devido delas se reconhecerem a complexidade do real e seu caráter heterogêneo.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Desde tempos passados com a Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia (1776) seguida pela Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776), conforme Caggiano (2009) até a Declaração de Direitos Humanos (ONU - 1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e mais atualmente a Convenção para os Direitos das Crianças (UNICEF - 1989) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia - UNESCO - 1990) que abrange os países mais populosos do mundo, o compromisso com a Educação busca ser ratificado e renovado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que toda pessoa possui todos os direitos e liberdades nela enunciados, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição e que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais. O Direito a Educação, incluída na lista dos direitos humanos pela Declaração de 1948, envolve além da esfera individual a social. Tanto quanto um direito, a Educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado. Cury (2005) aponta:

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. Se a vida em sociedade se torna impossível sem o direito, se o direito implica em um titular do mesmo, há, ao mesmo tempo, um objeto do direito que deve ser protegido inclusive por meio da lei (CURY, 2005).

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) pontua em seus artigos 13 e 14 o reconhecimento do direito de toda pessoa à Educação, e, dentre outras questões, que os Estados-parte deverão no prazo de 2 anos elaborar um plano de ação para que se alcance a meta de oferta de educação primária obrigatória e gratuita para todos. A Convenção para os Direitos das Crianças (UNICEF - 1989), promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, é formada por 54 artigos, divididos em três partes e precedida de uma introdução, e define o conceito de criança e estabelece parâmetros de orientação e atuação política de seus Estados-partes para a consecução dos princípios nela constantes, procurando o desenvolvimento individual e social saudável da infância, entendendo ser este período mais importante da formação do caráter e da personalidade humana.

No texto desta, salienta-se a importância da unidade familiar como base para o crescimento social e emocional, harmônico e saudável da criança, direcionando aos responsáveis (pais ou outras pessoas com esse papel), a responsabilidade principal de oportunizar, de acordo com suas possibilidades e meios financeiros, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança (art. 27, item 2), sendo que ao Estado-parte cabe, de acordo com as condições nacionais e dentro de suas possibilidades, adotar medidas apropriadas a fim de ajudar os responsáveis pela criança a tornar efetivo este direito e, se necessário, proporcionar assistência material e programas de apoio, principalmente em respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação.

A Convenção observa ainda que a tomada de medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas pelos Estados-partes para proteger suas crianças contra todas as formas de violência, abuso, maus tratos ou exploração, quando estiverem sob a guarda de qualquer pessoa responsável por ela, cabendo aos Estados o estabelecimento de programas sociais que proporcionem uma assistência adequada à criança e às pessoas responsáveis encarregadas de seu cuidado (art. 19).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO - 1990) solicita suporte através da interveniência da sociedade, apontando que o espírito participativo e cooperativo é essencial, e portanto, não há como responsabilizar prioritariamente o Estado sobre proporcionar Educação. Esse espírito cooperativo e participativo precisa envolver conjuntamente os órgãos governamentais, não governamentais, setor privado, comunidades, grupos religiosos e, obviamente, as famílias. Este esforço prioriza garantir melhores condições para o aprendizado, e a coletividade atuando sob os princípios participativos e expandida em eixos comunitários é que tornará exequível a preservação dos direitos e da dignidade humana.

DOCUMENTOS NACIONAIS

A Constituição Federal de 1988

A alegação do direito à Educação se encontra desde os tempos do Império na legislação nacional, com o ensino primário gratuito, percorrendo a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960, ganhando maior legitimidade jurídica com a Constituição de 1934, e sendo corroborada e ampliada minuciosamente com a Constituição Federal de 1988.

São direitos que demoram ainda mais para entrar nas constituições brasileiras. A muitas vezes exaltada Constituição Republicana de 1891 apresenta 68 artigos referentes à organização do Estado e apenas do artigo 69 ao 78 se refere aos cidadãos brasileiros, sendo que a declaração de direitos vai do artigo 72 ao 78. E na Declaração de direitos refere-se apenas aos direitos individuais. Até à 1ª Emenda Constitucional de 1969, inclusive, todas as constituições brasileiras começam pela organização do Estado para depois tratar dos direitos e garantias individuais (liberdade, vida, segurança individual e propriedade), mas não há um capítulo para os direitos sociais. A partir da Constituição de 1934, o que se pode destacar é a inclusão, pela primeira vez, de um capítulo exclusivo para a educação (artigos 148 – 158). Na constituição de 1946, embora os direitos trabalhistas estejam presentes no capítulo sobre a Ordem Econômica e Social, não há ainda um capítulo sobre os direitos sociais (TAGLIAVINI, 2011)

A elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988 deu-se no final do período do regime militar, em pleno transcurso de redemocratização da nação e de atuação da sociedade civil desbravando novas perspectivas sociais e políticas, almejando a construção de um Estado de bem-estar social no país, reconhecendo para os brasileiros vastos direitos sociais. Após estabelecer os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, a CF/1988 inovou ao observar um amplo repertório de direitos e garantias. Também abarcou os documentos internacionais sobre os direitos humanos utilizando uma roupagem mais moderna, ampliando alguns pontos, adequando e atualizando conforme o sistema hodierno, devido a inúmeras influências representativas em sua elaboração. Observamos a Educação se mostrar no texto constitucional, e de forma sistêmica, nos artigos 5º a 7º, 23º, 24º, 30º, 205º a 213º.

Nos artigos acima observamos a evidente prerrogativa dos documentos internacionais, fortalecendo as garantias para instrução de crianças e adultos, privilegiando o direito à Educação. A CF/1988 amplia a força dos elementos para que a Educação possa ser efetiva e o ser humano goze de seu desenvolvimento plenamente enquanto ser social. É notório que apesar de todo empenho no que tange o direito a Educação ainda existem sendas imensas, e grande esforço precisa ainda ser realizado para levar o direito a Educação em sua plenitude. Mesmo depois desses direitos terem sido inseridos nas constituições, é essencial a luta para que os mesmos sejam respeitados e aplicados.

O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político... O problema filosófico dos direitos do homem não pode ser dissociado do

estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização. O problema dos fins não pode ser dissociado dos meios. (BOBBIO, 1992)

Contudo, é inegável o avanço nas questões de proteção e promoção ao direito a Educação em seu campo jurídico e político. Isso demonstra o papel fundamental da Educação, que oportunizando o desenvolvimento do ser humano o prepara para o exercício dos demais direitos a ele pertencentes: sociais, civis, políticos, econômicos e culturais. Dessa forma, o ensino obrigatório e gratuito é entendido como direito subjetivo. A Constituição Federal de 1988 também aprimorou os mecanismos jurídicos para a proteção desses direitos: ação civil pública, mandado de injunção, mandado de segurança coletivo. E há de se destacar a atuação do Ministério Público (MP) para a defesa dos direitos sociais (Duarte, 2003), o que trataremos nos próximos tópicos, pois essa atuação vem fortalecida pelo Estatuto da Criança e de Adolescente (ECA) de 1990.

No tocante ao Estado, para que o mesmo possa garantir esse direito, a Lei Magna elenca encargos e competências definidas para os sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios, bem como percentuais correspondentes da receita de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino. A União não recebe nenhuma indicação de prioridade na legislação constitucional e, portanto, denota-se a sua ação supletiva e redistributiva em todas as esferas, e ainda precisa intervir nos Estados e Distrito Federal (quando os mesmos não realizam a aplicação) do mínimo exigido da receita resultantes de impostos estaduais, organizar os sistemas de ensino e o dos territórios, financiar instituições de ensino público federais, autorizar e avaliar os estabelecimentos de ensino de seu sistema.

Mas, se observarmos a Constituição por outro ponto de vista, segundo Arnesen (apud. Caggiano, 2009) veremos também que as normas constitucionais perdem a força diante do incontestável legalismo das maiorias democráticas, sem a capacidade de condicioná-los, pois as Constituições nesses moldes são frágeis de instrumentos aptos a assegurar o poder de seu texto, e a força constituinte quer prolongar-se no direcionamento da sociedade através do povo, seu titular, porém a autoridade desse povo esvai-se ao ser registrada pelo legislador, atrofiando-o quando em contraposição aos interesses do governo.

Há algum tempo, contudo, o padrão constitucional ocidental vem ganhando nova forma, e frequentemente está sendo tratada debaixo da bandeira do neoconstitucionalismo, e sua inovação é aglutinar elementos da concepção lógica de supremacia constitucional e as garantias jurisdicionais para buscar um modelo de constituição sintética, oriunda de um tratado mínimo, e um vigoroso conteúdo normativo substancial, tratando a constituição como um corpo articulado, regendo os mais divergentes aspectos da vida política e social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996)

Na CF/1988 consta como dever do Estado, o "acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente". Porém a exigibilidade se torna mais aparente quando é aprovada a Lei 9394/1996: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu 5º artigo.

O artigo acima citado deixa claro quem pode peticionar ao poder público e em qual crime incorre a autoridade competente que for negligente em relação ao oferecimento do ensino obrigatório e gratuito: crime de responsabilidade. Dessa forma, entende-se que o direito à educação passa a ser um direito mais forte juridicamente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) institui um verdadeiro sistema sócio-jurídico e político de garantia dos direitos infante-juvenis para proteção integral. Aprovado em 1990 pelo Congresso Nacional, as novas regras efetivaram a convenção para a garantia de direitos, surge a Lei no 8.069/90. Esse novo cenário coloca a criança e o adolescente para o palco das discussões, de modo que eles adquiram status de sujeitos de direitos, ou seja, cidadãos, cujos esses direitos passam a ser discutidos, observados e fiscalizados.

O ECA busca a regulamentação do sistema de garantia a partir de três elementos basilares: a prioridade absoluta, a descentralização político-administrativa e participação da população. Segundo Oliveira (2013), destacamos o que se entende por:

Prioridade Absoluta inclui: primazia em quaisquer circunstâncias, antes de qualquer pessoa; precedência: devem ser as primeiras pessoas a serem atendidas pelos serviços públicos; preferência: principais destinatários das políticas públicas (educação, saúde, cultura, esporte e lazer); privilégio: a eles devem destinar-se a maior parte dos recursos públicos nas áreas de proteção à infância e à adolescência.

A criança e do adolescente, tem o direito dessas garantias, fundamentadas no paradigma da proteção integral, que deverão ser operacionalizadas por meio das políticas setoriais e intersetoriais, seus respectivos programas, projetos e serviços. As políticas de atendimento, nesse âmbito, são elementos de um sistema estratégico para garantir os direitos infante-juvenis que articulam e integram os diversos programas, projetos e serviços que compõem a rede de atendimentos dos direitos fundamentais assegurados tanto na CF/1988 quanto no ECA.

O ECA, em seu artigo 54º, evidencia a competência do Poder Público, e no artigo 55º ressalta a responsabilidade dos pais e responsáveis em matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Tais artigos são muito relevantes no que tange a democratização da educação. Lembramos que as desigualdades e injustiças sociais existem no Brasil, e a rede educacional não está fora dessa esfera.

Plano Nacional de Educação (2001 - 2010)

A Educação Infantil vem alcançando destaque nos atuais planos do governo federal em suas ações e metas, estando as mesmas articuladas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - 1993 – 2013) e Plano Nacional de Educação (PNE). No Plano Nacional de Educação (2001-2010) é um documento que organiza prioridades e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes. O PNE traça objetivos, mas sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar planos de ação, e a Educação Infantil e sua oferta estão contempladas na Meta 1:

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

Ressalta-se também a implantação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração dos entes federados (União, estados e municípios), das universidades, institutos superiores de educação e organizações não governamentais, também foi estabelecida, com as metas para formação de professores, onde todos os docentes, em cinco anos, tivessem habilitação específica de nível médio (magistério) e, em dez anos, 70% tivessem formação específica de nível superior.

Tabela 1 - Educação Infantil: metas de cobertura do PNE/2001

Prazos	0-3 anos	4-6 anos
Em 5 anos atender	30%	60%
Em 10 anos atender	50%	80%

Fonte: Brasil/MEC, 2001.

No PNE também procurou-se garantir a destinação de recursos financeiros para a oferta pública de Educação Infantil, em todos os municípios (quando estabelecida), que além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) fossem aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil. Após uma breve avaliação da implementação das metas do PNE



(2001-2010), orquestrado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) "Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2001-2010", esta corroborada e ratificada através de avaliações realizadas pela Câmara dos Deputados (Comissão de Educação e Cultura), pelo próprio Conselho, pela SEB/MEC e pelo INEP, foram detectadas algumas dificuldades, divididas em duas categorias: externa e interna ao PNE.

Quanto às políticas articuladas durante o PNE (2001-2010), foi observado que houve pouca utilização do Plano no primeiro triênio após sua aprovação; pouca consideração dada ao Plano quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando algumas concepções, ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE; desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo; dissociação entre o PNE e os planos estaduais e municipais de Educação; articulação tardia do PNE e do PAR com os princípios e metas do PNE; minimização da universalização da educação básica como direito; ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE.

Nas questões internas ao PNE, foi observado que houve a ausência de indicadores relativos às metas, para concretizar a possibilidade de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do PNE; a retirada dos mecanismos concretos de financiamento das metas, expressos no próprio Plano (vetos); a focalização no ensino fundamental; a pulverização de metas levando à fragmentação e dispersão das ações. A avaliação realizada observou também que apesar do PNE não ter sido articulado imediatamente ao PNE, algumas ações, programas e projetos concorreram para a abrangência, plena ou não, de muitas metas, especialmente aquelas sobre a melhoria da qualidade do ensino, os quais alcançam diretamente ou não a educação infantil.

O 2º Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O PNE que deveria ser para a década 2011-2020 foi aprovado tardiamente, devido a pujantes discussões em um movimento democrático e com grande participação popular, sendo aprovado pelo Congresso Nacional após três anos e meio de tramitação. O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, publicado através da Lei nº 13.005/2014, e sua vigência tem como data inicial 25 de junho de 2014, e data final 24 de junho de 2024, e tem como objetivo orientar as políticas educacionais no País para os próximos dez anos e articular a instalação do Sistema Nacional de Educação.

Foi precedido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), que foi um espaço de discussão sobre os rumos que o país deve tomar em todos os níveis de ensino e onde se originaram as diretrizes que deram origem ao segundo Plano Nacional de Educação, que trouxe propostas referendadas e que confirma as articulações dos anos anteriores. Um dos diferenciais, entretanto, foi o aumento de 7%, PNE – 2001 – 2010 sob a forma da Lei nº 10.172/01, que foi aprovado com vários vetos presidenciais, (LIMA, 2015), para 10% da reserva do Produto Interno Bruto (PIB) destinada a educação. O Documento-Referência da CONAE determina que:

[...] a primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília, no início de 2010, decidiu que o novo PNE deveria ter como meta atingir, no final de sua vigência, um patamar equivalente a 10% do PIB para a educação pública (CONAE, 2013).

Entretanto, tais valores destinados para a Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) ainda são insuficientes para todas as áreas da Educação, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2011. O PNE (2014-2024) traz um conjunto de desafios para as políticas públicas voltadas à efetivação do direito à educação infantil, assim como para a interpretação dos deveres jurídicos que devem ser assumidos pelo poder público, principalmente pelos municípios, com a necessária colaboração da União e dos estados, mas ratificou as deliberações do CONAE no que tange que o Brasil deve universalizar a educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos de idade até o fim do ano de 2016, e na primeira meta do PNE, que também prevê ampliar o atendimento em creche para 50% das crianças de até três anos até o ano de 2024. Ximenes e Grinkraut (2014) dizem que:

Hoje, em contexto muito diferente daquele encontrado pelo PNE anterior (Lei nº 10.172, de 2001), felizmente não mais se discute se a educação infantil é direito exigível, ou seja, justiciável. Isso porque, em relação especificamente ao direito de exigir acesso à educação infantil, as mobilizações da sociedade civil junto ao Sistema

de Justiça tiveram papel decisivo na consolidação, a partir de 2005, de uma interpretação constitucional favorável no Supremo Tribunal Federal (STF). Segundo essa posição, que se consolidou em todo o país, do ponto de vista técnico a educação infantil é equivalente a um direito público subjetivo, já que não pode continuar sendo tratada como mera norma "programática". O STF, nesse sentido, vem afirmando o direito à educação infantil como prerrogativa constitucional indisponível deferida às crianças, sendo que esse direito não depende de regulamentações para ser exigível, já que seu conteúdo básico pode ser extraído diretamente do texto da Constituição.

Documentos importantes para a Educação Infantil

Com as novas legislações, mas principalmente a LDBEN/1996, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica e passa a ter não apenas a função do cuidar, mas assume o importante papel na infância para o desenvolvimento humano, que está num momento ímpar da formação deste ser humano. Essa mudança exigiu transformações na prática pedagógica, pois agora a mesma precisa ser dirigida sob o direito do conhecimento, reflexão, investigação, estabelecimento de relações afetivas, a ser responsável em relação ao meio, obtenção de conhecimento pessoal e individual, social, lúdica e a se expressar por diferentes linguagens, tornando a criança sujeito de direitos e sujeito aprendente.

Nessa empreitada, um documento importante que direciona o trabalho desenvolvido na Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), que foi redigido e é dividido em 3 volumes, onde apresentam reflexões, fundamentação e orientações de eixos a serem trabalhados. A função do RCNEI é colaborar com as práticas e programa de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo.

Posteriormente, o governo federal lançou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (BRASIL, 2006), que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. O objetivo do PNQEI é o de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação.

Enquanto o RCNEI auxilia na transição para um novo tempo na Educação Infantil, trazendo luz às práticas pedagógicas, com reflexões e fundamentações, os PNQEI anseiam contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. Espera ainda que os esforços da Secretaria de Educação Básica e de todos os parceiros envolvidos na elaboração do documento sejam revertidos em melhoria real na qualidade da educação infantil para todas as crianças brasileiras de 0 até 6 anos.

A legislação e as políticas públicas para a educação infantil

Como vimos, a Educação, direito universal, direito humano, inalienável e irrenunciável, independentemente do reconhecimento, está consubstanciado em legislações internacionais e nacionais. Com esse suporte legal, o País está formulando e implementando políticas públicas que lhe permitam enfrentar problemas na área educacional. O encontro entre a legislação e a Educação é de importância essencial no processo de prevenção, identificação e intervenção prática em situações de violação dos direitos que interferem no pleno desenvolvimento infanto-juvenil.

Na relação Educação e o ECA é essencial repensar uma política educacional que prime pela inclusão, pelo convívio dos pares, pelo conhecimento científico e pelo conhecimento da realidade que possibilite agir sobre ela e transformá-la. Essa mudança da sociedade implica numa sociedade com mais justiça, solidariedade, equidade, caridade, onde crianças e adolescentes possam usufruir da aquisição à cultura e à cidadania. Ou seja, que a Política Educacional deve ter como foco uma escola pública de qualidade, e com um projeto de educação de qualidade social, que seja inovador e libertador, projetado participativamente. A democratização da educação implica em acesso à escola, a democratização da gestão e do conhecimento com a garantia de um ensino de qualidade para todos. A Educação (e com ela seu aparelho, que é a Escola) é um direito do cidadão, e a unidade escolar precisa ser um local de produção e recriação de saberes, socialização desses saberes e de dilatação das relações sociais, ou

seja, onde ocorra a inclusão social. Infelizmente muitas vezes observamos que a escola se tornou promotora de exclusão social, através das evasões escolares.

Outra lei importante no contexto da Educação infantil é a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta a implantação do FUNDEB, traz elementos definidores importantes em relação à distribuição dos recursos entre governo estadual e municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial (portanto, incluindo a Educação Infantil). É fixado na União os parâmetros legais para o repasse de recursos públicos da área educacional, definindo as obrigações das instituições conveniadas em relação ao serviço a ser prestado à população. Obviamente isso decorre da presença dos convênios na gestão da política de educação infantil dos municípios e à necessidade de regulação pela política nacional. Observamos o artigo 8º da citada Lei, onde as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público deverão, obrigatória e cumulativamente, além de comprovar finalidade não lucrativa.

Outro marco nessa jornada de constituição de uma política de convênios mais homogênea nacionalmente foi a publicação das Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (Brasil/MEC, 2009), onde o MEC procura municiar conselhos, secretarias e instituições da sociedade civil no acompanhamento e controle social dessa relevante ação pública. Justifica-se a importância desse fato devido que até 2008, os maiores aportes de recursos federais para creches estavam alocados em programa do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDSCF), assim como a gestão dessa política (Brasil, 2006).

A legislação ainda precisa muito ampliar seu olhar sobre o direito a Educação, e ainda mais sobre a Educação Infantil. Longe de significar o esgotamento de um ciclo de regulamentação do direito à educação, a nova fase de construção de regulamentações, abre uma nova etapa de proteção jurídica e de planejamento público para sua efetivação, na qual está prevista a edição de novas normas, além da revisão e adequação de políticas em curso, tendo como instrumento principal, no âmbito local, os planos de educação dos municípios e estados.

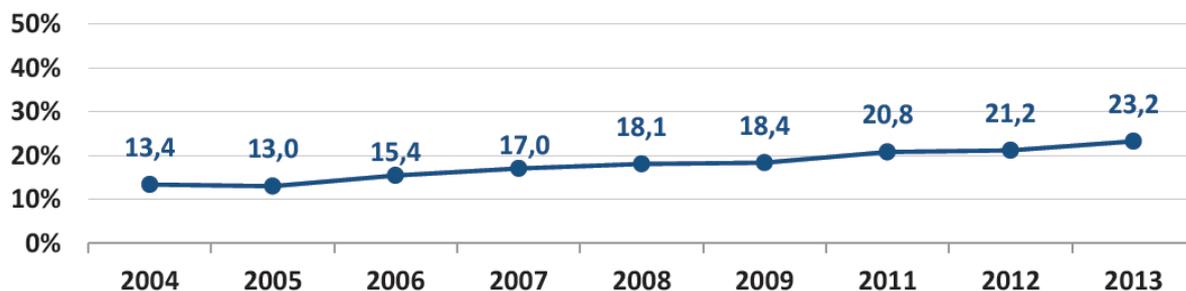
As políticas públicas para educação infantil

A Educação Infantil é consolidadamente a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, direito de todas as crianças, e devendo ser ofertada de pública, forma gratuita, e com qualidade em todas as instituições de Educação Infantil, sejam creches ou pré-escolas. As políticas para a educação das crianças bem pequenas (0 a 3 anos) no contexto brasileiro nascem com o processo de surgimento e desenvolvimento das creches, com destaque para a proclamação da educação infantil como direito das crianças (inclusive pequenas, de 4 a 6 anos) e como primeira etapa da educação básica.

Nesse enredo onde as conquistas ocorrem articuladas e de forma crescente, as políticas públicas que contemplam a Educação Infantil vão aumentando, porém surgem diversos entraves para a implementação das mesmas, e principalmente a conquista do pleno direito à Educação por parte dessas crianças. Com foco na questão da judicialização das vagas em creche, é pertinente que observemos mais atentamente as questões relativas ao acesso dessas crianças, e Coutinho (2017) aponta a questão principal:

[...] a possibilidade de se atingir o percentual de atendimento previsto na meta 1 do Plano Nacional de Educação de 50% da população de 0 a 3 anos até 2024, tendo em vista a aprovação da PEC 241/55, que congela os investimentos em educação por 20 anos. Tal proposta poderá ampliar as desigualdades sociais existentes e a discrepância no atendimento das crianças de 0 a 3 anos nos diferentes estados brasileiros, acirradas pela previsão da diminuição dos investimentos em educação para os próximos anos e a histórica marginalidade da educação em creche nas políticas educacionais no um contexto de contingência orçamentária.

A questão do acesso à Educação Infantil e mais precisamente à creche é o grande entrave presente nos grandes centros metropolitanos. Prioriza-se o atendimento a pré-escola devido à obrigatoriedade em cumprimento a Emenda Constitucional 59 de 2009, deixando o atendimento nas creches em último plano. Entre tantas questões, observa-se que as vagas ofertadas são insuficientes. O gráfico abaixo demonstra o crescimento da demanda atendida nas creches:

Gráfico 1: Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep. In: Plano Nacional de educação PNE 2014-2024 Linha de base

O gráfico demonstra o crescimento em todo o território nacional, mas esse aumento é ainda mais significativo nos grandes centros metropolitanos. Ano após ano as grandes cidades crescem, e com elas a busca pelo mercado de trabalho, incluindo as mulheres (mães, avós, responsáveis) e a necessidade de deixar as crianças bem pequenas nas creches. O PNE visa o atendimento de 50% das crianças em creches, porém a demanda nos centros urbanos é maior do que esta porcentagem. Agregado a isto, temos a PEC 241/55 congelando os investimentos em Educação por 20 anos. A negligência com os direitos das crianças de 0 a 3 anos já é notória, e o prejuízo social sobre as mesmas recai de forma abundante sobre elas, e podemos ver prenúncios que a situação se agravará ainda mais. Não podemos esquecer também a questão da qualidade do atendimento a estas crianças. Então como ampliar as vagas e o atendimento nas creches com qualidade, com diminuição do orçamento? Quais problemas decorrem destas questões? Coutinho (2017) anuncia:

Tal consequência é bastante grave em um contexto já tão desigual de oferta e acesso à educação infantil, tendo em vista que as crianças mais pobres são as que têm menos acesso à creche. Quando analisamos esse dado relativamente às crianças do campo, o fosso é ainda maior. A identificação da não prioridade das crianças bem pequenas nas políticas educacionais e de uma concepção de educação em creche ainda como assistência explica as políticas alternativas, que muitas vezes têm sido prioridade para os governos.

Observamos problemáticas das mais diversas estruturas, que atingem diretamente a questão da qualidade na Educação Infantil. É inegável também o ausentamento de políticas de financiamento para que se atinja a meta do PNE consoante o aumento das vagas para crianças de 0 a 3 anos, e a presença de um novo regime fiscal que irá cortar investimentos nas áreas sociais, onde estas crianças, ainda que se contrapondo às concepções mais atuais de infância (pois são assistencialistas), são de certa forma atendidas. No que tange o acesso à creche, uma parte significativa enfrenta muitos obstáculos. E quando um direito social, como a Educação, não é atendido pelo Estado, a esfera judicial tem entrado em ação, buscando garantir esses direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O atual controle de políticas públicas educacionais na esfera judicial

Desde a CF/1988 e da legislação que agregou-se a ela, de forma efetiva ocorre a regulamentação da Educação, com instrumental jurídico necessário para dar ação concreta ao que foi estabelecido, buscando garantir sua efetividade. O Poder Judiciário, desde então, passou a ter funções mais significativas na efetivação do direito à Educação, e inicia-se um novo tempo entre o Judiciário e a Educação, através de ações judiciais visando garantir a efetividade do direito à Educação. Uma expressão que era insipiente ganha volume e a “judicialização da educação”, passa a ocorrer, significando a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção e garantia desse direito, para cumprirem-se as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas. Na coreografia entre a Educação e o Poder Judiciário, Cury (2009) esclarece:

[...] pode-se resumir que a garantia do direito à educação, sob o enfoque legal, ocorre nos seguintes tópicos:

- Universalização do acesso e da permanência da criança e do adolescente;
- Gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental;
- Atendimento especializado aos portadores de deficiência;
- **Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade;**
- Oferta de ensino noturno regular e adequado às condições do adolescente trabalhador;
- Atendimento no ensino fundamental por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- Direito de ser respeitado pelos educadores;
- Direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- **Acesso à escola próximo da residência;**
- Ciência dos pais e/ou responsáveis do processo pedagógico e participação na definição da proposta educacional;
- **Pleno desenvolvimento do educando;**
- Preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho;
- **Qualidade da educação.** (grifo nosso)

O não cumprimento ao mínimo estabelecido nas políticas públicas que garantam o processo educacional acarreta a presença das medidas judiciais que interferem no cotidiano educativo. A judicialização da educação nada mais é do que a busca da garantia dos direitos das crianças, e de uma quantidade maior e melhor meios e instrumentos de defesa desses direitos juridicamente protegidos. A proteção judicial cresce no que diz respeito ao fortalecimento desses direitos infanto-juvenis e significa a exigência da obrigatoriedade da transformação do legal no real

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N.. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Apresentação Celso Lafer. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier e Ed. Campus, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. *Lei Federal 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, 1990.

BRASIL. *Decreto 99.710/90, de 21 de Novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Brasília, 1990.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei Federal 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1990. Coletânea de Leis e Resoluções. 3.ed. Rio de Janeiro: Lidor, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. MEC/ SEB. 2006.

BRASIL. *Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério da Educação. Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005, e proposta de prorrogação das suas atividades*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7-12.

BRASIL. *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020.* Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.* Brasília, DF, 2009.

BRASIL. *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB n. 8/2010. Estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.* Brasília, DF: MEC/CNE, 5 maio 2010.

BRASIL. *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopses estatísticas da Educação Básica: 2001/2009.* Brasília, DF: MEC/INEP, 2001/2009. Disponível em: . Acesso em: 21 jun. 2010.

BRASIL. *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB n. 12/2010. Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.* Brasília DF: MEC/CNE, 8 jul. 2010.

BRASIL. *Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.* Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. *O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação.* Documento-Referência. 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: 15.05.2017

CAGGIANO, M. H. S. A educação: direito fundamental. In: Ranieri, N. B. S. (Coord.); Righetti, S. (Org.). *Direito à educação: aspectos constitucionais.* São Paulo: EDUSP, 2009. p. 19-38.

COUTINHO, A. S. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. *Laplage em revista.* UFSCar Sorocaba, SP. v. 3, n. 1, p. 19-28, jan.-abr. 2011. Disponível em <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/235/464> acesso em 09.07.2017

CURY, C. R. J.; Ferreira, L. A. M. *A judicialização da educação.* Revista CEJ, Brasília: Centro de Estudos Judiciários, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

DUARTE, C. S. O direito público subjetivo ao ensino fundamental na constituição brasileira de 1988. *Tese* (Doutorado em Direito). Faculdade de Direito, USP. São Paulo, 2003.

LIMA, K. *Plano nacional de educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala.* Revista Educação Pública: confrontos e perspectivas fev. 2015.

LIMA, P. G. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.* Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Z. L. de. *Violência escolar: estratégias de enfrentamento.* 2013. Jornada Internacional de Políticas Públicas. Disponível em http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/violencia-escolar-estrategias-de-enfrentamento.pdf acessado em 07/07/2017

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> Acesso em 23 jun. 2017.

TAGLIAVINI, J. V. *Do direito à educação ao direito educacional*. Revista eletrônica científica do curso de Direito do CEAP, 2011.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em 11.05.2017.

UNICEF. *Declaração universal dos direitos da criança*. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf Acessado em 11.05.2017

WEIS, C. O Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais. Disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado6.htm>. Acessado em 11.07.2017.

XIMENES, S. GRINKRAUT, A. *PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito*. Caderno Cenpec, São Paulo, v.4, n.1, p.78-101. jun. 2014.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

A QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Socially referenced quality and democratic management

Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara – UFSCar/Sorocaba*
Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: O artigo tem por objetivo refletir o tema da qualidade da educação, destacar diferentes significações que os conceitos têm assumido nos referenciais das políticas educativas brasileiras, apresentando-se muitas vezes com entendimentos dúbios e interesses vários. A participação da sociedade civil na educação de forma geral, nos espaços intra e extra escolares criados para fins democráticos/participativos, como os conselhos escolares e os conselhos municipais de educação, assim como, nos instrumentos de participação que se caracterizam no Projeto Político Pedagógico, fortalecem a possibilidade de concretização de uma gestão democrática e, portanto, de uma qualidade socialmente referenciada. Ao motivar a criação dos Conselhos Municipais de Educação, o governo federal objetiva qualificar a participação da sociedade civil. O estudo enfoca a qualidade da educação considerando estas polissemias de conceitos e inter-relações, os significados assumidos, seus impactos, cujo resultado pode contribuir para que a sociedade avance com melhor educação e menor desigualdade.

Palavras-chave: Qualidade socialmente referenciada. Conselhos de Educação. Participação.

Abstract: The article aims to reflect the theme of quality education, to highlight different meanings that the concepts have assumed in the benchmarks of Brazilian educational policies, often presenting with dubious understandings and various interests. The participation of civil society in education in general, in intra and extracurricular spaces created for democratic / participative purposes, such as school councils and municipal education councils, as well as in the participation instruments that are characterized in the Political Pedagogical Project, strengthen the possibility of achieving a democratic management, and therefore of a socially referenced quality. By motivating the creation of the Municipal Councils of Education, the federal government aims to qualify the participation of civil society. The study focuses on the quality of education, considering these polysemy's concepts and interrelationships, the assumed meanings, their impacts, the result of which can contribute to society advancing with better education and lower inequality.

Keywords: Socially referenced quality. Education councils. Participation.

INTRODUÇÃO

O termo "qualidade", além de ser passível de diferentes interpretações, carrega consigo, também, quando aplicado à educação, diferentes contextos teóricos e políticos aos quais se vincula. Este artigo problematiza tanto o próprio conceito de qualidade, que não é único ou neutro, quanto a necessidade da gestão democrática na escola para a construção de uma qualidade na educação socialmente referenciada. Para o fortalecimento da gestão democrática ressaltamos a importância do Projeto Político Pedagógico e os Conselhos de Educação.

A qualidade é normalmente tomada como atributo que qualifica um dado objeto, conferindo-lhe certas características que o distinguem de outro objeto. É, portanto, um conceito relacional de valoração que exige comparações, ainda mais quando se busca avaliar se um processo foi desenvolvido com boa ou má qualidade. A avaliação da qualidade, ao deslocar-se do foro individual e debruçar-se sobre

*Supervisora de Ensino e Mestranda em educação PPGED/UFSCAR-Sorocaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE). E-mail: gil.sedu@gmail.com

**Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: paulogl.lima@gmail.com

questões sociais, passa, inevitavelmente, pelo debate coletivo, já que os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos dos indivíduos produzirão diferentes formas de encarar a qualidade.

Sendo assim, na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Em consequência, por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas. Como tal, se relaciona com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade (AZEVEDO, 2011, p. 422).

A qualidade em educação que foi defendida, no Brasil, a partir dos anos 1980 e mais acentuadamente posta em prática nas reformas educacionais dos anos 1990, conhecida como "qualidade total", vinculava-se, conforme Gentili (1999), a certa concepção de mundo própria do universo empresarial, em que se destacava um ideal de eficiência e produtivismo dirigido aos interesses do mercado.

Toda visão do que seja qualidade traz junto consigo mecanismos de avaliação dessa mesma qualidade. Logo, a partir desse modelo de qualidade empresarial e tecnicista na educação, surgem testes padronizados e em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), estabelecendo a lógica da competição, própria dos modelos de gestão privada, ao efetivar o "ranqueamento" das escolas públicas, o que promove discriminação, exclusão social e aprofundamento das desigualdades, instaurando, assim, a ênfase no resultado, no produto escolar, e não mais no processo. Morre, então, o ideal do "Estado provedor" e nasce o "Estado avaliador", ausentando-se, cada vez mais, do controle direto sobre os processos educacionais ao apropriar-se dos princípios da administração pública gerencial (BARROSO, 2005).

Por outro lado, houve e há, ainda hoje, resistências de parte da sociedade a esse viés mercadológico de qualidade, estabelecendo uma disputa em torno desse termo, evidenciando que não há uma qualidade universal, neutra, sem intencionalidades políticas que refletem, por sua vez, diferentes visões de mundo. O que se encontra em choque, por trás da disputa da "qualidade", são diferentes modelos de "sociedade" e do "homem" que se deseja formar:

A expressão "qualidade em educação", no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 506)

Partindo, portanto, da compreensão de que "qualidade" não é um conceito absoluto, é importante que se tenha clareza de qual qualidade se busca na educação, pois esta pautará, em grande medida, os objetivos do projeto educativo (formar para o mercado ou para a vida), seu modo de formação (mais ou menos democrático), sua abrangência e escopo (isolada nas questões internas da escola ou conectada ao seu entorno e às questões da política nacional de educação). A qualidade na educação deve ser construída e avaliada enfrentando-se essas tensões e contradições próprias do fazer social, a partir dos parâmetros gerais estabelecidos nacionalmente, mas em negociação com as necessidades locais, compreendendo-se a comunidade escolar num fluxo dinâmico entre o micro e o macro, referenciando-a, portanto, socialmente, tendo por construto basilar o diálogo e a participação numa gestão democrática da educação.

A QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA NA EDUCAÇÃO

Ao focar apenas em critérios mercadológicos para pensar a qualidade da educação e sua avaliação (tecnicismo com medidas descontextualizadas e generalizantes), a gestão pública torna-se refém dos interesses do capital e dos negócios, desprezando as questões sociais e de ordem regional e

comunitária, que, assim, tendem a se agravar. A qualidade e a avaliação devem englobar o complexo educativo, envolvendo diferentes sujeitos internos e externos:

É preciso, pois, criarem-se mecanismos institucionais que avaliem, e avaliem bem, não apenas o desempenho do aluno, mas todo o processo escolar, tendo também os pais e os estudantes como avaliadores, pois eles são os usuários da escola e seus interesses é que devem ser levados em conta na identificação dos problemas e no levantamento das soluções. (PARO, 1997, p. 94)

É necessário pensar a qualidade observando-se o processo histórico de nossa sociedade, entendendo as desigualdades entre classes e o modelo de exclusão vigente em que a grande maioria da população se encontra. Não se pode retirar dessa população o direito a uma formação humana omnilateral (FRIGOTTO, 1996), que vem sendo sequestrado pelo discurso da formação técnica para o mercado. Por isso, é fundamental pensar a qualidade na educação de forma mais ampla e complexa, como socialmente referenciada, levando-se em consideração os seguintes determinantes:

- a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009).

Pensar a qualidade necessária para a educação é pensar a complexidade social da escola, com seus objetivos formativos específicos, mas, também, a partir de valorações e marcos mais amplos da sociedade e comunidade em que está inserida. A escola, como instituição social, não se restringe apenas à sua capacidade de mediar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos alunos, mas resulta de uma intrincada negociação, entre diferentes setores e classes, acerca de qual sociedade se deseja construir. Por isso mesmo, a qualidade almejada para a educação envolverá, inevitavelmente, confrontos políticos e ideológicos, o que torna necessária a mediação social dessa qualidade, através de mecanismos internos coletivos (como o Projeto Político Pedagógico) e instâncias externas de debate (como os Conselhos de Educação em seus diversos níveis).

Partindo-se, portanto, da necessidade, na educação, da qualidade socialmente referenciada, entende-se que a escola deve preparar para o trabalho, para o mercado, mas de forma alguma deve se limitar a ele, devendo propiciar uma formação humana completa, formando o aluno, acima de tudo, para a vida em sociedade, para seus diferentes aspectos e desafios.

Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. Exige, portanto, uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética (FONSECA, 2009, p. 173).

A busca pela qualidade socialmente referenciada abarca tanto os fatores internos à escola, quanto os externos, o que obriga a olhar o processo de escolarização de forma mais profunda, para além de instituição isolada do meio. No interior da escola, a qualidade social da educação é respaldada por um conjunto de fatores como: o respeito às diferenças; diálogo entre escola e famílias; a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; seus projetos; estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc. As políticas nacionais, estaduais e municipais de educação,

construídas fundamentalmente fora da escola, também devem ser abarcadas pela comunidade escolar, assim como o debate acerca das condições de existência e permanência de todos os sujeitos dessa comunidade (professores, alunos, funcionários, gestores). Tendo em vista essa complexidade de fatores sociais (macro e micro) e de diferentes sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da qualidade socialmente referenciada na educação, ressalta-se, em especial, um elemento chave, que deve mediar todos esses processos para que haja, realmente, construção social e coletiva da qualidade: a gestão democrática.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA

Entendemos que a gestão democrática, como processo de aprendizado da participação e da autonomia, estabelecendo o diálogo entre diferentes sujeitos construtores do espaço escolar, permite a consolidação de uma visão conjunta e negociada da qualidade socialmente referenciada. Diversos importantes autores como Gadotti (2001), Veiga (1997) e Paro (2006) compreendem, igualmente, que o desenvolvimento da participação e autonomia através de uma gestão democrática proporciona a formação de uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada no processo de debate e diálogo das questões internas, externas, locais e gerais que envolvem a escola, rompendo com a alienação sobre os condicionantes econômicos e políticos da educação.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18).

A luta por uma política democrática na educação é antiga, sendo centro dos debates entre as décadas de 1960 e 1980, presente, por exemplo, nas disputas pela constituinte de 1988, período em que finalmente se consagra a gestão democrática do ensino público, instituída na Constituição Federal. A implantação da gestão democrática como forma de gerenciamento da escola pública, assumida como princípio de ensino com a Constituição Federal de 1988 e reafirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, implica na organização e fortalecimento de mecanismos para efetivação da participação da comunidade na escola.

Mas, obviamente, apenas a existência da lei, como evidencia Gadotti (2001), não estabelece a democracia, é preciso que todos os membros da comunidade escolar se apropriem de seu significado político, numa construção contínua e coletiva através de espaços dinâmicos abertos ao diálogo e ao conflito saudável entre as diferentes formas de se enxergar esse espaço formativo.

No Brasil, o tema autonomia na escola aparece na Constituição federal de 1988, sendo desta forma, um debate ainda recente. Segundo Gadotti (2006), este tema é eminentemente político, pois relaciona-se à crítica quanto ao papel do Estado. Gadotti (2006) ainda cita o conselho de escola como essencial para a autogestão, que é um sistema no qual os próprios colaboradores administram a instituição, no caso, a escola. A ideia de autonomia está relacionada à ideia de democracia e cidadania e, como disse Bernard Charlot durante um debate no III Fórum Mundial de Educação: "Não há democracia sem escola pública forte, afinal somente com uma escola pública de qualidade é possível construir um verdadeiro Estado Republicano" (CHARLOT, 2004 apud GADOTTI, 2006). A autonomia admite a diferença e por isso supõe a parceria e a construção conjunta.

Um instrumento coletivo fundamental para pautar a democracia, a autonomia e a participação na gestão é o Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como eixo norteador orgânico e vivo dos rumos da comunidade educativa. É através desse projeto que se pode articular os objetivos pedagógicos e administrativos com o envolvimento de todo o coletivo escolar, estabelecendo um plano de ação, indicando caminhos possíveis na busca e alcance da qualidade socialmente referenciada, pensando, portanto, não só a ação educativa como as condições de vida dos membros dessa comunidade.

Lima (2015) defende que o PPP pode funcionar como instrumento para construção da gestão democrática da escola, construindo uma consciência coletiva do contexto sociopolítico em que se insere. O PPP pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos na escola, trabalhadores da educação, alunos e pais, portanto, está aberto às transformações sociais que afetam esses sujeitos e às suas posições diante do mundo. O PPP pode, portanto, através de seus mecanismos democráticos, reivindicar direitos e contestar o que impeça o acesso a eles. Ao se educarem através do processo

democrático, dialógico e conflituoso, os agentes tornam-se responsáveis pelos saberes e afazeres da escola, não são mais meros receptores de informes e ordens.

Assim, prossegue Lima, o PPP contribui não só para a planificação do fazer escolar, como para a problematização do próprio projeto histórico de escola que temos construído, o que pode gerar tensões. Todo espaço que se propõe a ser realmente dialógico enfrenta tensões e conflitos. Haverá resistências, embates, negociações. Trata-se de um processo trabalhoso, demorado, mas necessário, que é o de assumir em suas próprias mãos a gestão coletiva, o que exige permanente relação dialógica entre escola-comunidade-sociedade. Essa dialogicidade manifesta-se claramente na relação entre os contextos macro e micro nos debates do PPP: não se pode afastar as questões imediatas e pontuais do universo escolar das macroquestões sociais, tampouco se pode ignorar a cultura local e sua história, trazendo, de cima para baixo, diretrizes gerais. A partir das questões sociais mais gerais, a comunidade escolar pode discutir sua própria realidade e como esta se insere e se conecta com aquela outra (LIMA, 2015).

Lima (2015a) ressalta que o PPP, em si, não é o fundamental, mas, sim, o fazer educativo do PPP, apontando, portanto, que sua necessidade não deve ser meramente burocrática, técnica, que retira o "político" de seu escopo, tornando-o apenas "projeto pedagógico". O PPP deve partir de uma intenção coletiva dos agentes da comunidade escolar em nortear sua prática para os interesses democráticos. Não é possível apagar o aspecto "político", pois todo projeto é político, envolve discussão, decisões, posicionamentos. É, por sua vez, pedagógico, pois se desenrola no âmbito escolar, da educação formal.

No entanto, como já mencionado, um conjunto de reformas educacionais ao longo da década de 1990, não só no Brasil como em diversos países, orquestrada pelas agências multilaterais de financiamento (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL – e Banco Mundial), trouxe um novo discurso e novas práticas que buscavam "modernizar" a escola, tornando-a mais "eficiente" (PERONI, 2004). Essa eficiência estava atrelada a lógica empresarial e implicou em um novo modelo de gestão da educação, burocratizando o cotidiano escolar, estabelecendo o diretor como gestor de estilo empresarial (FONSECA, 1995 et al., p. 53). Obviamente, essa visão de gestão e de qualidade entravou as possibilidades de uma gestão verdadeiramente participativa, democrática, diminuindo, por sua vez, o poder de ação do PPP.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é base para a construção de um projeto democrático de educação voltado para a transformação social. Mas, instrumentalizado pela lógica autocrática e burocratizante do projeto hegemônico de educação, torna-se, na maioria das vezes, apenas um procedimento técnico formal. Hoje, portanto, contém, em si, contradições e potencialidades vitais do pensar e agir da escola, determinando sua qualidade.

Para Lima (2015b), o PPP nasce a partir do diálogo entre poderes diferentes, do encontro das visões dos professores, diretores, pais, funcionários, alunos que, em geral, partem de pressupostos diferentes e, muitas vezes, não consensuais, tanto na teoria, como na prática. O autor apresenta como, por exemplo, o discurso neoliberal, que se apresenta na suposta defesa de direitos democratizantes, choca-se com sua prática autoritária, negando práticas participativas. É preciso desvelar todas essas diferenças, tanto teóricas como práticas. Se o PPP é construído de forma burocrática, não há conflito e as contradições se escondem. É preciso, para esse desvelamento, estar instrumentalizado para a discussão que o PPP exige. Portanto, antes de entrar na construção do PPP, é preciso debater seus pressupostos, como, por exemplo, a função da escola e as condições materiais básicas disponíveis para levar o projeto adiante. Bosco reforça que o PPP não deve ser repassado pela hierarquia escolar aos professores para mera formalização, reproduzindo a divisão social alienante em que alguns concebem projetos e outros executam. Deve-se buscar uma organização cidadã, rompendo com o modelo hierárquico existente, abrindo espaço para que todos os sujeitos presentes na escola possam problematizar seu funcionamento e ação, isso é educação. Autonomia só se torna possível ao se compartilhar poderes, rompendo com a lógica de administrador-administrado, própria das organizações tradicionais de mercado, abrindo-se para a participação substantiva.

Repensar a qualidade como socialmente referenciada é repensar a gestão democrática e a construção de seus espaços e instrumentos, como o PPP, resgatando a importância da qualidade dos processos em detrimento da quantidade, chocar-se com o produtivismo, visando a autonomia dos sujeitos envolvidos, já que gestão democrática e educação emancipadora não se separam. A gestão escolar não deve apenas organizar a produção do PPP e voltar-se para "levar" a escola adiante (organizando

espaços, tempos e recursos), mas deve, essencialmente, comprometer-se com a educação de qualidade dos alunos, finalidade última da escola pública. Logo, essa gestão precisa romper com o modelo tradicional de disciplinamento de aluno e professor, desfazendo-se dos militarismos. A democracia envolve participação, ou seja, poder compartilhado, construção coletiva. Por isso, é preciso ouvir a comunidade, os pais dos alunos – tendo o PPP como instrumento potencializador – para que os professores não fiquem mais isolados nas salas e, assim, a escola ganhe vida e qualidade (RAIMANN, 2015).

Outro espaço importante que pode retirar a comunidade escolar de seu isolamento e permitir o debate em contextos mais amplos, que envolvem os rumos da sociedade e seu projeto de educação, e ainda fortalecer os mecanismos de gestão democrática, são os conselhos de educação. Um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania (CURY, 2006). Os conselhos podem ser identificados no Brasil, desde o Império, evidentemente com contínuas transformações das concepções que orientam a organização dos mesmos, diante da história educacional brasileira.

A Constituição Federal de 1988 rompe com autoritarismo decorrente da ditadura e sinaliza a necessidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém com relação à criação dos conselhos de educação não há menção específica na LDBEN, mas, ao normatizar o princípio de gestão democrática do ensino público, ela estabelece que sejam criados instrumentos de controle e fiscalização dos recursos destinados à educação, fato que impulsionou a proliferação dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil (PEREIRA, 2013, p. 41).

Portanto, a regulação dos dispositivos constitucionais de 1988, se concretiza em 1996, quando ocorre a promulgação da nova LDBEN – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que ratifica, segundo Gohn (2006, p. 43) a organização sistêmica da educação, já praticada, e normatiza a condição de sistemas autônomos" atribuída aos Municípios pela Constituição Federal/88, desta forma, a organização sistêmica anterior que estava prevista no âmbito das três esferas de governo (Federal, do Distrito Federal e Estadual), passa a ser composta, agora, por quatro, caracterizando sistemas autônomos e com incumbências e prioridades diferenciadas: o sistema Federal de ensino; o sistema de ensino do Distrito Federal; o sistema de ensino dos Estados e o sistema de ensino dos Municípios, garantidos, pelo menos no âmbito legal, o Regime de Colaboração entre eles.

Bobbio (1997) afirma, que o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Ressalta também a importância de que este indivíduo chamado à representatividade tenha resguardados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, direitos sub lege, que exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos "invioláveis" do indivíduo. Com esta concepção de democracia, percebemos o papel dos conselhos de educação na consolidação destes espaços democráticos, até mesmo por sua definição etimológica e histórica:

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p. 47).

Um conselho de educação propõe espaços de participação e democracia. A participação da sociedade nas instâncias locais, como fazer-se presente no conselho escolar e no conselho municipal de educação, abre espaço, mesmo que seja conflitual, para o debate em torno da qualidade que se espera da educação e se empenha em alcançá-la (LOPES, 2016, p. 9383). Com estas características o conselho de educação possibilita uma participação efetiva de vários seguimentos da sociedade civil, de forma a ampliar processos decisórios e democráticos, que podem impactar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para afirmar, na educação, o ideal de qualidade socialmente referenciada, é essencial estabelecer mecanismos de gestão verdadeiramente democráticos, tanto internamente, por meio da construção coletiva do PPP e atuação dos colegiados escolares, como externamente, na atuação nos Conselhos de Educação. Esta construção se impõe para gestores e educadores em geral quando empenhados na busca da promoção humana e social, com vistas a uma sociedade democrática.

Entende-se, portanto que a qualidade na educação não se resguarda de diversas interpretações, visto que, se apresenta como um conceito complexo. Desta forma, para sua compreensão e construção se faz necessário observar as relações sociais em seu momento histórico, e tornar-se realmente vivos os espaços em que se possa negociar a qualidade almejada para a educação, através de mecanismos de gestão verdadeiramente democráticos, que se utilizem de seus instrumentos dialógicos essenciais como o PPP e os Conselhos de educação, espaços que devem ser ocupados pelos sujeitos que constituem o espaço escolar, mas também pelos movimentos sociais que reivindicam um projeto de país democrático com qualidade de educação para todos. Com este olhar, evidenciam-se as possibilidades de uma proposta de sociedade, de educação e de ser humano firmados por uma qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. L. de. Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAE*. v. 27, n. 3, p. 365-588, set./dez, 2011.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 2005.
- DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. *Avaliação*, 3(12), 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2017.
- FONSECA, João Pedro da. et al. Planejamento Educacional Participativo. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Gestão institucional e qualidade social da educação. Caderno Cedes*, 29(78), 2009.
- FRIGOTO, G. *Educação e a crise do Capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: Novos desafios. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Ed.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (p. 111-117). Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIMA, A. B. de. *PPP –Participação, Gestão e Qualidade da Educação*. Uberlândia: Ed. Assis, 2015a.
- LIMA, P.G. O PPP como instrumento do exercício participativo e democrático. In: LIMA, A. B.de . *PPP –Participação, Gestão e Qualidade da Educação*. Uberlândia: Ed. Assis, 2015b.
- LOPES, N. A. A Qualidade Socialmente Referenciada Do Ensino E O Conselho Municipal De Educação Em Jataí. In: *XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*. – Go. p. 9382–9386, 2016.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PERONI, V.M.V.. *Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado*. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RAIMMAN, A. PPP: a gestão e a qualidade da educação. In: BOSCO, A. de L. *PPP –Participação, Gestão e Qualidade da Educação*. Uberlândia: Ed. Assis, 2015.

SILVA, J. M. *Autonomia da escola pública*. São Paulo: Papirus, 1996.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno CEDES* vol. 29 no 78 mai/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005>. Acesso em: 10 jul 2017.

VEIGA, I. P. A. (Org.), *Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO CAPITALISTA EM LOUIS ALTHUSSER E NICOS POULANTZAS

Considerations on the capitalist state in Louis Althusser and Nicos Poulantzas

Katlin Cristina de Castilho – UFSCar/Sorocaba*
Marlei Rodrigues de Oliveira – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: Este artigo parte de inquietações decorrentes da leitura de Martin Carnoy (1988), "Estado e teoria política", mais especificamente, no que se refere ao Estruturalismo e o Estado em Louis Althusser e Nicos Poulantzas. Partindo das análises de Carnoy, buscar-se-á compreender quais os encaminhamentos dos autores para o entendimento do papel do Estado no modo de produção capitalista e nas relações de classe que se desdobram econômica e politicamente. Trata-se, portanto, de um texto reflexivo que discute as construções teóricas sobre o Estado, tanto no contexto estruturalista de Althusser, quanto nos desdobramentos desse estruturalismo althusseriano em Poulantzas, indicando que as análises de ambos autores, bem como as críticas e aprofundamentos que decorrem (e podem decorrer) das mesmas, constituem um fundamental ponto de partida para pensarmos as complexidades que emergem da relação entre o Estado capitalista (seus aparelhos, papéis econômicos, ideológicos e repressivos), e a luta de classes em nossos tempos.

Palavras-chave: Estado capitalista. Louis Althusser. Nicos Poulantzas.

Abstract: This article arises from the concerns resulting from the reading of Martin Carnoy (1988), "State and political theory", more specifically, the ones regarding the Structuralism and the State in Louis Althusser and Nicos Poulantzas. Starting from Carnoy's analysis, we will seek to understand how do the comprehend the role of the state in the capitalist mode of production and in class relations that unfold economically and politically. It is, therefore, a reflective text that discusses the theoretical constructions on the State, both in the structuralist context of Althusser and in the unfolding of this althusserian structuralism in Poulantzas, indicating that the analyzes of both authors, as well as the criticisms and reflections that arise (and may arise) from them are a fundamental starting point for thinking about the complexities that emerge from the relationship between the capitalist state (its apparatus, economic, ideological and repressive roles), and the class struggle in our times.

Keywords: Capitalist state. Louis Althusser. Nicos Poulantzas.

INTRODUÇÃO

O livro "Estado e teoria política", publicado em 1988, escrito pelo professor de educação e economia na Universidade de Standford, Martin Carnoy, trata sobre a "[...] crescente importância da política na configuração da mudança social no mundo de hoje" (CARNOY, 1988, p.9). Tomando como ponto de partida que a questão do Estado ao longo dos anos se complexificou e de tais complexidades emergem novas teorias que buscam dar conta dos novos desdobramentos, nesta obra, Carnoy assume a intenção de rever algumas das mais importantes teorias do Estado, mas, acima de tudo, realiza uma aproximação em relação à perspectiva de classe. Entre as abordagens de Martin Carnoy, o capítulo quatro, dedicado ao estruturalismo e ao Estado em Louis Althusser e de Nicos Poulantzas inquietou-nos sobremaneira.

Tais inquietações emanam das análises que os autores apontam para os seguintes questionamentos: Como age o Estado capitalista? A quem ele serve e quem dele participa? Há espaço para luta de classes em seu interior? Ou trata-se de um Estado é monolítico? Em outras palavras, como pensar o Estado e as disputas políticas e econômicas que se desdobram a partir das complexidades postas pelo próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista?

*Professora da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e aluna especial do Mestrado em Educação da UFSCar-Sorocaba. E-mail: katlin_cristina@yahoo.com.br.

**Professora da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e aluna especial do Mestrado em Educação da UFSCar-Sorocaba. E-mail: marlei.rodrigues21@icloud.com

Longe de buscar responder tais questionamos a partir de um amplo aprofundamento teórico, as intenções que aqui se colocam são as de percorrer, brevemente, os percursos trilhados por Althusser e Poulantzas, fundamentais para a compreensão das novas relações emergentes do modo de produção capitalista e sua aproximação com o Estado e as relações de classe. Trata-se, portanto, de um texto reflexivo que busca localizar em um campo teórico mais amplo os estudos de ambos autores como parte integrante de um ponto de partida para novos olhares sobre o Estado capitalista, sobre as relações de classes e as políticas públicas que se constroem.

Para tanto, este artigo se subdivide em dois tópicos: o primeiro busca melhor compreender o estruturalismo em Louis Althusser, seu entendimento sobre o Estado capitalista, os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e seus aparelhos repressivos. Esse primeiro tópico é fundamental para ampliar nosso entendimento da segunda seção do texto, que trata do percurso teórico do ateniense Nicos Poulantzas sobre o Estado e o modo de produção capitalista, já que, em um primeiro momento, seus escritos sofreram forte influência do estruturalismo althusseriano, para, só mais tarde, incorrer em uma perspectiva mais dialética da relação entre Estado e luta de classes.

Finalmente, temos as considerações finais de nossa reflexão, que indicam para a importância de ambos autores como ponto de partida para pensarmos novos tempos do Estado capitalista, sob viés marxista, mas que, sobretudo, incorporou as complexidades emergentes dos desdobramentos do modo de produção no capitalismo e suas novas relações de classe.

O ESTRUTURALISMO E O ESTADO EM LOUIS ALTHUSSER

Louis Althusser nasceu na cidade de Argel, na Argélia, em 16 de outubro de 1918, e faleceu em 22 de outubro de 1990. Em 1939, passou no concurso de ingresso na Escola Normal Superior (ENS) e no mesmo ano foi convocado para a Segunda Guerra Mundial, da qual participou até o final. Foi neste período em que ficou preso que obteve contato com ideias marxistas. No ano de 1948 ingressou na ENS, onde foi professor e secretário por mais de trinta anos.

No ano de 1946, Althusser conheceu Hélène Rytman, uma socióloga e revolucionária de origem judaico-lituana, a qual se tornou sua companheira até 16 de novembro de 1960, quando foi estrangulada por Althusser em surto psicótico.

Althusser era marxista e considerado um dos principais nomes do estruturalismo. Uma produção de grande relevância em seus estudos foi análise dos AIE. De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 448), Louis Althusser foi um pensador ligado à corrente filosófica do marxismo estruturalista, que define estrutura como um "mecanismo de produção da mais-valia, mediante a relação capital-trabalho". Assim, temos que o estruturalismo de Althusser considera que a forma e a junção do Estado capitalista estão determinadas pelas relações de classe inerente ao modo de produção capitalista, que envolve além do econômico, político e ideológico.

A política na visão estruturalista é principalmente a política de classe dominante para estabelecer e manter sua hegemonia sobre os grupos subordinados. Segundo Althusser a ideologia não tem história, mas ela ramifica para outras ideologias, como a religião, o jurídico, a política, essas sim, condicionadas historicamente. Ela presta um serviço de fundamental importância para a burguesia dentro do sistema capitalista, e é por meio dela que a burguesia consegue manter seu status dominante. Tal ideologia dominante é aprendida, reforçada e perpetuada na escola, mas não se origina dela, a escola torna-se porta voz da classe dominante, como um AIE.

De acordo com Martin Carnoy, Althusser apoia seu ensaio quatro pontos. O primeiro ponto segundo ele, trata de que toda a formação social (como o capitalismo) deve reproduzir as condições de sua produção, ao mesmo tempo em que produz a fim de poder produzir. Que se reproduz no nível de classe e que a classe se reproduz no nível da própria classe.

O segundo ponto se refere ao modo pelo qual se dá a reprodução da divisão de trabalho e das habilidades, que não se limita aos próprios postos de trabalho, às próprias fábricas, mas extrapola esse limite e se desdobra em demais espaços sociais e formativos como a escola. Este tópico, portanto, envolve a educação na divisão de trabalho, já que não é só na fábrica que se reproduz, mas fora dela também.

Terceiro ponto refere-se às relações de produção existentes, que são primeiramente, reproduzidas pelo sistema de punição e recompensa da própria produção pela materialidade dos processos de

produção. A escola, sendo mais importante instituição específica do Estado, é significativamente utilizada para executar dois tipos de reprodução: a força do trabalho e as relações de produção.

No quarto ponto, de acordo com Althusser, o Estado está enraizado na base, e define como uma máquina de reprodução que capacita as classes dominantes a garantir sua dominação sobre a classe operária. O aparelho de Estado o define como uma força de execução e intervenção repressivas no interesse da classe dominante. "Aparelho ideológico" foi uma nomenclatura criada por Louis Althusser para designar as instituições que induzem nos indivíduos uma formação ideológica e esses aparelhos ideológicos sustentam ideologicamente o sistema capitalista.

De acordo com a obra de Althusser (1974), "Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado", o Estado é uma máquina de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária. Toda a luta de classes política gira em torno do Estado, da tomada de conservação do poder do Estado, por uma classe ou aliança de classes. O objetivo da luta de classes é política por um lado e o aparelho de Estado de outro lado.

Em 1917, mesmo após a revolução social, uma parte do aparelho de Estado permaneceu intacta após a tomada do poder de Estado pela aliança do proletariado. A teoria marxista do Estado afirma que o Estado é o aparelho repressivo do próprio Estado, o proletariado precisa tomar esse poder a fim de destruir aparelho burguês e substituir para um aparelho de Estado proletariado, iniciando um processo radical, o da destruição do Estado.

Nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer ao mesmo tempo a hegemonia sobre os AIEs. Esses, são a espinha dorsal da teoria de Althusser, bem como a concepção do Estado como entidade incorporada pelos cidadãos. Nas sociedades pré-capitalista o aparelho ideológico dominante era a igreja, no século XVI até XIX o domínio era da igreja, mas foi travada uma disputa entre a burguesia capitalista e a aristocracia feudal. Neste período ocorreu um ataque ao clero, justamente por possuir não só a hegemonia política como também a ideologia da sociedade feudal. Daí então foi confiscado o poder e a criação de novos aparelhos ideológicos de Estado para substituir o aparelho de Estado religioso no seu papel dominante.

Após travar uma luta contra a Igreja, a burguesia capitalista substituiu o poder da igreja para escola, e torna a escola como principal aparelho ideológico de Estado. E é através da educação que a classe dominante mantém o poder da reprodução das relações de produção. Ao falar dos AIEs e de suas práticas, uma ideologia existe sempre num aparelho seja ele religioso, moral, político, etc. Tais fundamentos estruturalistas em Althusser serão fundamentais para compreendermos nosso próximo ponto.

O ESTADO E A LUTA DE CLASSES EM NICOS POULANTZAS

Nicos Poulantzas nasceu na cidade grega de Atenas, em setembro de 1936. Membro do partido comunista da Grécia, cursou faculdade de direito na Universidade de Atenas em 1953, formando-se em 1957. Mesmo não chegando a exercer a profissão de advogado, deu continuidade aos estudos de direito na Alemanha e, em Paris, na década de 60, recebeu forte influência de Louis Althusser e do estruturalismo como forma de compreender o Estado e seu funcionamento na ordem social. Após principiar seus escritos sobre o Estado partir de uma análise estruturalista, incorpora em seus textos um aprofundamento teórico, destacado por Carnoy como estruturalismo dialético. Percebe-se, portanto, que, se em um primeiro momento o Estado foi objetivamente pensado por Nicos Poulantzas sob forte influência althusseriana, esse estruturalismo não perdurou e se alterou ao longo de seus escritos. Nesta trajetória intelectual, o ganho foi para a ciência política e econômica que ainda hoje pode se desdobrar sob uma discussão que busca se aproximar das novas complexidades emergentes do capitalismo, em especial do analisado por Poulantzas no início da década de 70.

Nesse desdobramento, a grande contribuição de Poulantzas está em sua análise do Estado em relação à luta de classes. Mesmo que seus escritos tenham se alterado significativamente ao longo dos anos, sendo possível compreendê-lo em três fases distintas em relação ao seu pensamento, o papel do Estado na formação e na definição do conflito de classes e nos efeitos desses conflitos no próprio Estado estiverem sempre presentes em suas análises.

Um dos pontos que nos instigou à reflexão foi justamente essa relação entre Poulantzas e seus próprios escritos sobre o mesmo objeto: Estado e luta de classes. Carnoy (1988) traça, brevemente, o caminho percorrido pelo escritor ateniense, mostrando como seu olhar se aprofundou ao longo do

tempo. Partindo de uma análise estruturalista, que se deu na década de 60 sob influência de Althusser, formulou uma compreensão mais condizente com as complexidades da ordem social capitalista do século XX. Tal percurso, resgataremos aqui de forma breve, com objetivo único de melhor explicitar as ideias de Carnoy em relação a Poulantzas, tendo em vista que nosso foco é sua análise de modo geral, em especial em sua fase final.

Assim como Louis Althusser, Poulantzas, em seus primeiros escritos, compreendia o Estado de forma diretamente relacionada ao modo específico de produção. Esta concepção estruturalista do estado, tendo como materialidade o modo de produção capitalista, tem no Estado monolítico a base de sustentação da classe burguesa e sua hegemonia. Tal arcabouço político impõe sob a classe operária o poderio político burguês, relegando a luta de classes para outra esfera que não a política, ou seja, dominando politicamente, a classe burguesa não trava uma luta política em relação à classe dominada, mas é na esfera econômica que a luta de classes pode ter espaço para ocorrer.

Em outras palavras, o Estado capitalista é parte das relações de classe, mas a luta de classes não ocorre politicamente, sendo a luta política relativamente autônoma em relação a luta econômica, como forma de mascarar dos agentes de produção as relações de classe na luta econômica. Assim, temos um distanciamento entre a esfera política e a esfera econômica.

Há, nesse quadro, um mascaramento das relações que subjazem a luta política e a luta econômica, relativizando a proximidade entre as esferas, o que implica inferir sobre a forte ideologia como parte da luta de classes, visando a manutenção e a coesão da estrutura (modo de produção), camuflando a dominação política através dos valores, costumes e crenças. A forte influência do estruturalismo althusseriano significou, portanto, na primeira fase de Poulantzas, uma compreensão do Estado como centralizador dos interesses de uma classe específica como meio de dominação política, sem que houvesse espaços para luta econômica no interior da superestrutura e dos aparelhos do estado. A esfera econômica estava como apartada da esfera política. Ou seja, o Estado não é visto como lugar da luta de classes, as classes dominadas têm pouca influência nas questões políticas, sendo o Estado mais como um produto e um modelador dessa luta na sociedade civil, principalmente a partir da desorganização política das classes dominadas.

Neste contexto de produção teórica, alguns questionadores da perspectiva estruturalista de Poulantzas levantaram polêmicas fundamentais para ampliação da sua visão em relação ao Estado. Um deles, de acordo com Carnoy (1988), foi o inglês Miliband. Enquanto Poulantzas via uma relação direta e absoluta entre o Estado e a classe dominante, o segundo, Milliband, compreendia a relação entre o Estado e a classe dominante de forma mais complexa do que a determinação pelas relações objetivas. Tais questionamentos, de acordo com Carnoy (1988) implicou uma reorganização teórica por parte de Poulantzas, culminando em uma análise mais dialética, o que Carnoy destacou como estruturalismo dialético. Nos cabe o seguinte questionamento: Que análises Nicos Poulantzas passou a estabelecer em seus escritos mais recentes?

Em linhas gerais, a visão estruturalista althusseriana do estado dá lugar à luta de classes no Estado e à possibilidade das classes dominadas tomarem os aparelhos do Estado para seus próprios propósitos e interferirem nas funções do Estado. Assim, o Estado, produto e modelador das relações objetivas de classe tem em seu cerne a luta de classes, ou seja, os aparelhos do Estado e a luta de classes já não estão separados. Se em seus primeiros escritos havia um Estado a serviço da classe dominante, a partir da década de 70, Poulantzas destaca um deslocamento da luta de classes do econômico para a arena política. Como destaca Carnoy:

A estrutura e a luta de classes, para Poulantzas, são os definidores cruciais das relações numa sociedade. O poder político, embora apoiado no poder econômico, é prioritário, no sentido em que sua transformação condiciona toda mudança em outras áreas de poder (...) e o poder político se concentra e se materializa no Estado, ponto central do exercício do poder político. (CARNOY, 1988, p.146)

Temos então o Estado como parte e resultado da luta de classes que desempenha um papel econômico ao reproduzir as condições gerais de produção. Em seu trabalho, Carnoy (1988) destaca que, Poulantzas, em seu último livro de 1978, "O Estado, o poder e o Socialismo" (anterior à sua morte em 1979, ocorrida prematuramente aos 43 anos), amplia a caracterização do Estado como produto e modelador das lutas de classe no capitalismo, relacionadas com: 1. divisão de trabalho intelectual e trabalho manual; 2. individualidade; 3. direito e 4. nação. A seguir, exporemos, brevemente, cada um

dos pontos destacados por Martin Carnoy em Poulantzas.

O primeiro deles aprofunda a relação de domínio exercida de uma classe em relação a outra, através da produção, acumulação e acesso ao conhecimento e tecnologia. Nesse tópico, não há dicotomia entre conhecimento e poder, sendo, para ele, o Estado capitalista o principal responsável pela formulação e divisão do conhecimento e seus usos, legitimando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. A disputa deste poder pode ocorrer, a partir do processo de contra-hegemonia, instaurado nos aparelhos do próprio estado, fazendo parte, portando, da relação de luta de classes.

A individualização, outro ponto levando por Poulantzas, funciona para impedir a organização política dos trabalhadores como classe, como forma de isolar seus interesses. Tal relação produzida pelo Estado e seus aparelhos potencializam o mascaramento das relações de classe, obscurecendo as diferenças e mantendo a reprodução dos indivíduos no interior de seu espaço social.

Com o aval do direito, das normas e regras estabelecidas e reproduzidas nos aparelhos do estado, esse processo chega a ganhar certa legitimidade e coerência, principalmente aos olhos menos esclarecidos. Sem contar que, sob o mesmo viés do direito, Poulantzas estabelece uma relação intrínseca entre as normativas jurídicas e a repressão. Em outras palavras, é sob a égide do direito que o Estado capitalista legitima a expropriação dos meios de produção do trabalhador. Essa separação entre dominados e dominantes se reunifica a partir da nação. Nesse último conceito, Poulantzas apresenta que o Estado reunifica o indivíduo sob a base da unidade nacional, ou seja, da representação social do povo-nação, onde o ideário de unidade cultural, histórica, geográfica e social ganham materialidade e alimentam a constituição de uma nação.

Agora, trata-se compreender a lógica geral de tais proposições: na medida em que o capitalismo e seu Estado (juntamente com seus aparelhos) separam e individualizam os trabalhadores, o mesmo Estado os reintegra. Assim, Poulantzas mostra o Estado capitalista como produto e modelador da luta de classes, fornecendo o quadro e um conjunto de esquemas para que tal processo tenha espaço e tempo, materialidade e história. Mas, ainda temos o seguinte questionamento: o que, então, vem a ser o Estado para Nicos Poulantzas? Nas palavras de Carnoy (1988) fica claro que trata-se de uma arena da luta de classes. Esse Estado condensa materialmente essa luta e os conflitos que permeiam a relação de classes. Não se trata de uma entidade, mas um quadro material do qual são participes dominantes e dominados em uma disputa resultando em conflitos entre classes e frações de classes.

Sobre esse aspecto, Carnoy destaca ainda que essas diversas classes e blocos de poder tem sua parte na dominação política somente no interior do próprio Estado e de seus aparelhos. Isso significa dizer: em todas as suas funções, econômica, ideológica e repressiva, o Estado "está marcado pelas contradições, porque a luta de classes tem lugar no âmago do Estado, mesmo quando se tenta manter uma hegemonia externa da classe dominante." (CARNOY, 1988. p.161). Há uma lógica nessa formulação: a materialização da arena de luta de classes, em que, em suma, o capitalismo e a produção separam e individualizam os trabalhadores, os quais são reintegrados pelo Estado em um todo único denominado povo-nação, sob o conjunto de instituições que os homogeneiza e normaliza.

Tal formulação nos coloca diante do Estado compreendido por Poulantzas: trata-se, não de uma entidade, mas da materialização das relações de classe no núcleo do Estado. Portanto, as contradições de classes resultam na composição da política do Estado. Temos, então, na trajetória teórica de Nicos Poulantzas, o abandono em relação a natureza unilateral, monopolista e determinista do Estado, presente em seus primeiros escritos, sob o aporte estruturalista, principalmente ao entender que, na medida em que o capitalismo se desenvolveu, o Estado capitalista mudou e, na mesma medida, provocou o deslocamento da luta de classes da produção para o Estado, trazendo para seu núcleo a própria luta de classes, até então condensada na esfera econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carnoy argumenta que apesar de limitações das análises abstratas de Poulantzas e do estruturalismo althusseriano, os autores dão um importante ponto de referência teórico para os estudos sobre o Estado e as relações de classe. Partimos de uma visão estruturalista fundamental para compreensão da luta de classes no contexto estrutural do Estado capitalista, tendo na compreensão de Louis Althusser uma importante porta de entrada à crítica ao sistema, sua estrutura, superestrutura e aparelhos ideológicos e repressivos. Um aprofundamento deste constructo teórico foi posto por Nicos Poulantzas, que viu na complexificação do capitalismo a própria materialização dessas

complexidades no interior do Estado. As novas relações entre Estado e luta de classes são então movidas e explicadas por quatro pontos, não estanques, ou seja, quatro pontos que articulados produzem efeitos nas relações de classes e movimentam a esfera política, travando efeitos econômicos nas próprias relações entre dominantes e dominados. Retomemos os quatro tópicos à guisa de conclusão: 1. divisão de trabalho intelectual e trabalho manual, carregando com ela a distribuição não homogênea do conhecimento e, portanto, do poder exercido, social e economicamente, a partir de seu domínio; 2. individualidade, ou seja, a individualização que mantém os indivíduos isolados e menos organizados; 3. direito que, além de exercer poder repressivo, legaliza as e traça normativas das regras sociais e, por fim, 4. nação, reunificando, sob o aval do Estado e de um ideal de povo-nação, as contradições de classe em um todo homogêneo, com objetivos unificados.

Esses pontos são fundamentais, já que subjazem a concepção de Estado em Poulantzas: muito mais que uma simples entidade, é onde encontram-se condensadas a materialidade da luta de classes, não só presente na esfera econômica, mas real e parte fundante da esfera política.

Esse percurso intelectual de Althusser e Poulantzas, sob análises, críticas e aprofundamentos de diversos autores da área das ciências políticas, econômicas e sociais, nos enriquecem teoricamente e colocam, sob a égide da crítica, o papel do Estado capitalista e possíveis pontos de partida para nossa análise dos novos desdobramentos e as funções do Estado. Muitos trabalhos podem, ao lançar mão desses caminhos trilhados intelectualmente pelos autores, olhar atentamente para as complexidades que, sem dúvida, são produzidas e materializadas no processo histórico de encaminhamentos da política, da economia e das relações de classe como um todo. Sem dúvida, é inegável que temos aí um fundamental ponto de partida.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Editora Presença/ Martins Fontes, 1974.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Edição 11. Editora UnB, 1998.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. Campinas : Papyrus,1988.

MELO, E.P.C.B.N.; MARQUES, S.C.M. Sujeito, autonomia e educação em Louis Althusser. In.: LIMA,P.G.; PEREIRA,M.C. *Fundamentos da educação: recortes e discussões*.Vol.5.Jundiaí/SP : Paco Editorial, 2015.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

EM QUE ESTADO O ESTADO ESTÁ? What state is the State in?

Ademir Barros dos Santos– UFSCar/Sorocaba*
Jurany Leite Rueda– UFSCar/Sorocaba**

Resumo: Buscando enfatizar a correlação entre Estado e sistema educacional, este estudo, bibliográfico e assentado no método indutivo-dedutivo, serve-se do livro *Estado e teoria política*, de Martin Carnoy, como condutor da análise pretendida. Para isso, contextualiza o ambiente em que o autor se encontra no momento em que produz seus estudos, sem abandonar, por imprescindível, o mundo e o local que o viu nascer. Como foco final, após seguir pela evolução das Teorias Gerais de Estado conforme o autor as apresenta, busca vincular as ações estatais às posturas educacionais consolidadas no ambiente escolar, apontando seus possíveis efeitos na sociedade em que este se encontra. Por fim, busca responder quais as tendências do Estado no momento atual, e como este tende a se comportar no futuro. Para tanto, ao final, apresenta um rápido exercício de análise, na busca de aguçar a visão do possível leitor quanto às opiniões aqui apresentadas.

Palavras-chave: Estado. Educação. Teoria Política. Capitalismo. Luta de classes.

Abstract: Seeking to focus the correlation between State and educational system, this study, bibliographical and based on the inductive-deductive method, uses the book *State and political theory*, by Martin Carnoy, as the guideline of the intended analysis. In order to do so, the article contextualizes the environment in which the author is at the moment in which he produces his studies, without abandoning, as essential, the world and the place that saw him being born. As a final focus, after following the evolution of General Theories of State as the author presents them, the article seeks to link the state actions to the educational positions consolidated in the school environment, pointing out their possible effects on the society in which it is. Finally, it seeks to answer what the tendencies of the State in the present moment are, and how it tends to behave in the future. In order to do so, in the end, it presents a quick exercise of analysis, in the search to sharpen the vision of the possible reader regarding the opinions presented here.

Keywords: State. Education. Political theory. Capitalism. Class struggle.

INTRODUÇÃO

As relações entre o Poder constituído e a escola formal, não parecem, ainda, ter sido devidamente enfocadas como objeto de estudo, quer pela Pedagogia, quer pelo Direito ou pelas Ciências Sociais, matérias com as quais se afina. Isso, talvez porque não se tenha tornado claro, aos analistas competentes, a indissolúvel vinculação entre esses dois institutos: a escola, transmissora de processos ideológicos e culturais, utilizada como difusora de discursos produzidos pelo Estado.

É nesse campo que este artigo se coloca, na busca de contribuir, instigando, estudos que, possivelmente, tenham muito mais importância do que aquela que a Academia lhe tem dedicado. Para tanto, é importante começar pela definição dos conceitos que serão utilizados neste texto.

ESTADO-NAÇÃO: CONCEITUAÇÃO

Imagine-se que um grupo de, digamos, algo em torno de cinquenta pessoas, mais ou menos aparentadas e seminômades, se encontre com outro que, em mesmas condições, aparente partilhar, com ele, significativas afinidades. Imagine-se mais: por conta dessas afinidades, os dois grupos se unem; e, por força do tempo, suas novas gerações sequer se lembrem que, no passado, pertenciam a

* Mestrando em Educação pela UFSCar-Sorocaba. E-mail: ademirmulato@gmail.com.

**Doutoranda em Educação pela USP. Mestra em Educação pela UFSCar-Sorocaba. Membro do GEPLAGE. E-mail: jurany.rueda@outlook.com.

grupos diferentes. Diante das afinidades e da implacável amálgama de costumes entre eles, não parece difícil imaginar que logo desenvolvam crenças e posturas comuns, especialmente quanto a seus relacionamentos com o divino, a sociedade, e a natureza. Em outras palavras: que passem a partilhar da mesma *cultura*, a cimentar suas relações. Nesse momento, do ponto de vista das ciências sociais, estar-se-á diante de uma *etnia*.

É de se supor, ainda, que esse povo, desde sua primeira formação, tenha adotado líderes, e que esses líderes tenham atingido tal posição, quer por longevidade quer por liderança natural; também parece possível crer que essas lideranças, ao longo do tempo, se tenham tornado modelos para as gerações posteriores; talvez, até mesmo sendo venerados como heróis mitificados; ou, como antepassados divinizados.

É de se crer que os descendentes desses primeiros líderes, ou mesmo daqueles que, contestando tais lideranças, assumiram tais lugares, permaneçam determinando as posturas civis, bem como ditando as leis e que, para tanto, desenvolvam corpos de defesa, ataque, manutenção da ordem, mesmo que admitindo a violência institucionalizada; o que garante, à elite dominante, o monopólio do poder, consolidada no soberano: estar-se-á diante do conceito de *soberania*. Nesse ponto, uma *nação* pode estar sendo configurada.

Ora, o próprio crescimento desse povo pode produzir a expansão do território ocupado e, se o poder da elite se estende sobre as pessoas, é evidente que também se estenderá pelos territórios que elas ocupam; que deverá ser preservado, por que suporte físico para a existência do grupo. Como decorrência, não é difícil entender que a preservação da ordem, monopólio dos senhores do poder, também se ocupe da manutenção da integridade territorial.

Diante desse fato o grupo, se necessário, poderá fixar fronteiras, para defender o território, que passa a considerar como seu; especialmente, se perante a ameaça de invasões; ou de qualquer outro possível modelo de hostilidade. Assim sendo e diante do território determinado, essa nação passa a constituir-se em *Estado*, soberano porque pode exercer seu direito de ditar as leis – ou seja, de jurisdicionar – sobre um povo, circunscrito a determinado e delimitado território: está constituído o *Estado-Nação*.

É sobre este Estado-Nação, de ora em diante denominado, apenas, *Estado*, que este artigo se debruça. Para tanto, Carnoy (1988) irá servir como guia como será observado em cada uma das seções a seguir.

O MUNDO QUE VIU CARNOY: *CARNOY? QUEM É CARNOY?*

Martin Carnoy, polonês de Varsóvia, nascido em 1938, um ano antes da Alemanha invadir sua terra natal, com a declarada justificativa de reconquistar soberania sobre territórios perdidos quando dos acordos que puseram fim à Primeira Guerra dita mundial; isso, enquanto a Alemanha ainda era chamada República de Weimar, e esperava excluir, de sua história, a vergonha do chamado Corredor Polonês. Essa, agressão territorial, entretanto, viu-se contraposta à maioria dos governos europeus, com ênfase em França, Rússia e Inglaterra, que formam, então e contra os alemães, o bloco bélico denominado Aliados.

No entanto, os alemães prosseguiram com suas invasões territoriais, e conquistaram rápidas e sucessivas vitórias, até 1940; no ano seguinte o Japão, com quem a Alemanha já mantinha acordos de cooperação mútua para enfrentamento à Internacional Comunista desde 1936, se junta a eles, atacando, no final do ano, as bases militares norte-americanas sediadas no Havaí; mais especificamente, a base naval de Pearl Harbour, o que provoca a adesão dos norte-americanos aos Aliados; e à Guerra.

Por que aquele ataque? Porque a política expansionista japonesa, iniciada com a violenta invasão, em 1937, à cidade e então capital chinesa de Nanquim, a que se seguiu a expansão desse ato, que culminou com o domínio japonês sobre cerca de 1/6 do território chinês, passou a incomodar os norte-americanos que, naquele momento, tinham interesses comerciais locais e, como represália, passaram a impor embargos aos japoneses; inclusive fechando, a eles, o Canal do Panamá, então sob vigilância da base destruída.

Dois anos depois do ataque japonês, também a Itália, já com o fascismo no poder, se alia ao lado nipo-germânico, formando o que se convencionou chamar de Eixo; no entanto, esse país é logo derrotado pelos Aliados. É em maio de 1945, é a Alemanha quem se rende, incondicionalmente; em setembro do mesmo ano, o Japão também desiste da Guerra, encerrando o conflito. Esse o mundo, conflagrado em guerra, que viu o menino Carnoy completar sete anos de vida.

O MUNDO QUE CARNOY VIU

Do conflito, restaram dois blocos políticos dominando as decisões do mundo: um, centrado nos Estados Unidos, movia-se pela força do capitalismo; o outro, comandado pela então chamada União Soviética, optou pelo viés comunista. Porém, não só de olhares políticos e econômicos viveu essa divisão: a belicosidade gerada pela tentativa de expansão ideológica dos dois lados tornou-se tão intensa, que o período iniciado no pós-guerra passou para a história com o nome de Guerra Fria.

Nesta divisão a Alemanha, principal ator do lado derrotado na guerra, viu seu território política e geograficamente dividido entre os oponentes: do lado Oriental, com capital fixada na cidade de Bonn, a influência soviética, que se estendeu por toda a Europa Oriental, formando o bloco que veio a ser denominado Cortina de Ferro, onde predominaram os governos autoritários de viés comunista, sob implacável controle russo, que ampliou sua influência sobre diversas pequenas repúblicas mais próximas, dando origem à confederação denominada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Do lado alemão ocidental, o alinhamento adotou o capitalismo, influenciado pelos Estados Unidos. A capital permaneceu em Berlim.

Praticamente ao mesmo tempo, ou seja, apenas quatro anos após o final da Guerra, é proclamada a República Popular da China, assumindo o poder Mao Tsé-tung, de tendência comunista; seu oponente político, Chiang Kai-Chek, foge para a ilha de Formosa onde, apoiado pelos Estados Unidos, mantém o modelo capitalista de livre comércio; Formosa logo passa a chamar-se Taiwan.

Treze anos depois de assumir o poder, Mao dá início a um dos mais relevantes acontecimentos revolucionários: ao contrário das análises comunistas então vigentes, vê na cultura o poder de transformar a sociedade; assim sendo, edita um livro com suas principais ideias – o Livro Vermelho – que passam a servir de base à Revolução Cultural Chinesa, onde o comunismo se assenta no campesinato, deslocando-se das cidades e do regime industrial; e a economia, altamente centralizada, passa a incidir sobre o consumo de tal forma que, mesmo as roupas, são padronizadas.

Quanto ao bloco ocidental, incluindo-se, aí, tanto a Itália quanto o Japão, viu-se conduzido pelos norte-americanos, onde o discurso da liberdade individual, a sustentar o capitalismo, se encontrava sob diversas ditaduras, especialmente de cunho militar. Assim em todas as Américas, com exceção, apenas, da América do Norte; mas o militarismo ditatorial, embora sob regência norte-americana, também atinge a Europa, como na Península Ibérica, por exemplo. Outro poder regional, também sob influência capitalista, que se destaca nesse período, é a Comunidade Britânica, sob comando inglês; porém, tal poder é contestado por parte de seus componentes, tais como a feroz resistência de guerrilhas apresentada pela Irlanda do Norte.

Aliás, o confronto velado por conta de guerrilhas, é característica deste período, em que governos ocidentais, militares ou não, impõem sua intolerância frente às dissidências. Por outro lado, guerras regionais permanecem na Indochina, onde franceses e, depois, norte-americanos, se envolvem no Camboja; a seguir, no Vietnã; mais recentemente, no Afeganistão, Irã, Iraque. Ressalte-se que, do lado capitalista, a ilha de Cuba, até então vista, pelos norte-americanos, como pouco mais que um lugar paradisíaco para férias e lazer, em 1959 assiste à derrubada do governo de Fulgêncio Batista, até então aliado ao bloco ocidental. Porém, a revolução cubana instala, na ilha, um governo alinhado aos soviéticos que, mesmo enfrentando embargos políticos, sociais e econômicos vindos dos norte-americanos, resiste. Inclusive, a tentativas de invasão.

Desse imperialismo bélico comandado pelos Estados Unidos, há que se destacar, ainda, o golpe contra o governo socialista chileno de Salvador Allende, que resultou na morte do então presidente e na implantação de regime militar que, sob Augusto Pinochet, dura de 1973 a 1990, quando este é derrotado pelo voto popular. Também cabe registrar que o expansionismo europeu já havia, desde 1885, retalhado todo o continente africano, tornando-o inteiramente sujeito ao colonialismo imposto, especialmente, por França e Inglaterra, do qual só escaparam a Etiópia e a Libéria. Isso, depois da 2ª Guerra mundial, já que a Itália não conseguiu dominar esse primeiro país, e as colônias alemãs se

viram divididas entre franceses e ingleses no pós rendição.

A Libéria, informe-se, ficou isenta dessa partilha, porque fora adquirida, em 1820, para servir como porto de retorno aos escravos e negros livres norte-americanos. Isso, no governo Monroe. Daí o nome Monrovia, dado à sua capital. Para além, Carnoy ainda não havia completado trinta anos quando o mundo passa a enfrentar considerável ebulição social: na Inglaterra, surgem os *happenings*, depois denominados, por corruptela, *hippies*.

Esse grupo, formado por jovens inconformados com o *status quo*, apoiados nas ideias existencialistas difundidas, principalmente, por Sartre, passa a confrontar a, até então, rígida disciplina social, pregando a liberdade individual; diante dos conflitos bélicos e da Guerra Fria, adota o *slogan* "faça amor, não faça a guerra", pregando o amor livre, com o que o feminismo de Simone de Beauvoir, aliado à descoberta da pílula anticoncepcional, ganha ênfase e materialidade; é na mesma esteira que Betty Friedman resolve queimar *soutiens* em praça pública. Como ação prática, tais jovens passam a distribuir flores, a vestir-se e comportar-se de forma não convencional, colocando flores na boca do cano das armas de fogo portadas por policiais, bem como a compor e cantar, nas ruas, músicas de protesto.

É no mesmo andar que o mundo assiste ao aparecimento de ídolos jovens rebelados contra a ordem, tais como Janis Joplin e Jimi Hendrix. Logo depois, os Beatles. A esse mundo em efervescência, junta-se a nova música rebelde, o *rock and roll*, capitaneada por James Brown e perpetuada por Elvis Presley, com sua dança nada convencional. Há ainda, o surgimento de revoltas do povo negro: a África começa a enfrentar o colonialismo; na Jamaica, ganham força as ideias de Marcus Garvey, que culminam com o nascimento de nova religião: o rastafarismo.

No território norte-americano, o campeão de boxe dos pesos-pesados, Cassius Marcelus Clay, em ato de desobediência civil, se nega a ir para Guerra do Vietnã, alegando ser fiel à religião muçulmana; muda seu nome para Muhammad Ali, e não se incomoda com a suspensão de sua licença para o esporte; nem com a de seu título de campeão. É à mesma época que Rosa Parks se recusa a dar lugar a um branco em um ônibus, disparando a reivindicação dos negros, comandados pelo pastor Martin Luther King, por direitos civis; ao mesmo tempo, Malcolm X e Louis Farrakhan, dentre outros, alimentam o movimento Panteras Negras e o chamado *Black Power*, incitando-os a enfrentar, mesmo que com violência, a segregação racial nos Estados Unidos.

Quanto à Europa, o movimento estudantil de Maio de 1968, ocorrido na França, repercute no mundo; o enfrentamento ao sistema estabelecido, portanto, reverbera e repercute por todo o mundo ocidental. É esse o mundo que o economista e professor Martin Carnoy, formado pelo Instituto de Tecnologia da Califórnia em 1960, pela Universidade de Chicago no ano seguinte, e pela mesma Universidade em 1964, docente em Stanford, analisou, do ponto de vista do Estado enquanto soberano, conforme definido acima.

Isso, talvez porque, três anos depois de sua formação na Universidade de Chicago, o movimento *hippie* tenha reunido, aproximadamente, 50.000 pessoas, em São Francisco e quase ao lado da universidade em que Carnoy pontuava: a Stanford que, altamente seletiva, possivelmente se tenha mostrado refratária aos movimentos de contestação que aconteciam quase à sua porta. É de crer, portanto, que Carnoy, professor em Stanford, possivelmente tenha sentido que, embora desta universidade saíssem incontestáveis evoluções tecnológica, tais como Google, HP, Sun Systems e similares, logo após ter dado o *star* às tecnologias de alcance mundial iniciadas com a até então primeira transmissão de Internet, ali acontecida, não entravam, por ninho de *nerds*, os ecos do mundo em ebulição. Daí os recortes, ajustes, foco e metodologia de seu estudo, que se consubstanciaram no livro *Estado e teoria política*, aqui, abordado.

Nem só da análise dos Estados ou da economia, porém, viveu o olhar de Carnoy: pesquisa promovida pela Unesco em 1997, ao testar 4.000 alunos de 3ª e 4ª séries de treze países quanto a seus conhecimentos de linguagem e matemática, apontou que os cubanos se saíam muito melhores que seus concorrentes de outras origens; a mesma experiência, repetida em 2005, confirmou tais resultados. Carnoy ficou intrigado com isso.

Assim, buscou investigar as causas desse excepcional desempenho, chegando, inclusive a, em alguns países, filmar os professores dessas matérias em sala de aula, além de pesquisar métodos de ensino e possíveis influências extraclasse; dentre suas conclusões, é famosa esta frase: "Em Cuba, a turma trabalha mais, as perguntas do educador levam todos a pensar e ele não para a toda hora para pedir

atenção", ao que se junta outra afirmação: "aproveitar melhor o tempo de aula, é o caminho cubano".

Tais frases constam de seu livro *A vantagem acadêmica de Cuba* que, publicado em 2009 pela Ediuoro, provocou sua vinda ao Brasil, onde deu muitas entrevistas e, inclusive, esteve com Paulo Renato, então ministro da Educação. Dentre suas diversas entrevistas, uma delas, a concedida à Folha de São Paulo em 10 de agosto de 2009, mereceu a análise de Paulo Ghirardelli, publicada três dias depois de acontecida¹ nela, o analista despeja verdadeira descompostura no professor norte-americano, embora se mostre perceptível, nesse texto, um laivo de má vontade com o regime cubano, mais do que alguma análise consistente que confronte o que Carnoy aponta.

É nesse sentido que Ghirardelli afirma, entre outras agressões, de certa forma gratuitas: "Ele é da ordem da fauna autenticamente cientificista². Precisa de um modelo para pensar, pois não consegue criar nada". Então prossegue, afirmando: "Ora, o modelo de Carnoy não é mais a URSS ou a Albânia – ele evoluiu! Em pleno século XXI, o modelo dele é Cuba." Sem, de fato, explicar por que, opina: "Os diagnósticos de Carnoy são uma lição de péssimo entendimento de dados estatísticos, e as soluções por ele propostas são exatamente aquilo que nós, os filósofos da esquerda que amam a liberdade e a democracia, jamais engoliriam".

Como crítica efetiva à interpretação que Carnoy dá ao sistema educacional conforme visto em Cuba, opina o filósofo: "Carnoy aponta que o ensino pode ser separado de um modo mais ou menos assim: uma parte técnica pode ser ensinada com eficácia, mesmo sob o que ele diz que gosta, que é o controle total do aluno e do professor", o que significa dizer que "ele imagina que isso é separar política e educação." Crítica daquilo que não se encontra claramente exposto nem no livro nem nas entrevistas de Carnoy, especialmente quando Ghirardelli especula que os posicionamentos do analisado se devem ao seguinte fato: "Ele quer agradar o PSDB, pois parece afinado com o Paulo Renato."

Ora, por que o intelectual, professor em Stanford tanto de Educação quanto de Economia, estaria tão preocupado assim em agradar a nosso PSDB e, especialmente, ao então ministro de Educação, é fato que não vem explicado no texto. O que se explica é que a análise de Carnoy sobre as teorias gerais de Estado, expostas em seu livro ora em tela, são bastante convincentes quanto à sua visão acadêmica aprofundada.

Por outro lado, Ghirardelli não explica por que, além de linguagem e matemática, também a medicina cubana é colocada entre as melhores do mundo. Prosseguindo, sem nenhuma pretensão de polemizar ou de fugir ao escopo deste artigo, mas, sim, de voltá-lo, ainda, aos motivos que levam a Educação a se debruçar sobre os modelos de Estado, é de se crer possível entender por que Carnoy pode ser recomendado em ambas as vertentes que ocupa na Academia.

OS ANTECEDENTES À ANÁLISE DE CARNOY

O livro em foco foi publicado em 1988, ano em que George H. W. Bush foi eleito presidente dos Estados Unidos; no mesmo ano, termina a guerra entre Irã e Iraque, o governo militar chileno perde as eleições, e Benazir Bhuto é elevada a primeiro-ministro no Paquistão, sendo a primeira mulher a ocupar esse cargo em um país muçulmano. Na América do Sul, dá-se início à formação do Mercosul e, no Brasil, é aprovado o mandato de cinco anos para o cargo de presidente; no final do ano, é promulgada a Constituição. Para além, talvez se mostre importante citar, ainda, que a década em que o livro é publicado, pode ter direcionado as análises de Carnoy sobre o papel e a natureza do Estado, influenciando, possivelmente suas posições.

Se assim é, cabe lembrar que é no ano de 1980 que, no Brasil, o Partido dos Trabalhadores é fundado, e que a TV Globo Nacional passa a funcionar, servindo, já que canal de comunicação em massa, como aparelho ideológico, a formatar opiniões nas massas populares. Ainda no ramo das comunicações de massa, o canal de notícias norte-americano CNN – *Cable News Network* – é lançado e, na comunicação digital, aparece o padrão Ethernet. É ainda o mesmo ano que assiste ao falecimento do Marechal Tito, dando início à dissolução da Iugoslávia, visto que, a esse evento, logo se seguem violentas guerras separatistas nacionalistas, dentre as quais se formam, independentes, a Sérvia, a Croácia, a Bósnia-Herzegovina. Fato também marcante desse ano, é a formação do partido

¹ Ver o artigo "Paulo Freire versus Martin Carnoy". disponível em <https://ghirardelli.wordpress.com/2009/08/13/freire-carnoy/>. Acessado em 08 jun.2017.

² Aplica o termo no termo de pseudociência, ciência do achismo, conforme largamente utilizada nos sécs. XVII e XIX.

Solidariedade, na Polônia, cuja origem, nos portos de Gdansk, vem a ser a primeira organização sindical independente do bloco soviético.

O ano seguinte assiste à posse de Ronald Reagan como presidente dos Estados Unidos, em substituição a Jimmy Carter, e o Papa João Paulo II sofre atentado, a tiros, em plena Praça de S. Pedro; no mesmo ano, Anwar el-Sadat, presidente do Egito, é assassinado. Fato marcante em 1982, é o resquício imperialista da Inglaterra ao confrontar o nacionalismo argentino que, ao invadir as ilhas Malvinas, dá início à curta guerra pela retomada desse pequeno arquipélago, no que encontra apoio norte-americano, quase internacionalizando o conflito pela mera demonstração de poder.

É 1983 o ano que assiste ao final da ditadura militar argentina, com Raúl Alfonsín assumindo a presidência; quanto à política norte-americana, há a invasão de Granada, sob a justificativa da necessidade de defesa dos interesses nacionais. Quanto ao Brasil, logo no início de 1984 acontece o levante das massas contra o governo militar instituído: é o movimento pelas Diretas Já, a exigir a participação do voto popular nas eleições para os cargos executivos nacionais, o que, consolidado pela emenda Dante de Oliveira, é rejeitado pelo Congresso Nacional; a revolução sandinista, guerrilha conduzida contra o governo da Nicarágua, vê seu representante, Daniel Ortega, eleito para a presidência. Ronald Reagan é reeleito presidente dos Estados Unidos.

Segue-se 1985, instituído, pela ONU, como Ano Internacional da Juventude; é quando Tancredo Neves vence Paulo Maluf, para a presidência do Brasil, ainda em eleições indiretas. Essa eleição marca o final da ditadura militar no país; mas, Tancredo falece antes de tomar posse e é seu vice, José Sarney, quem assume a presidência; no ano seguinte, a moeda nacional, o então cruzeiro, é desvalorizada, sendo substituída pelo cruzado; no cenário político internacional, Mikhail Gorbachev assume o cargo de secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética; com orientação mais liberal que seus antecessores, pauta seu governo pela abertura política e tentativa de reestruturação do Estado. É a esse conturbado mundo, ao qual se seguiria a dissolução da União Soviética, já a essa altura dando claros sinais de desgaste e insustentabilidade, que Carnoy assiste antes de publicar o livro ora em tela.

OS CAMINHOS QUE CARNOY SEGUIU

Segundo expõe o autor na introdução de seus estudos, não foi sua intenção “rever todas as teorias de Estado mas, acima de tudo, [...] fixar na busca de uma nova maneira de encarar o conjunto dos conceitos de Estado a partir de uma perspectiva de classe, de modo especial, a natureza dos recentes debates neste contexto intelectual” (CARNOY, 1988, p. 10). Ao examinar essa intenção, já se torna visível que a análise do autor parte do confronto entre classes, dominada e dominante, ou seja, do olhar que fundamenta o materialismo histórico em sua dialética social. Também se mostra clara a “busca por uma nova maneira” de adentar os “recentes³ debates”, limitados ao contexto intelectual. Portanto, é de se assumir que o método de análise tende a ser o indutivo-dedutivo, tendo, como fonte de pesquisa, a análise da bibliografia sobre o tema.

Isso posto, Carnoy (1988, p. 10) assim se posiciona: “A fim de ampliar o cenário para esta discussão, mostro como os cientistas sociais analisaram o Estado no passado, incluindo os que escreveram sobre o Estado a partir da filosofia clássica e utilitarista”, o que aponta, de plano, para o caminho lógico desenvolvido ao longo da obra: a obediência à cronologia do pensamento analítico sobre o Estado. Prosseguindo, o autor expõe, à mesma página, importante informação: “Não é tarefa fácil apresentar os pontos de vista passados e presentes. Isto implica em resumir ‘objetivamente’ uma escolha subjetiva das principais teorias de Estado, especialmente as que não são bem conhecidas dos leitores americanos”, ou seja: a análise parte de um professor radicado nos Estados Unidos e tem, como norte, analisar “as principais teorias de Estado”; mas, com foco naquelas que “não são bem conhecidas dos leitores americanos”.

Talvez por isso, ao ler o texto, aparece como recorrente o foco a partir do posicionamento da política norte-americana sobre o mundo, como acontece, por exemplo, na frase “A análise de Offe e O’Connor, transportada para os Estados Unidos por Wolfe em uma direção e por Block e Skocpol em outra, enfatiza as contradições e os conflitos nos próprios aparelhos do Estado”; então, prossegue opinando, como exemplo, que “Wolfe argumenta que grupos diferentes [...] tentam resolver a crise de legitimidade

³ Recordando que o livro foi publicado em 1988, o que limita a análise a essa data, desfazendo o sentido da palavra “recente” como qualificadora para os tempos atuais.

que se aprofunda constantemente no governo federal dos Estados Unidos" (CARNOY, 1988, p. 327). Enquanto conteúdo, Carnoy (1988, p. 10) explica que o objetivo de "apresentar o debate recente no interior das visões baseadas numa perspectiva de classe limita, automaticamente, os autores escolhidos [...] e nos leva a omissões consideráveis de outras teorias do Estado".

Possivelmente, é esse posicionamento que justifica o abandono de teorias apresentadas, por exemplo, por Maquiavel que, em sua obra principal, *O príncipe*, escrita no início do séc. XVI, defende o humanismo contra o teocratismo, bem como a defesa do poder a qualquer custo, dando, talvez, início às teorias de Estado Moderno. Isso, especialmente no Capítulo IX de obra sua obra citada onde, ao abordar o principado civil, opina (1977, p. 57): "não se consegue honestamente contentar os grandes sem ofender os outros, porém o povo pode ser satisfeito. Porque o *desideratum* do povo é mais honesto do que o dos grandes; estes desejam oprimir e aquele não quer ser oprimido", o que parece remeter, diretamente, à luta de classes, vista muito antes da Revolução Industrial.

Também Friedrich von Hayek não é abordado, embora tenha sido considerado um dos pilares da análise capitalista, "por seu trabalho pioneiro na teoria da moeda e flutuações econômicas e pela análise penetrante da interdependência dos fenômenos econômicos, sociais e institucionais", conforme justificativa de seu prêmio Nobel de Economia, recebido em 1974. Talvez também em função do recorte adotado, Carnoy informe (1988, p. 10) que "os institucionalistas, como Michel Foucault, ou os humanistas históricos, como Henri Lefebvre, também não aparecem, exceto em referências e notas de rodapé", porque, "em recentes discussões nos círculos pluralistas norteamericanos (sic) são apenas referidos no contexto de uma análise muito genérica (e curta) sobre pluralismo e corporativismo", o que os exclui da abordagem adotada por Carnoy. Ainda quanto ao recorte, o autor explica, à p. 11:

Minhas principais intenções neste livro são, portanto: 1) atrair a atenção para o Estado como objeto de investigação; 2) demonstrar que há discussões sobre o que é o Estado, o que ele faz e como funciona; 3) mostrar que as divergências inerentes a essas discussões refletem diferentes pontos de vista sobre a sociedade e o papel do Estado na sociedade; 4) mostrar como diferentes pontos de vista sobre o Estado implicam em políticas diferentes de mudança social, tanto em relação aos meios quanto aos seus fins.

Assim sendo e como acima exposto, deixemos que Carnoy nos conduza pelos caminhos que resolveu seguir, na busca de encontrar respostas, atuais, sobre o estado em que o Estado está.

SEGUINDO CARNOY

A produção teórica moderna reconhece que a hegemonia capitalista mudou de nacional e concorrencial, para oligopolista e transnacional; em outras palavras, internacionalizou-se. Como resultado, as discussões deslocaram-se para algumas direções: a que enfoca a capacidade do Estado em "fortalecer recursos que mantenham ou desenvolvam a acumulação do capital de monopólio do que em sua capacidade para cumprir o seu compromisso com o cidadão" (CARNOY, 1988, p. 311-312); nesse viés, o enfoque centra-se na crise dos movimentos sociais e seu efeito sobre o Estado, deslocando-se da relação Estado/taxa decrescente de lucro.

Segundo ele, outra direção adotada aponta para a desconsideração da categoria "classe" para a amplitude do Estado ou excesso de Estado e sua mão forte, impositiva, ou excesso de democracia, a apontar para o neoliberalismo. No primeiro caso, o remédio, evidente, seria a redução do Estado e a consequente redução de suas responsabilidades de provedor, privatizando a economia e a sociedade; portanto, esse remédio aponta para o neoliberalismo como solução. Evidentemente, a outra posição aposta no sentido contrário; mas, separando o Estado da influência das massas.

Decorre que a variabilidade das posições, segundo Carnoy (1988, p. 312), se dilui em um largo espectro, que vai desde a posição em que o Estado deve vincular-se, apenas, à vontade geral para além dos aspectos econômicos, até àquelas que, em sentido totalmente inverso, aponta o Estado como inserido em um contexto marcado pelas disputas causadas pelas desigualdades políticas, econômicas, sociais, às quais deve gerir, minimizando os males daí decorrentes. Para dar conta dessa amplitude de posições, Carnoy (1988, p. 312) propõe tratá-las em grupos por similaridade: assim é que aponta, recordando seu recorte, que "o foco de sua atenção centra-se nas teorias do Estado fundadas na perspectiva de classe"; mas ressalva a seguir, na mesma página e na seguinte:

"Entretanto, a visão predominante do Estado, ao menos na América, está enraizada, como mostramos, mais numa tradição e pensamento liberal do que em ideias (sic) marxistas."

A partir dessa constatação, subdivide as teorias liberais em dois grupos: o liberalismo e o corporativismo. No primeiro modelo, apresenta dois posicionamentos contrapostos: o que deriva de Adam Smith e aponta para a ação do mercado como direcionadora da sociedade, o que encontra certa atualização em Hayek que, segundo interpretação de Ribeiro (2002, p. 94), opina que "o sistema de preços, entendido como a grande interface do mercado, é o que ajusta as expectativas dos detentores de conhecimento fragmentado, numa ordem espontânea". Porém, não é possível negar a influência do Estado nos preços de mercado, quer pela gerência de impostos, quer pelo balanceamento entre a restrição e a liberdade que este permite ao mercado, para agir.

O segundo modelo liberal, que deriva de Bentham e James Mill, defende o sentido inverso: para eles, o Estado mínimo sugerido por Smith está sujeito à corrupção, porque é mero reflexo da vontade popular; por isso mesmo, pode ser colocado contra a vontade da sociedade civil burguesa, uma vez que, neste caso, às massas se abre a possibilidade de utilizar os instrumentos de violência estatais, para substituir a ordem vigente por outra nova que, por definição, pode ser imprevisível. Inclusive, cerceando liberdades. Na outra ponta está a teoria que defende o corporativismo: esta restringe a ação do Estado à meritocracia burguesa, visto que se apoia no seguinte discurso

[...] os líderes das corporações e dos sindicatos e os tecnocratas estatais de alto-nível são os mais bem-sucedidos (sic) de seus membros, eles são os mais inteligentes e deve ser dada a eles a responsabilidade de resolver os problemas nacionais (coletivos), com muito menos restrição às suas atividades por parte do público menos instruído e menos capaz. O planejamento corporativo é mais racional que a tomada de decisões democrática e participativa. (CARNOY, 1988, p. 315)

Talvez Aristóteles tenha se levantado, apenas para ouvir, ao longe, os ecos de seu discurso. Como decorrência desse posicionamento, neste viés e segundo aponta Carnoy à mesma página, a democracia ampla deve ser reduzida em nome do crescimento econômico e da ordem nacional, o que parece apontar para regimes fortes, já que essa postura não é vista "como interferindo na eficiência de uma economia de livre-mercado, mas como essencial para sua racionalização". A grande inversão nesses modelos pode ser vislumbrada na seguinte forma: no liberalismo, o Estado é visto como objeto, já que subordinado, via democracia ampla, à manifestação popular, que ele, apenas, reflete; já na visão corporativista, é ele encarado como sujeito, autor do movimento social, até porque provedor e promotor do desenvolvimento visto em forma ampla.

Prosseguindo, Carnoy vai além e aborda o Estado analisado a partir das perspectivas de classe, que "postulam que o Estado é uma expressão ou condensação de relações sociais de classe, e estas relações implicam na dominação de um grupo por outro"; decorre que o Estado, nesse modelo, se torna, em consequência, "ao mesmo tempo um produto das relações de dominação e o seu modelador". Sendo esse o foco que, desde o início, Carnoy propõe como caminho para seus estudos, é cabível e desejável apresentar a evolução – ou melhor, as modificações – que esse pensamento percorreu ao longo do tempo.

Assim sendo, partindo de Marx e Engels: observando as modificações sociais decorrentes da Revolução Industrial, cujo início, na primeira fase, pode ser alocado à segunda metade do século XVIII, esses autores desenvolveram sua teoria, assentada no materialismo histórico dialético, conforme exposto no Manifesto Comunista, de 1848. Nele, defende-se, exageradamente⁴, diga-se de passagem, que "a História de todas as sociedades até os nossos dias não foi senão a história das lutas de classes"⁵, caracterizada pela exploração do ser humano por outro ser humano: quem explora tem, por marca diferencial, a posse dos bens de produção; portanto, consegue extrair a força do trabalho de quem não os possui, ou seja, a mais valia.

⁴Exageradamente porque, se verdade onde os regimes escravo, feudal e o decorrente da Revolução Industrial confirmam esta hipótese, onde estes eventos, como em África e nas Américas pré-colombiana não ocorreram, a assertiva não se sustenta.

⁵Segundo o *Manifesto Comunista*, disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_Comunista>, acessado em 17 jun.2017.

Como solução, a luta. De classes. A ser promovida pelo lado explorado, que busca destituir a elite detentora dos meios de produção – onde o capital tem, por principal motor, o dinheiro – tomando o poder, para distribuir a equidade social entre as massas proletárias. Levando ao pé da letra essa posição, Lênin, em 1917, assume o comando na Rússia, implantando o regime totalitário em que as propriedades populares passam ao patrimônio estatal, que se torna responsável único por sua distribuição; portanto, provedor de todos os bens; mas detentor inabalável da violência estatal.

Daí seu entendimento sobre o imperialismo, por ele visto como o exercício incontestado do poder, passagem absolutamente necessária para o desenvolvimento do socialismo, regime transitório para a obtenção do ideal da distribuição equitativa dos bens de vida, ou seja, do bem comum. Daí o nome: "comunismo". No entanto, contradição interna no processo é a supressão da liberdade individual, como condição necessária à efetivação da igualdade social. Em outras palavras: o Estado passa a impor sua vontade sobre a compulsoriamente abdicada vontade individual; mas, se visto à lente contrária, comum deveria ser a vontade expressa das massas, não a imposição da vontade governamental, assentada no poder da violência legalizada.

Prosseguindo: Gramsci, intrigado com a vitória da Revolução Russa, que não se efetiva em sua terra, a Itália, passa a pesquisar as causas dessa impossibilidade; nisso, é preso; durante dez anos, ao fim dos quais morre. Do julgamento, passou à história a frase que o condenou à prisão, em 1928: "Por vinte anos devemos impedir a este cérebro de funcionar", disse o procurador; e essa foi, efetivamente, o alcance de sua condenação. Porém, preso, Gramsci, então chefe do Partido Comunista Italiano, não abandonou o pensamento político-social e, mesmo que de forma esparsa, o expôs nos seus depois famosos Cadernos do Cárcere, assim como nas um tanto quanto menos famosas Cartas do Cárcere.

Nesses textos, ultrapassa Marx, Engels, Lênin, ao identificar processos que denomina tentativas de hegemonia, ou seja: aqueles que levam as massas a incutir o discurso das elites; aponta, ou melhor, denuncia, como canais para tanto, a família, a igreja e a própria sociedade, entidades civis que, convencidas por esses discursos, por vezes subliminares, formam consenso, imobilizando as massas. Para tanto sugere, como antídoto, a figura do intelectual orgânico: o pensador que, ao analisar os processos sociais, consegue identificar tais discursos e denunciá-los, levando as massas, reconvenidas, a se organizarem contra o poder constituído.

Na sequência, vem Louis Althusser. Nascido apenas dez anos antes da condenação de Gramsci, avança o pensamento do intelectual italiano ao retomar, ampliando, os canais com que o poder se instila entre as massas: daí sua concepção dos Aparelhos Ideológicos do Estado, que se escoram nos Aparelhos Repressivos do Estado. Segundo ele e quanto aos primeiros, atuam internalizando, nas massas, as ideologias dominantes, com o que tornam, aquelas, auto dependentes, por convencidas das verdades que lhes são apresentadas⁶; já a seus irmãos gêmeos, os Aparelhos Repressivos de Estado, cabe impor, sobre quem se rebelde contra o Poder Constituído, as leis, via violência legalizada.

É Nicos Poulantzas quem o segue; mas avança quando aponta que o próprio Poder não é constituído por um só bloco hegemônico, mas, sim, por blocos – partidos políticos, no dizer atual – que, por dentro dele, buscam o domínio do todo. Se assim é, a necessária coalizão entre diferentes, por vezes até antagônicos, passa a ser necessária na busca da maioria, já que o consenso não parece de fácil alcance. Isto pode ser comprovado, por exemplo, diante do recente enfraquecimento de Theresa May à frente do parlamento inglês, o que a obriga a buscar coalizão – cedendo em muitos pontos de sua posição política, é o esperado – com partidos nanicos, para obtenção da maioria necessária para manter a governabilidade.

A partir dessa constatação, Poulantzas opina que no Estado, a partir de sua composição pluripartidária, onde representantes de diversas orientações políticas disputam a primazia do poder, forma-se o não-hegemônico e, comumente, contraditório, "bloco no poder"; o que torna o Estado "a materialização e condensação das relações de classe" (CARNOY, 1988, p.321).

É diante de tantas teorias que Carnoy (1988, p. 323) se posiciona: "O Estado capitalista é, portanto, em qualquer momento da história, o produto de sua história anterior, incluindo sua relação com lutas anteriores na sociedade civil", o que o leva, na mesma página, a opinar que as "teorias do Estado apenas podem ser vistas em termos de sua aplicabilidade histórica específica", o que torna sua definição "totalmente contrária ao estruturalismo althusseriano ou ao instrumentalismo leninista".

⁶ "Ehhh, vida de gado, povo marcado, povo feliz!", pregou Zé Ramalho, em seus versos propagados em sua música *Vida de gado*, lançada em 1979.

Falta, ainda, abordar a tendência de formação de blocos hegemônicos interestatais, assim como aconteceu com a União Soviética ou, menos consolidadamente, com o Mercosul, o Mercado Comum Europeu, a formação da Zona do Euro, e similares.

Nesse ponto, é obrigatório considerar-se governos que se posicionam como guardiães do mundo, tal como o foi acintosamente posto nos tempos da Guerra Fria, dos quais resultaram resquícios importantes: a Rússia ainda exerce poder sobre os países do Leste Europeu, talvez com alguma disputa direta com a China, atualmente em plena expansão neocolonialista, especialmente em direção ao leste africano. É no mesmo andar que é possível visualizar o poderio norte-americano sobre o mundo ocidental, em que se apresenta com duas posturas, diversas mas complementares: parceiro da Europa, formador de dependências nas Américas.

Esta segunda postura viu-se enfrentada em 1967, quando da publicação de Dependência e desenvolvimento na América Latina", em que o brasileiro Fernando Henrique Cardoso e o chileno Enzo Faletto defendem que a estrutura, tanto social quanto política, vai sendo automaticamente ajustada, à medida que diferentes grupos vão ocupando lugar nas estruturas do poder. No entanto e segundo esses autores, o povo em si não é considerado como classe influente, visto que, enquanto dominado, seus indivíduos não podem transformar a sociedade a partir, diretamente, de sua situação: isto só é possível quando organizados em entidades autônomas de classe.

Mesmo nesse caso, porém, pode ocorrer o efeito do amortecimento das demandas, à vista de concessões do Poder à melhoria das condições de vida da população, mesmo que em doses homeopáticas; assim também com o engajamento de suas lideranças nas instâncias decisórias. Por outro lado, segundo eles e pelo menos nos casos dos países da América Latina, em nenhum momento houve a disponibilidade de empréstimos voltados a investimentos promotores da transferência ou do desenvolvimento de tecnologias próprias, mas, sim, a instalação de indústrias completas; portanto, o capital acumulado produzido tem, por destino, o reinvestimento nas próprias plantas; ou a remessa para suas matrizes.

O processo, evidentemente, tende a perpetuar a dependência desses países, ditos periféricos. No entanto, os autores apontam para a saída: a colaboração entre os capitais interno, externo e estatal, unidos na promoção do desenvolvimento local, sem que, de fato, aconteça o confronto com as economias externas, já que o Estado, nos países dependentes, pode surgir como "um instrumento não só de regulação do sistema industrial, mas também como instrumento direto de sua constituição, através da criação de empresas públicas, autárquicas ou paraestatais." (Cardoso e Faletto apud SMANIOTTO, 2017, p. 207). Em mais simples palavras: o que se pode denominar desenvolvimento-associado, conforme apontado na obra mencionada.

RETOMANDO O OBJETIVO

Isso posto, restam questões ainda não enfrentadas neste artigo; dentre as quais, o papel da educação enquanto reprodutora da ideologia de Estado. Isso porque é dever da educação, quer escolar quer apenas social, transmitir valores e posturas que, consolidados na cultura, cimentam a inserção do indivíduo na sociedade a que pertence.

Ora, se assim é, merece especial atenção a educação escolar, porque, se a não escolar não é facilmente controlável, essa se encontra sujeita, no entanto, ao que aquela incute em seus regulares aprendizes. No mínimo porque estes tendem a formar novas gerações, que podem recusar ou, no mínimo, enfrentar os valores culturais que não lhes forem transmitidos por sua escola, transformando a sociedade.

Analisando a partir dessa dinâmica, é de se questionar dois pontos: por que a busca da padronização dos currículos, quer a nível nacional, quer internacional? Sendo, a escola regular, potente agente ideológico, a padronização não tende a cercear a diversidade de crítica, poderoso motor na busca da excelência social? Questão em aberto; mas que pode ser analisada à vista de sua materialização; exemplo próximo é, claro, o Brasil.

É com esse olhar que se mostra evidente as intencionalidades embutidas nas alterações curriculares ocorridas, por exemplo, durante o regime ditatorial militar, quando matérias de cunho claramente ufanista, tais como OSPB, por vezes aplicada com o intuito de prover o mascaramento da real situação social do país, se encontrava sob o vigilante olhar do Poder constituído. Isso, em substituição a outras

matérias de cunho evidentemente intelectual, tais como os idiomas, ou as experiências laboratoriais. Ora, uma vez modificado o Poder central, o currículo também se viu alterado; o que, novamente, está pronto a acontecer, agora em aparente alinhamento com os currículos internacionais de origem ocidental.

Pois bem: o ambiente escolar parece aderir, perfeitamente, ao que Althusser denominou Aparelho Ideológico de Estado que, atualmente, talvez possa alterar, tranquilamente, seu nome para Aparelho Ideológico Social, visto que produz efeitos bastante visíveis para além do Estado, porque interage, também, com o ambiente externo à escola. É de se destacar, nesse sentido, que os aparelhos ideológicos embutem, em si, laivos de aparelho repressor, também; ou, que se aceite o eufemismo, já que o adjetivo "inibidor" parece mais adequado. Afinal, a ideologia conduz o raciocínio e, ao conduzir e apresentar valores consubstanciados na cultura vigente, também aciona o controle social, além de impor barreiras internalizadas por aqueles que a ela se sujeitam; é certo que há exceções. Porém, em sociedade, as contestações são sempre bem-vindas.

Como corolário, é de se notar que, em contrapartida ao caráter disfarçadamente repressor dos aparelhos ideológicos – aí incluídos, além da escola, as crenças, os meios de comunicação, a moral e os costumes – a recíproca é verdadeira: a simples existência e presença do aparelho repressor traz efeitos ideológicos, especialmente quando a repressão está consubstanciada em lei, caso em que o próprio Código, por escrito e normatizador, antecipa o ato que será reprimido, impondo o disciplinamento por antecipação. No entanto, a presença física do aparelho repressor oficial, uniformizado, tende a impor a ordem que, de outra forma, não seria seguida: eis o aparelho ideológico embutido em seu gêmeo repressor, flagrado em plena ação!

É certo, entretanto, que os morros do Rio de Janeiro, ao enfrentar a chamada Polícia Pacificadora, tendem a desfazer esta ideia; contudo, há que se considerar que, naquele específico caso, talvez não se trate do Poder Constituído disciplinando a plebe mas, sim, de confronto entre poderes paralelos, com interesses divergentes; nesse caso, quem tem as melhores armas e o mais preparado exército, normalmente, vence. Para afirmar o que acima vai descrito, porém, basta lembrar o caos recentemente instalado, ainda no presente ano de 2017, no Estado do Espírito Santo, apenas porque a Polícia Civil, braço visível do aparelho repressor, resolveu abandonar as ruas, disfarçando, via ocupação externa de seus quartéis, a ilegalidade de sua greve.

Outra questão até aqui em aberto, diz respeito à resposta que o título deste artigo exige: em que estado o Estado está? Ao que, talvez, caiba retrucar, sem nenhum sinal de escapismo ou ironia: o Estado está em constante transição. Diante disso, talvez se apresente perfeitamente cabível recordar Carnoy (1988, p. 323): "O Estado [...] é [...] o produto de sua história anterior, incluindo sua relação com lutas anteriores na sociedade civil", o que o leva a opinar, na mesma página, que as "teorias do Estado apenas podem ser vistas em termos de sua aplicabilidade histórica específica".

Em outras palavras: uma única Teoria Geral do Estado tende a renegar tantas outras teorias quantas forem as histórias anteriores dos Estados não estudados, visão que se torna ainda mais complexa quando se assiste às constantes mudanças de posição e foco que os Estados adotam. Como exemplo, eis os capitalistas, detentores dos rumos da política mundial, que sempre se pautaram pela pregação do livre comércio recomendada por Hayek, mal conduzindo seus próprios destinos em linha reta, atualmente derivando à direita, à vista do reforço ao nacionalismo exacerbado que os ataques ideológicos de outras matrizes lhes têm apresentado, em confronto aberto.

Em visão um tanto quanto mais ampla, a análise pode se voltar à quase extinção das posturas baseadas na luta de classes, à luz do histórico dos países que as adotaram e o cenário atual: Rússia e China, pilares das tentativas socialistas e, depois, comunistas, somente se sustentaram à custa do cerceamento das liberdades individuais. Isso de tal forma e com tanto empenho que, mesmo cerceando as liberdades, quer de posturas quer de pensamento, viram-se, pelo menos nos primeiros tempos de implantação de tais regimes, obrigados a eliminar, junto com as ideias dissidentes, não só as ideologias mas, também e fisicamente, o corpo de seus portadores.

Para além, as pressões internas e externas fizeram ruir o portentoso edifício da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, de onde restaram pequenos Estados, ainda muito dependentes da grande

Rússia que, atualmente, se volta, embora de modo ainda tímido, ao capitalismo de mercado. Não difere muito dessa história o caso da China pós Mao Tsé-Tung: também o grande país asiático se rendeu às mazelas de sua fechada economia e, provocando a insatisfação popular, viu-se, mesmo que isento de convulsões internas, forçado a, também ainda timidamente, voltar-se à economia de mercado.

Cuba ainda resiste; porém, os sinais de sua abertura política e econômica se tornam cada vez mais visíveis. Como governos sujeitos a outros formatos, talvez se encontrem, apenas, os países nórdicos. Capitalistas, estabilizados, com índices que sempre os mantêm no topo da excelência política e econômica, portadores de notória igualdade de oportunidades e possibilidades, assim como de posicionamento sócio individual, parecem estáveis, embora sob carga de impostos que, em alguns casos, causariam arrepios aos brasileiros, que já se consideram ultra tributados.

No entanto, em tais países, embora convivendo com altas impostos, não se partilha da mesma visão que o exterior lhes atribui: isso porque o Estado retribui, em manutenção da excelência de serviços, tudo o que recebe. É de se crer que esse modelo de Estado, que se apresenta para além de provedor, por ser mantenedor das benesses já concedidas em nível de excelência, tenha sua ação estatal reconhecida pelo povo.

Será que outros fatores também influem? Será que a unidade cultural, aliada às pequenas extensões de território – o que limita o esgarçamento do controle social a níveis bem abaixo dos que se encontram nos países sujeitos ao gigantismo geográfico – servem como explicação, mesmo que parcial? Ou será ainda que é a distribuição de renda igualitária, detectada pelo Índice de Gini, que inibe a desonestidade e impõe controle natural, quer sobre o Estado, quer sobre os cidadãos, e serve, pelo menos potencialmente, para a explicação do fato –isso, além de promover o difícil caminho do equilíbrio entre liberdade de mercado e igualdade social?

Afinal, países que se posicionam como centrais na economia capitalista, também atingem níveis elevados de satisfação, embora nem sempre confinados a pequenos territórios, ou não convivem, a exemplo daqueles nórdicos, com cultura homogênea, que não apresenta variadas nuances, sendo estas, às vezes, até contraditórias. Tal constatação pode enfrentar o que acima vai descrito. Entretanto, há que se considerar que, em tais países, ainda há a convivência de extremos sociais, a se debaterem pela eliminação das diferenças, mesmo que por meios violentos: são notórios os crimes que permeiam a história norte-americana, especialmente contra vítimas negras; isso, desde a Guerra Civil; e ainda nos dias de hoje.

Também é notória a aversão institucionalizada a enfrentar grupos latinos naquele país, o que não parece muito diferente nos países europeus de mesmo alinhamento que, assim como a matriz norte-americana, convivem com as duas pontas da riqueza: notáveis milionários pisam as mesmas calçadas que servem, a mendigos, como substitutas a inexistentes moradias. À vista disto, reitere-se: Em que estado o Estado está? Em estado de transição permanente. Espera-se que para melhor. Pelo menos, do ponto de vista social. Se possível isso for.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do livro, Carnoy deixa em aberto algumas questões que, vistas trinta anos depois de sua publicação, talvez mereçam algum esforço de resposta. Simplificando algumas delas: Há como generalizar a ação dos sindicatos que, nas visões da luta de classes e, mesmo na apresentada por Cardoso e Faletto, podem e devem assumir papel primordial para a efetivação da presença das massas populares nos estamentos governamentais? Outra questão: Já que o relacionamento entre classes não pode mais ser universalmente visto como a luta entre dominantes e dominados, de quem será este papel e quem o assumirá na contestação às hegemonias?

Talvez decorram destas outras questões que ainda parecem em aberto: por que o mundo ocidental, aí incluídos os Estados Unidos, tem se voltado tanto para a direita, a ponto de enfrentar, acintosamente, o diferente, quer negro, quer homossexual, quer imigrante, recusando-lhes, sistematicamente, participação nos blocos de poder? Como enfrentar ou, pelo menos, disciplinar as tentativas de domesticação das escolas via padronização do currículo, sem incorrer na castração do senso crítico, possivelmente o único motor capaz de produzir igualdade sem ofender a liberdade?

Qual o papel das mídias sociais, com seu incontrolável alcance, instantâneo e mundial, no disciplinamento das mentes e padronização das posturas, já que o bombardeio indiscriminado e elevado de informações, tende a enfraquecer o senso crítico? Que verdades realmente são verdades, à vista da profusão de opiniões superficiais que são transmitidas, a todo instante e versando sobre todos os assuntos, sem que se dê, o vulgo, ao trabalho de dedicar-se a verificar a profundidade e intencionalidade das mesmas, já que notícias banais são produzidas e disseminadas em maior quantidade?

É possível ajustar o sistema de transmissão de conhecimentos, escolar ou não escolar, ao indiscriminado uso da mídia virtual? Ou trazer este instrumento, saneado, a favor da escola? Se possível, esse instrumento é capaz de formar indivíduos críticos, preparados, via educação, para influir nos destinos dos Estados? Como exercício final, vai aqui proposta a análise comparativa de índices econômicos recentes de três países, sujeitos a governos com posturas diferentes, o que produz, por consequência, diferentes resultados sociais; são eles Cuba, Brasil e Dinamarca.

Quadro 1: Índices Econômicos

	Gini (2012) ⁷		IDH (2014) ⁸	Saúde (2011) ⁹
Brasil	Banco Mundial	0,547	79º	125º
Cuba	Índice Global da Paz	0,300	68º	39º
Dinamarca	Banco Mundial	0,247	5º	34º

Fonte: OMS (2017)

Para facilitar o exercício, informe-se que o IDH – Índice de Desenvolvimento humano, elaborado pelas Nações Unidas, é o que, comparando diversos países, os classifica levando em consideração diversos fatores combinados, tais como níveis de escolaridade, longevidade da população e renda *per capita*, obtida esta como divisão do Produto Interno Bruto pela população do país. Já o Índice de Gini, busca ajustar as distorções de que a renda *per capita*, por se tratar de média simples, pode padecer; assim, é índice que mede a efetiva distribuição da renda entre a população estudada, de forma que, quanto mais o índice se aproxima de 1, mais desigual é esta distribuição.

Por fim, o índice que mede a eficácia do sistema mundial de saúde; embora não leve em conta nenhum ajuste – o que torna possível que alguma parte da população, com ótimo atendimento possa, no índice, contrabalançar níveis péssimos de outra parcela populacional, desassistida pelo sistema –, não deixa de ser um bom índice que, mesmo especulativamente, sugere o nível de bem estar social. Se, do que vai exposto neste artigo, algum incômodo restar em quem se dê ao trabalho de lê-lo, já terá valido a pena o prazer de tê-lo escrito.

REFERÊNCIAS

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. *Paulo Freire versus Martin Carnoy*. Disponível em: <<https://ghiraldelli.wordpress.com/2009/08/13/freire-carnoy/>>. Acessado em: 8 jun. 2017.

MACHIAVELLI, N. *O Príncipe*. São Paulo: Hemus, 1977.

MANIFESTO COMUNISTA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_Comunista>. Acessado em: 17 jun.2017.

OMS. Ranking do sistema mundial de saúde por países. Disponível em: <https://kapitololo.wordpress.com/2011/10/17/ranking-do-sistema-mundial-de-saude-por-paises-oms/>

⁷Para mais informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_igualdade_de_riqueza

⁸Para mais informações: <https://pt.actualitix.com/pais/wld/indice-de-desenvolvimento-humano-por-pais.php>

⁹ Para mais informações: <https://kapitololo.wordpress.com/2011/10/17/ranking-do-sistema-mundial-de-saude-por-paises-oms/>

RIBEIRO, F.C. *Hayek e a teoria da informação: uma análise epistemológica*. São Paulo: Annablume, 2002.

SMANIOTTO, E. I. Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica. Resenha de CARDOSO, F.H.; FALETTO, E., 7. ed., Rio de Janeiro: LTC, 1970. *Revista HISTEDBR On-line*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/res1_22.pdf>. Acessado em: 17 jun.2017.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

SOBRE O RACIONALISMO E O EMPIRISMO NO CAMPO PEDAGÓGICO

The rationalism and empiricism in the pedagogical field

Meira Chaves Pereira – UNESP/Rio Claro*
Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: O presente trabalho discute a evolução do pensamento pedagógico no século XVII em diante, evidenciando como eixos as propostas, visões de mundo, de homem e de educação da corrente racionalista representada por expoentes como João Amos Comenius (1592-1670) e René Descartes (1596-1650), visto que são considerados defensores da inteligência imanente/transcendente do homem. Por outro lado, o empirismo, que vai defender que são as experiências sensoriais pelas quais o indivíduo passa que geram o conhecimento e forma a sua inteligência (para o empirismo "não existe nada na mente que não tenha passado antes pelos sentidos), assim, nessa linha, serão consideradas as contribuições de Francis Bacon (1561-1626) e de John Locke (1632-1704). O trabalho traz como recorrência o perigo da irreducibilidade e defesa de uma percepção de mundo e da construção da inteligência do homem. Indaga ainda sobre o papel da educação frente a encaminhamentos e reflexões para a educação nos dias atuais.

Palavras-chave: Racionalismo. Empirismo. Campo Pedagógico.

Abstract: This paper discusses the evolution of the educational thought from the seventeenth century on, highlighting as axes the rationalist thought proposals and views of world, mankind and education, represented by exponents like John Amos Comenius (1592-1670) and René Descartes (1596-1650), since they are considered defenders of the immanent/transcendent intelligence of man. Conversely, empiricism will defend that the sensory experiences through which the individual goes are the ones that generate knowledge and shape the intelligence (for the empiricism "there is nothing in the mind that has not passed before by the senses). So, in this line of thought, the article will consider the contributions of Francis Bacon (1561-1626) and John Locke (1632-1704). The work brings as recurrence the risk of irreducibility and defence of a perception of world and of the construction of human intelligence. It also questions about the role of education in the face of referrals and reflections for education in the present day.

Keywords: Rationalism. Empiricism. Pedagogical Field.

INTRODUÇÃO

A validação do conhecimento, sua origem e desdobramentos, bem como a definição da ciência moderna esteve no centro das discussões entre os defensores do pensamento racionalista e do empirista substancialmente a partir do século XVII, período destacado como o século em que o método científico ganhava novos contornos, acompanhado da discussão sobre a escola que começava a aparecer como espaço a ser universalizado, ainda que de forma recortada. Essa não será uma discussão nova, visto que, quando do surgimento da universidade em diante, o objeto de estudo central dos escolásticos era sobre como o conhecimento era gerado, como se faziam as abstrações científicas, o que era verdade científica, o que era ou não digno de confiança entre objeto e pensamento. Antes dominados somente pela explicação nominalista, ou seja, dos conceitos do mundo e das coisas e do homem como "verdades universais", entre os séculos XII/XIII há uma eferescência sobre a base realista, a qual defende que um conhecimento somente seria válido e universal, quando encontrasse o seu significante fora do pensamento. Dessas duas correntes, o racionalismo e o

*Doutoranda pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Rio Claro. Mestra pela UFSCar-Campus Sorocaba. E-mail: meira.chaves@gmail.com.

**Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-Campus Sorocaba e do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE). E-mail: paulogl.lima@gmail.com.

empirismo surgem e ampliam-se como eixos de discussão do século XVII, em polos bem distintos e às vezes não conciliáveis como veremos nesse trabalho.

O pensamento racionalista defenderá como princípio inquestionável da verdade científica e da formação da inteligência do homem, a evidência racional, não derivada da experiência ou contato com os objetos, mas de conteúdos mentais, manifestados no homem desde sua origem no mundo. Por outro lado, o pensamento empirista assumia como princípio norteador do conhecimento a experiência sensível, ponto de partida para a construção de conclusões legítimas, abstrações e generalizações. Reconhecidas são as discussões sobre essa temática em autores como Leibniz; Wolff; Berkeley e Hume, atestando ora a irredutibilidade de suas posições, ora a sua atenuação, entretanto, para efeitos desse trabalho esses expoentes não serão tratados, visto que nosso foco estará nas contribuições do racionalismo e empirismo para a pedagogia.

Nesse sentido, por um lado discutiremos como eixos do racionalismo na educação a partir do século XVII expoentes como João Amos Comenius (1592-1670) e René Descartes (1596-1650), visto que são considerados defensores da inteligência imanente/transcendente do homem. Por outro lado, o empirismo, que vai defender que são as experiências sensoriais pelas quais o indivíduo passa que geram o conhecimento e forma a sua inteligência (para o empirismo "não existe nada na mente que não tenha passado antes pelos sentidos), assim, nessa linha, serão consideradas as contribuições de Francis Bacon (1561-1626) e de John Locke (1632-1704).

A proposta desse artigo é problematizar o racionalismo e o empirismo pedagógico a partir de sua discussão no século XVII, trazendo para os nossos dias as seguintes indagações: o que perdura até os dias atuais? Que perspectivas são necessárias ou imprescindíveis para compreendermos o homem como ser em construção que, se visto sob uma única perspectiva será tolhido do desenvolvimento de suas possibilidades de criação e recriação?

Essas questões perpassarão esse trabalho, contemplando num primeiro momento, *O racionalismo e principais representantes no campo pedagógico*, seguida da discussão sobre *o empirismo e principais representantes no campo pedagógico* e finalmente concluindo com *o Racionalismo e empirismo pedagógico: para além de perspectivas reducionistas de educação e de homem*.

O RACIONALISMO E PRINCIPAIS REPRESENTANTES NO CAMPO PEDAGÓGICO

Dois grandes representantes do racionalismo do século XVII que, embora defensores do método para a aquisição do conhecimento, cada um em sua esfera de domínio e propósito, se mostram afiliados à dimensão idealista na construção do pensamento pedagógico foram: 1) João Amós Comenius (1592-1670), o precursor do primeiro manual didático propriamente dito e da sistematização da vida de estudos por meio de sua *"Didática Magna"* e outras obras e 2) René Descartes (1596-1650), que é considerado o Pai da filosofia moderna, justamente por estabelecer um caminho metódico e racionalista na compreensão da do mundo e de todas as coisas a partir da dúvida metódica.

O pensamento racionalista, portanto, servirá de base para as discussões pedagógicas que se desdobrarão a partir da idade moderna à idade contemporânea, por vezes em oposição irredutível à perspectiva empirista. Certamente as contribuições desses expoentes tratarão matéria frutífera para o desencadeamento de estudos sobre os processos mentais, a influência do meio, a formação da inteligência entre hereditariedade e produto da interação com o meio dentre outros. Nesse enfoque traremos à luz o cerne do pensamento dos dois autores destacados, como representantes do racionalismo pedagógico.

Para Comenius, o ser humano tem uma alma concedida por Deus por sua graça divina. Essa alma é composta por três faculdades: intelecto, vontade e memória. A educação tem como tarefa a de fazer iluminar o conhecimento predisposto na alma humana, daí ser necessário aos professores, por meio dos melhores métodos e esforço instruir crianças e jovens nas coisas que iluminem o intelecto, dirijem a vontade, estimulem a consciência. Distinto de Descartes, no entanto, Comenius não é extremista quando se reporta à educação pela exploração dos sentidos, antes ele os trata como "portões de entrada da alma do homem".

Além disso, à alma racional que habita em nós, foram acrescentados órgãos e como que emissários e observadores, com a ajuda dos quais, ou seja, da vista, do ouvido, do olfato, do gosto e do tato, ela procura chegar a tudo aquilo que se encontra fora dela, de tal maneira que, de todas as coisas criadas, nada pode permanecer-lhe escondido. Uma vez que, portanto, no mundo visível, nada há que se não possa ver, ou ouvir, ou apalpar, e, por isso, que se não possa saber o que é e de que natureza é, daí se segue que nada existe no mundo que o homem, dotado de sentidos e de razão, não consiga apreender. (Comenius, 2001, p.25).

Para Comenius “É inata no homem a aptidão para saber, mas não o próprio saber”, o trabalho da graça divina, por meio da educação é restaurar o conhecimento que está no homem, mostrando-lhe que o que é, o que sabe e o que poderá alcançar tem uma fonte, a imagem de seu Criador. A esse respeito Pereira (2015, s.p.) observa que:

Para Comenius o homem sem educação se converte num bárbaro, com os instintos mais selvagens e desordenado em suas paixões; assim como as bestas do campo. Se o conhecimento está oculto no homem e precisa ser desenvolvido, a plasticidade da natureza humana não pode ser ignorada e deixada a esmo; é necessário desencadear condições concretas para a sua plena formação em homens e mulheres, sem distinção. É interessante notar que para Comenius, as mulheres poderiam compreender a sabedoria similarmente ao homem e até mais que o homem por força de sua mente ágil e apta.

Se a aptidão para o saber é colocada no homem por um Deus que não pode errar e o homem errando, por conta da entrada do pecado no mundo, a sua inclinação natural para a bondade pode ser recuperada, pois oculta. Em cada ser a capacidade para o desenvolvimento da inteligência se dá, pelo que já possui e o que possui é fruto da grande bondade do Altíssimo. Daí a educação ser necessária, gradual e cíclica, aproximando o criador de sua criação. Todos os instrumentos que puderem contribuir para isso não devem ser negligenciados.

Lima (2013), observa que o racionalismo defendido por Descartes, a razão é o elemento central no processo de aquisição do conhecimento, sendo que a experiência sensível não apresenta em si elementos de sustentação que a explique como verdadeira, pois o ordenamento do pensamento para ele, é anterior a experiência, desta forma os critérios de realidade e de verdadeiro, não vem do que sentimos por meio dos órgãos sensoriais, mas dos critérios elaborados pelo pensamento sobre a realidade.

Na perspectiva cartesiana para se obter uma verdade clara e evidente seria necessário o questionamento de todo o conhecimento humano produzido, pois o homem faz o seu próprio percurso em suas descobertas, assim elas poderiam e deveriam por meio da filosofia ser colocadas sob suspeita, isto é, em dúvida. A sua visão de que tudo o que se sabe e desenvolve, quando explicado pela via da experiência se torna frágil e sem sustentação; portanto, seria necessário estabelecer um caminho para se conhecer claramente a verdade por meio do encadeamento de ideias. Esse caminho, segundo ele, deveria ser observado e ser a organização da própria escola em seu currículo, centrado em quatro encadeamentos:

O **primeiro** consistia em nunca aceitar como verdadeiro qualquer coisa sem a conhecer evidentemente como tal; isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; não incluir nos meus juízos nada que se não apresentasse tão clara e tão distintamente ao meu espírito que não tivesse nenhuma ocasião para o pôr em dúvida.

O **segundo**, dividir cada uma das dificuldades que tivesse de abordar no maior número possível de parcelas que fossem necessárias para melhor as resolver.

O **terceiro**, conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, gradualmente, até ao conhecimento dos mais compostos, e admitindo mesmo certa ordem entre aqueles que não se prendem naturalmente uns aos outros.

E o **último**, fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais que tivesse a certeza de nada omitir. (Descartes, 1976, p. 17-18, o negrito é nosso).

Se o caminho da razão e gradualidade eram os eixos centrais do conhecimento claro e evidente, qualquer coisa, inclusive a ideia de Deus poderia ser colocada em xeque, mas ainda assim restaria responder de onde era proveniente a inteligência, qual a sua origem e de que maneira se manifesta. A sua resposta por meio de encadeamentos era de que a inteligência e o conhecimento eram inatos. A seguir, um fragmento do seu encadeamento de razões em Lima (2004):

CERTEZAS ESPIRITUAIS CARTESIANAS

"O que poderá, pois, ser considerado verdadeiro?"

Ora, esta pergunta advém de sua postura primeira que supunha todas as coisas como falsas, entretanto, a pergunta permanece tornando-se, à medida em que ele se argui, enumeradora: "Como considerar algo de verdadeiro se são falsas todas as representações de minha memória? Como considerar algo de verdadeiro se os meus sentidos me enganam e o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar não passam de ficções ao meu espírito?" Outras questões que Descartes levanta em sua desconfiança da própria dúvida são: será que *"... Não há nenhuma outra coisa diferente das que acabo de julgar incertas, da qual não se possa ter a menor dúvida?"* E estes pensamentos não serão colocados em meu espírito por algum Deus ou potência?

À esta segunda questão ele responde que isto não seria necessário, visto que ele mesmo os poderia produzir, portanto, descarta tal possibilidade. Para responder a questão anterior Descartes elabora uma pergunta chave: *"Mas eu me persuadi de que nada existia no mundo, de que não havia nenhum céu, nenhuma terra, espíritos alguns, nem corpos alguns: não me persuadi também, portanto, de que eu não existia?"* Sem rodeios ele responde que certamente não e afirma que existia sem dúvida, sendo que o seu argumento da existência, como certa, se patamariza da seguinte maneira: há um enganador muito sutil que se esmera tenazmente em enganar-me, ora, se tenho a consciência de que ele me engana é porque eu existo indubitavelmente e mesmo que tal enganador me iluda nos seus enganos, jamais poderá fazer com que eu nada seja enquanto eu pensar que sou alguma coisa todas as vezes que tenho esta concepção em meu espírito. Assim, temos a enunciação de sua *primeira certeza*, inaugurando a sua cadeia de razões: **eu penso, eu existo.**

O resultado lógico de sua primeira certeza (Eu penso, eu existo) advinda da dúvida, o conduz ao segundo elo, ou à sua segunda certeza no encadeamento de razões na busca da verdade (**"Eu sou uma coisa que pensa"**), desta forma, não pode haver duvidar sem existir, assim como não há existir sem pensar.

Descartes, como já vimos antes, considerava os sentidos e as aparências sensíveis como enganadores. Para provar tal assertiva ele utiliza o exemplo de um pedaço de cera que, mesmo tirado da colmeia ainda apresenta características plenamente perceptíveis aos órgãos dos sentidos: a) apresenta uma forma definida (visão) b) não perdeu a sua doçura (paladar), c) retém algo do odor das flores (olfato), d) é duro, frio (tato), e) se nele

batermos produzirá algum som (audição); isto no seu estado "in natura" propriamente dito, no entanto, quando tal pedaço de cera é aproximado do fogo ocorrem modificações que alteram todas as percepções anteriormente enumeradas: a) o sabor exala-se, b) o odor desaparece, c) a cor se modifica, d) sua figura se altera, sua grandeza aumenta, ele torna-se líquido, por causa do calor quase não se pode tocar e e) se nele batermos nenhum som será produzido. Desta maneira, das aparências sensíveis nada mais resta, senão somente a cera numa outra forma, em sua essência; algo de extenso, flexível, mutável, portanto, algo que só pode ser conhecido pela razão e não através da experiência sensível, nem mesmo através da imaginação, porque é o entendimento quem a concebe para além das aparências, isto é algo que os sentidos exteriores e o senso comum (poder imaginativo) não alcançam, mas a razão, por sua vez, domina.

Através desse argumento Descartes chega a conquista de sua terceira certeza: **"o espírito é mais fácil de conhecer do que o corpo"**, pois, os corpos somente são concebidos através de minha existência, e para que esta seja verdadeira o "eu penso" deve ser o elemento norteador (e não os sentidos); e é o espírito (razão) que me proporciona conhecer o corpo, ou sua verdade na essência

Todo o caminho metódico percorrido por Descartes, como descrevemos até aqui, tinha objetivos bem definidos: 1º) provar a existência de Deus e 2º) desbaratar a possibilidade de considerá-lo como enganador, sem os quais seriam impossíveis quaisquer certezas, inclusive a existência dos indivíduos, propriamente dita. E como proceder nesta empreitada?

Descartes vai afirmar que nossos pensamentos podem produzir representações mentais (a ideia que tenho da representação de uma determinada coisa), e que são chamadas vontades ou afecções e juízos e, são estas ideias que estão em mim que me dão a conhecer a minha existência, a existência de Deus e são estas ideias o fio condutor que provam que Deus não é enganador. Mas, de onde vem tais ideias, como é explicada a sua existência em mim? Para responder estas questões Descartes propõe três respostas possíveis: ou vieram de fora (adventícias) ou nasceram comigo (inatas) ou ainda foram feitas por mim (fictícias).

As ideias adventícias advogadas pelo senso comum, como tendo origem numa coisa exterior, não apresentam em si qualquer objetividade (assim também como as fictícias), pois, a ideia que se obtém desta, pode não ser semelhante à coisa, propriamente dita.

Para Descartes, a ideia é comparada a um quadro dos objetos que existem fora dela. Enquanto representação mental ela é verdadeira, mas não é qualquer ideia que consegue representar o objeto que eu desejo, pois, se assim o fora, haveria convivência com o pensamento do senso comum que acredita ser a mente como um espelho (a imagem coincide com o que o objeto é). Então surge, nesta direção, uma importante questão: *"Como podemos ter certeza do valor objetivo de uma ideia?"*

Somente teremos certeza da objetividade de nossa ideia, segundo Descartes, quando elas nos representam substâncias, pois estas contêm realidade objetiva em gradações do ser e também a perfectibilidade (o caso da ideia de Deus – que apresenta, portanto, realidade objetiva, uma vez que é uma substância perfeita).

Deus, portanto, como realidade objetiva é a causa eficiente que origina o cogito (o efeito) havendo, conseqüentemente, tanto realidade na causa, quanto no efeito; sendo que somente um ser perfeito (Deus) pode ser a causa de um menos perfeito (o homem).

Descartes considera Deus como uma *"substância infinita, eterna, imutável, independente, onisciente, onipotente e pela qual eu próprio e todas as coisas que são... foram criados e produzidos"*, portanto, o único capaz de ter colocado em mim a consciência do cogito. Isto reafirma a realidade objetiva de Deus, que Ele existe, pois, como observa Descartes, não teríamos jamais a ideia de uma substância infinita e

a consciência de que sou um ser finito se isto não tivesse sido colocado em mim por um ser infinito.

Ora, no caso de não haver Deus também não haveria a própria existência, pois todas e quaisquer causas não são perfeitas, como Ele o é. Desta maneira, o próprio indivíduo não pode ser o seu próprio criador, dado que é uma substância imperfeita. Mas, em Deus é diferente, porque Nele está a fonte de toda a perfeição, logo, de minha existência objetiva no mundo (assim a causa de minha existência não está em mim mesmo, não está numa causa aleatória, ou em causas diversas, mas numa causa específica, numa causa incausada, que existe e me faz existir: Deus).

Em todo este percurso lógico, Descartes afirma que esta ideia de Deus como, a causa originadora do ser é inata. Pois quando o homem foi criado, Deus pôs nele a ideia de si como uma marca impressa, desta forma, o homem passou a parecer com seu Criador. O verbo "parecer" aqui é próprio, pois o homem como sombra, como antítipo do Divino é "uma coisa imperfeita, incompleta e dependente de outrem" (de Deus). Nesta direção, Deus, como ser soberanamente perfeito, não pode, de maneira alguma, ser enganador, todavia, Ele é Deus Criador e Deus Mantenedor razão de existir do ser enquanto ser. Deus, portanto, assume na obra cartesiana um papel imprescindível: o elo que prova o valor objetivo das ideias de forma clara e evidente, corando sua cadeia de razões, como podemos analisar na figura abaixo, deixando de ser o quarto neste encadeamento e passando a ser o primeiro. (Lima, 2004, p.14-24).

O rol de expoentes sobre o racionalismo pedagógico é extenso, destacamos somente os mais representativos considerando o debate entre a concepção inata, racional e a advinda da experiência, essa última tratada a seguir.

O EMPIRISMO E PRINCIPAIS REPRESENTANTES NO CAMPO PEDAGÓGICO

O empirismo vai defender que são as experiências sensoriais pelas quais o indivíduo passa que geram o seu conhecimento e forma a sua inteligência (para o empirismo "não existe nada na mente que não tenha passado antes pelos sentidos"). Um dos grandes expoentes, defensores do empirismo, portanto, em oposição ao inatismo ou racionalismo cartesiano será Francis Bacon (1561-1626). Para ele a realidade deveria ser experimentada, partindo de pequenas evidências até chegar a compreensão de sua totalidade, a este caminho denominou método indutivo.

Bacon defendia que para a educação desenvolver integralmente o indivíduo deveria ser instrumentalizada com um método coerente e intencional, por meio do qual a natureza pudesse ser compreendida, porque proveniente de uma análise de vivência e contato concreto, não abstrações ou deduções por meio de autoridade dos clássicos. O conhecimento do mundo natural, de seus limites e desdobramentos passava a ser para Bacon, o ponto referencial não somente para o processo educativo, mas também para o desenvolvimento científico, resultando em resultados práticos e de compreensão tangível à produção do conhecimento humano. Para ele, o homem constitui-se como tal quando em ação, pois assim descobre e autoproduz o mundo ao seu redor, faz intervenções e estabelece formulações científicas e de valores de sua própria ação cultural.

Lima (2013) observa que não era o caráter utilitarista, o centro do pensamento pedagógico de Bacon, mas a denúncia de uma educação alienada e que tenta se legitimar pela tradição, se apegando com todas as forças aos "ídolos" e noções falsas, afastando-se, da descoberta do mundo e do próprio homem. A simbologia de "ídolo" empregada por Bacon, refere-se a ideia de um falso deus ou falsa imagem do conhecimento que também produz e reproduz noções equivocadas da verdade. Ele vai classificar os ídolos em quatro tipologias: a) da tribo, b) da caverna, c) do foro e d) do teatro¹.

Para o pensamento científico, conforme Oliveira (2002, p. 16), a contribuição de Bacon deu-se por meio da colaboração, progressividade e operacionalidade no estudo e pesquisas a partir do método indutivo, mas sobretudo, quanto a reforma do conhecimento, trouxe como proposta e recorrência o afastamento do saber e fazer científicos da arte, da religião e da metafísica, eixo no qual se assenta até os dias atuais a ciência da atualidade. No campo pedagógico, a observação da natureza, a experimentação como instrumento do saber, são algumas de suas contribuições.

Na obra "Nova Atlântida", Bacon destaca uma instituição "A casa de Salomão", prefigurando a escola que deveria ter como finalidade e responsabilidade o desenvolvimento de estudantes a partir do conhecimento científico do mais elementar para o mais complexo, cujo currículo deveria contemplar: a) experimentação e observação da natureza, b) à exploração dos sentidos e iniciação ao saber científico, c) línguas e matemáticas estudadas a partir do contato com a natureza e de sua realidade, d) desenvolvimento da ciência e da tecnologia com vistas à aplicação à vida do homem. Tais contribuições iriam contribuir para a mudança a posteriori do pensamento pedagógico, que de contemplativo e abstrato, passaria a uma dimensão de educação ativa e naturalista na época contemporânea. (Lima, 2013).

O inglês John Locke (1632-1704), também defensor do empirismo, apesar de ter escrito obras com temas específicos voltados ao desenvolvimento da inteligência humana, como "*Ensaio sobre o entendimento humano*" (1690) e "*Pensamentos sobre educação*" (1692) e de conceber como necessária e imprescindível o desenvolvimento de uma educação integral (física, intelectual e moral), concebe a alma humana como uma tabula rasa, como uma "folha de papel em branco", onde orientado pelos órgãos sensoriais e contato com a realidade, adquiria o conhecimento necessário para constituir sua inteligência. O contato com a realidade por meio das percepções sensoriais ele designara ideias simples. Uma vez com essas, a mente as organizaria, coordenaria e combinaria criando um sistema de verdades gerais. Desta maneira, sensação e razão são indissociáveis, pois enquanto uma fornece a matéria prima do conhecimento, a outra dá-lhe significado. Locke afirma que as ideias não são inatas, são frutos de experimentações, em suas palavras:

1. A maneira como adquirimos qualquer conhecimento basta para provar que não é nato (...)
2. O assentimento geral constitui o principal argumento. Pressupõe-se comumente que haja certos princípios, tanto especulativos como práticos..., aceitos universalmente pela humanidade. Disto se infere que devem ser umas impressões permanentes que recebem as almas dos homens em seu primeiro se, e que as trazem

¹ Lima (2013) observa que os "ídolos" identificados por Bacon podem ser compreendidos da seguinte maneira: **a) Ídolos da tribo:** a tribo para Bacon corresponde à raça humana, os ídolos surgem quando o homem se deixa perceber a realidade a partir de apenas uma perspectiva, por exemplo, tomar o conhecimento advindo dos sentidos como verdadeiro, não considerando que tais percepções são incompletas e parciais. Para Bacon o homem tende a querer simplificar o complexo como se isso de fato o explicasse o seu todo, pois lhe é conveniente, mas uma via falsa, pois desconsidera as tramas desta totalidade; **b) Ídolos da caverna:** Bacon observa que cada pessoa tem sua caverna particular, seu raio de conformação, assim a tendência dos indivíduos é observar e conceber a realidade por meio da luz que estão habituados, Desta maneira alguns vão se guiar pelas diferenças do objeto, outros pela semelhanças à luz de sua própria caverna (mundo concebido) e ambas orientações poderão estar equivocadas; **c) Ídolos do foro:** ou ídolos do mercado ou da feira são erros caracterizados pela ambiguidade das palavras e comunicação entre os interlocutores. Algumas palavras podem ser usadas em sentidos diferentes por interlocutores e ambos concordarem aparentemente. Mas se contextualizadas as convergências se dissipam e o diálogo se mostra tal como é; **d) Ídolos do teatro:** São causados ou surgem a partir dos sistemas filosóficos e em regras de demonstração sem sustentação, portanto, falseadas como num teatro em que a verdade é somente um detalhe e o que importa é a divagação. Os ídolos do teatro são caracterizados como invenções acerca da verdade por meio dos sistemas filosóficos sem ter base na realidade propriamente ditam. Dito de outra maneira os ídolos do teatro se materializam pela aceitação irrefletida de falsas teorias acerca da natureza, do universo e do próprio homem.

ao mundo com elas, de um modo tão necessário e real, como trazem as faculdades que lhes são inerentes.

3. O consenso universal não prova nada de inato (...)

4. O que é, é; e "é impossível que a mesma coisa seja e não seja". Duas proposições que não universalmente aceitas. Mas, o pior, este argumento do consenso universal que se empregou para provar os princípios inatos, parece-me que é uma demonstração de que não há tais princípios inatos, porque não há nenhum, princípio ao qual toda Humanidade preste um consentimento universal (...)

5. Esses princípios não estão impressos naturalmente na alma, porque os desconhecem as crianças, os idiotas, etc. (Locke, 2001, p.174-177)

Representante do pensamento liberal, John Locke observa que a formação do homem burguês ou do *gentleman*, deveria seguir alguns princípios fundamentais:

1. *Mens sana in corpore sano* – a concepção de um estado de felicidade no mundo, pressuposto do trabalho pedagógico que todo professor deveria possuir na educação integral;
2. *A ideia de raciocinar com as crianças* – condução e defectividade como método de ensino por meio de educação ativa;
3. *Prioridade da formação prático-moral* sobre a intelectualizada e estabelecimento dos critérios da "utilidade" das disciplinas à serem ensinadas aos jovens;
4. *A centralidade da experiência*, a curiosidade natural e aprendizagem só acontece quando aguçados os interesses e provocações destes nas crianças, também por meio do jogo e do trabalho. Cambi (1999, p.318).

Assim como Bacon, John Locke também defende a educação pela empeiria, entretanto, ainda que defenda a educação ativa e o papel da psicologia como elementos importantes ao processo educacional, reduz à capacidade e o desenvolvimento da inteligência humana somente às solicitações do meio, desde que a diretividade e intencionalidade estivessem associadas.

RACIONALISMO E EMPIRISMO PEDAGÓGICO: PARA ALÉM DE PERSPECTIVAS REDUCIONISTAS DE EDUCAÇÃO E DE HOMEM

Enquanto que os eixos do racionalismo são embasados nos princípios da certeza, demonstração e análise por meio de uma ação discursiva e lógica, prescindindo de experimentação, Leibniz (1646-176) observa que o seu grande problema era a consideração de que a descoberta do conhecimento ou ainda de possibilidade de desenvolvimento da inteligência do homem somente se daria por uma via, ou um eixo da realidade - o que denominava como "monismo absoluto". Ele questionava-se ainda se as razões geométricas ou matemáticas poderiam explicar de fato, o ordenamento do mundo, do homem e suas manifestações e chegou à conclusão de que existem verdades de fato e verdades de razão.

As verdades de razão fundam-se no contraditório a partir da lógica e as verdades de fato, por meio da realidade. Nas verdades de fato, o princípio da contradição é impossível, porque fruto de uma realidade concreta, o que é, é e não poderia ser de forma diferente. Enquanto que as verdades de razão podem ser e podem não ser; são possível e carregam o impossível como seu correspondente (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p.351)). Embora, discordando em parte de Descartes, não se coloca favorável aos empiristas, pois cria que ainda que de forma não totalmente claro, o conhecimento do homem não se encontra somente na experiência sensível, uma vez que ela somente tem validade porque no homem já existem condições e recursos para que ele a possa apreendê-la, logo, para ele, a "experiência sensível é necessária, mas não suficiente" (Idem, p.352).

Como um dos representantes do idealismo alemão, ainda que de eixo racionalista, Immanuel Kant, escreveu dentre outras obras, obras "*Crítica da razão pura*" e "*Crítica da razão prática*", fundamentos de sua discussão sobre a moralidade e a aquisição do conhecimento. Lima (2013) chama a atenção para o fato de que nessas obras, Kant opõe-se tanto aos empiristas que afirmavam que o conhecimento era fruto tão somente do mundo sensível, como também aos inatistas, pautados pela orientação de que tudo que conhecemos está e vem do nosso interior, portanto, o conhecimento é

fruto de uma capacidade racional. Seu posicionamento é pela síntese destes dois polos, isto é, o ser humano conhece tanto pelo contato com o mundo sensível como pelas abstrações advindas de sua estrutura racional universal. Daí que deste raciocínio Kant defende que a moralidade resulta da luta interior entre a razão e nossas inclinações individuais, levando-nos a observar o imperativo categórico de observarmos a lei moral. Agir de forma moral é agir pelo dever, não em troca de benefícios ou punição – este é o tipo de obediência voluntária que deve inclusive ocorrer nas escolas.

Em *“Sobre a pedagogia”* Kant, ainda que de tendência idealista, estabelece o marco de seu pensamento educacional: “o homem só pode tornar-se homem por meio da educação. O homem não é senão aquilo que a educação faz dele.” Para ele a educação deve promover o desenvolvimento da criança em quatro principais eixos: a disciplina, a cultura, a moralidade e a civilidade, assim entendidos: **a disciplina** é o “freio da selvageria”, é o componente que auxilia o homem a refrear sua animalidade natural; **a cultura** resulta da instrução, dos ensinamentos que o indivíduo aprende quando em socialização com o outro, **a moralidade** é a capacidade escolher os “melhores fins” quanto ao padrão de conduta pessoal e social e a **civilidade** que é a expressão da educação recebida, formar o homem para exercer sua cidadania dentro do padrão da moralidade esperada. Lima (2013), assinala que em Kant, o conceito de verdade e de valores, portanto surgem do desenvolvimento da moralidade do indivíduo que aprende a ter e ser autônomo pelas construções que estabelece entre o pensar e o agir. O homem desde tenra idade deve ser iniciado ao desenvolvimento do caráter moral pois este é o imperativo da educação que o torna homem em primeiro plano e o aproxima do conhecimento de todas as coisas, inclusive do próprio Deus, o princípio de todo fundamento moral.

Certamente algumas visões, ainda que parcimoniosas, trouxeram luz ao longo do tempo sobre o homem, a formação de sua inteligência, a compreensão de seu papel como ser que se autoproduz e produz as manifestações de suas descobertas e leituras de mundo. Em épocas anteriores, em cada tempo, mediante o estágio de desenvolvimento da ciência e cultura, a tentativa de redução do conceito de verdade era recorrente, seguida, entretanto, e ainda bem, de seus opositores, o que resulta para os dias contemporâneos não uma síntese do conhecimento historicamente acumulado, mas um ponto de referência que situa o homem como ser em movimento, daí não ser possível o seu reducionismo em qualquer âmbito de áreas ou campo de saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da educação, a reflexão sobre o desenvolvimento da inteligência e o seu processo evolutivo tiveram no racionalismo e o empirismo alguns pontos de influência, desapegando-se ao longo do tempo de princípios radicais e reducionistas e entendendo que a inteligência não é um produto inato ou potencialidade humana de forma simples e acabada. Da mesma forma, não pode e não deve ser entendida como produto exclusivo do meio que fornece os elementos para a sua formação, como quer o empirismo.

Por exemplo, estudos sobre o desenvolvimento da inteligência nos dias atuais destacam que os seres humanos não nascem com a estrutura intelectual pronta, mas a desenvolvem dentro da perspectiva das possibilidades orgânicas, essas sim são hereditárias e não a inteligência em si, como preconizam os adeptos do inatismo. (Lima, 2005, p.18).

Não se trata de uma terceira via entre racionalismo e empirismo, embora como dissemos, foram correntes que trouxeram a possibilidade de se pensar o entendimento humano e trabalha-lo na escola, mas da compreensão de que o homem é um ser em movimento, portanto, a sua inteligência é formada por estruturas orgânicas funcionais que nascem com o indivíduo, mas que necessitam de variáveis internas (maturação) e externas (estímulos do meio), contribuindo com as possibilidades do desenvolvimento cognitivo. São essas contribuições que tem orientado os saberes e fazeres da escola na atualidade, de tal modo que não pode prescindir de considerar nas intervenções pedagógicas:

1. **Homogeneidade e diferenças individuais no processo de aprendizagem** – estudos que possibilitaram entender o indivíduo como ser único, não em bloco, como pressupunha a escola tradicional que defendia que todos os alunos tinham as mesmas competências e habilidades no desenvolvimento da inteligência.
2. **Amadurecimentos dos processos cognitivos ao longo das etapas do desenvolvimento do ser humano** – variação das capacidades mentais de acordo com os estímulos do meio e maturação biológica.

3. **O desenvolvimento da inteligência como uma possibilidade** – teóricos da linha piagetiana, alicerçados no próprio Piaget, enfatizam que o desenvolvimento da inteligência e dos processos cognitivos não podem ser caracterizados como potencialidades como uma plantinha que já está predeterminada para o desenvolvimento, mas como uma possibilidade de desenvolver-se condicionada pelo amadurecimento orgânico e estímulos do meio.
4. **O papel da motivação e a satisfação das necessidades básicas do indivíduo no contexto de aprendizagem** - motivações intrínsecas e extrínsecas como instrumento de desenvolvimento das aprendizagens na vida e na educação escolar
5. **Identidade e formação da personalidade do indivíduo:** estudos sobre o desenvolvimento da consciência de si, da forma de agir, sentir e pensar do indivíduo em processo de desenvolvimento.
6. **Inteligência emocional:** a emoção como elemento que interfere no processo de aprendizagem e no ajustamento emocional.
7. **O processo ensino- aprendizagem no espaço escolar:** estudos sobre as maneiras distintas que podem ser exploradas situações de ensino-aprendizagem na escola e formas de encaminhamentos para motivação e interesse dos alunos.
8. **Dificuldades de aprendizagem em situação escolar:** estudo sobre os principais fatores que interferem no desenvolvimento da aprendizagem escolar e de como o professor pode encaminhar tais questões.
9. **As inteligências múltiplas e a educação escolar:** estudos sobre a complexidade das distintas inteligências discentes frente à solicitação e convenção da escola.
10. **O relacionamento interpessoal no processo de socialização do indivíduo:** o processo de socialização com a família, com grupos de amigos intra e extraescolar, a convivência com professores e demais atores sociais como contexto de formação e desenvolvimento da pessoa humana em situação de aprendizagem.

Para pensar a educação e a escola em seu processo histórico é necessário a rememoração de seu percurso e a busca incontinenti por sua superação. Essa orientação certamente se dá por meio de uma dimensão emancipatória de entendimento do desvelamento do homem e do mundo e de educação que se materializa, por sua vez, nos saberes e fazeres da escola no esforço de transformação desse homem em movimento como ser histórico e social que adquire, como diz Freire (1980, p.34), um caráter libertador, sendo um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de lá pedagogia*. Reimpressão. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- BACON, F. *Nova Atlântida*. In Coleção os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo. Editora UNESP, 1999.
- COMENIUS, J.A. *Didática Magna*. E-book. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- DESCARTES, R. Discurso do método/As paixões da alma. Lisboa: Sá da Costa, 1976.
- FREIRE, P. *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- LIMA, P.G. Da dúvida à certeza: o papel de Deus no itinerário cartesiano. In: *Acta Científica. Ciências Humanas*. Vol.2, n.7, p.11-24, 2004.

LIMA P. G. *Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2013.

LIMA, P.G. *Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência*. In: *Acta Científica. Ciências Humanas*. Vol.2, n.9, p.17-21, 2005.

LOCKE, J, *Ensaio sobre o entendimento humano*. In: ROSA. M. da G. de. *A história da educação através de textos*. São Paulo: Cultrix, 2001.

MANACORDA, Mário A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Cortez editora, 1992.

OLIVEIRA, J. B. *Francis Bacon e a fundamentação da ciência como método*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

PEREIRA, M.C. O pensamento pedagógico de João Amós Comenius (1592-1670). In: LIMA, P.G.; MARQUES, S.C.M. (Orgs). *Fundamentos da educação: recortes e discussões*. Vol.3. Jundiai/SP: Paco Editorial, 2015.

Recebido em: 08.01.2017
Aprovado em 10.04.2017.

DISCUSSÃO SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ANA TEBEROSKY E O DESENVOLVIMENTO DA LECTO-ESCRITA

Discussion on Ana Teberosky's pedagogical thought and the development of the written lecture

Rosilene Rodrigues Lima – SME/SP*

Resumo: Por meio de seus estudos sobre alfabetização Teberosky e colaboradores concluíram que a escrita produzida pelas crianças é parte de seu esquema de assimilação da aprendizagem, isto é, conforme o seu desenvolvimento manifestado pela linguagem oral inicialmente. Nesse sentido o desenvolvimento da linguagem não ocorre desvinculado da estruturação do pensamento, dos esquemas mentais, de sua capacidade de assimilação, acomodação entre equilíbrios e desequilíbrios na elaboração de hipóteses que vivencia e faz parte de seu contexto. O objetivo desse artigo é, discutir as contribuições de Ana Teberosky sobre o desenvolvimento da lecto-escrita da criança, por meio de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico. O pensamento pedagógico de Ana Teberosky é centrado no construtivismo, nesse sentido, a sua ênfase é sempre os processos psicológicos sobre a apropriação da lecto-escrita, eixos indispensáveis para se compreender e favorecer as intervenções e acompanhamento do desenvolvimento da criança nesse âmbito.

Palavras-chave: Ana Teberosky. Lecto-escrita. Letramento. Alfabetização.

Abstract: Through their literacy studies, Teberosky and colleagues concluded that the writing produced by children is part of their learning assimilation scheme, that is, as their development manifested by the oral language initially. In this sense, the development of language does not occur unrelated to the structuring of thought, mental schemas, its capacity for assimilation, accommodation between equilibria and imbalances in the elaboration of hypotheses that it experiences and forms part of its context. The purpose of this article is to discuss the contributions of Ana Teberosky on the development of children's reading and writing, through an exploratory bibliographic research. The pedagogical thinking of Ana Teberosky is centered on constructivism, in that sense, its emphasis is always the psychological processes on the appropriation of reading and writing, indispensable axes for understanding and favoring the interventions and monitoring the development of the child in that scope.

Keywords: Ana Teberosky. Reading and Writing. Literature. Literacy.

INTRODUÇÃO

Nascida na argentina em 1944 (Buenos Aires), Ana Leonor Teberosky Coronado, vive e trabalha em Barcelona, na Espanha. Suas temáticas de trabalho se concentram em leitura, escrita e ensino, interação entre oralidade e escrita, aprendizagem da linguagem escrita e desenvolvimento metalinguístico. É Professora catedrática na Universidade de Barcelona no Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação. Assim como Emília Ferreiro, uma das parceiras e colaboradoras de seus estudos compreende o processo de aquisição da aprendizagem na perspectiva do construtivismo.

Sobre o construtivismo destaca Lima (2013) que, como teoria e campo de estudos sobre a aprendizagem, debruça-se a partir das contribuições da psicologia da aprendizagem que não aceita explicações reducionistas para a compreensão do universo do desenvolvimento da aprendizagem da criança, veja-se, nesse olhar que o inatismo advoga que o indivíduo aprende por conta do amadurecimento de sua cognição, dada pela natureza ao indivíduo, portanto, o ser humano já nasce com a inteligência. Noutra direção, o empirismo sustenta que são as experiências sensoriais pelas quais o indivíduo passa é que geram o seu conhecimento e forma a sua inteligência. O construtivismo, a seu turno, concebe a inteligência não como algo previamente determinado ou mesmo como objeto exclusivo e fruto somente da experiência sensorial, mas caracterizam-se como processo de

* Docente efetiva da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Temas centrais de seus estudos: Educação Infantil, processo ensino-aprendizagem e formação de educadores. E-mail: rosilenerlima@gmail.com.

construção do conhecimento onde é considerado o amadurecimento orgânico e simultaneamente as interações com o meio.

É fundamental que o professor no trabalho pedagógico com as crianças em fase de alfabetização não ignore a capacidade de elaboração e reelaboração do processo da lecto-escrita, isto significa que não somente a sua bagagem epistemológica deve ser repensada e também reelaborada, mas que juntamente com esse primeiro passo, suas intervenções no processo de ensino-aprendizagem estejam centradas na exploração de, pelo menos três eixos de situações que: a) que suscitem o conflito cognitivo; b) que promovam a relação desequilíbrio/reequilíbrio cognitivo da criança e; c) que possibilitem a elaboração de hipóteses pela criança como uma operação construtiva, favorecendo-a a aplicar, ordenar, comparar e a construir e antecipar esquemas. Nessa direção, Ana Teberosky destaca em suas práticas e obras a perspectiva construtivista, aplicada a aquisição da lecto-escrita. Dentre alguns de seus escritos sólo e com colaboradores traduzidas para o português estão:

- *Contextos de Alfabetização Inicial* [Ana Teberosky e Marta Soler Gallart (orgs.) Editora Artmed];
- *Psicogênese da Língua Escrita* [Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Ed. Artmed];
- *Psicopedagogia da Língua Escrita* [Ana Teberosky – Editora Vozes].

Em espanhol podem ser conferidas as seguintes contribuições da autora e outros:

- GARCIA-MILÀ, M., MARTÍ, E; TEBEROSKY, A. (2004). Emergent notational understanding. When the child's point of view is not the adult's. *Theory Into Practice*, 43 /4, 287-294
- TEBEROSKY, A. (2003). El uso de "nombre" como terminología de las unidades del lenguaje. *Revista di Psicolinguística Aplicata*, 3,15-35.
- TEBEROSKY, A.; SOLER, M. (2003. Coord.). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- TEBEROSKY, A. (2002). Las "filtraciones" de la escritura en los estudios psicolingüísticos. En E. FERREIRO (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- TEBEROSKY, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure* Barcelona: Editorial Vicens Vives (Essa é uma versão em catalão, mas há versão em castelhano).

No presente capítulo pretendemos explicitar as principais ideias e observações de Ana Teberosky quanto ao processo de alfabetização e os principais cuidados quanto à aquisição da lecto-escrita, paralelamente ao desdobramento de sensibilidades que o professor que trabalha com crianças nessa fase deve desenvolver.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: PONTOS DE PARTIDA E CHEGADA

Em obra de 1979, Ferreiro e Teberosky consideraram que a alfabetização não deve simplesmente ser compreendida como a habilidade de aquisição e manipulação do código escrito, porque implica um processo cognitivo complexo construído pela criança que reflete entre a lógica da estrutura global do vivido em paralelo com a escrita e leitura como objetos do conhecimento.

Ramirez e Coronado (2007, p.81) afirmam que a escrita é metalinguística porque é uma representação da linguagem e ponto de reflexão quando o processo de aprendizagem é desdobrado na alfabetização. Exemplo disso é a representação que a criança faz para identificar objetos. Todo objeto tem um nome, esse nome é o seu identificador, o ponto de partida para compreensão das coisas no mundo (o que é, o que faz, o que o identifica), a posteriori a criança consegue classifica-lo e entender as relações abstratas do nome que se destaca, quando já está no nível alfabético.

Teberosky (2009) destaca que esse olhar pode contribuir substancialmente ao trabalho do professor na proposta de situações de leitura e escrita na fase da alfabetização, desenvolvendo-as de forma espiralada e com diferentes níveis de profundidade ou dificuldades, isto é, alternando oralidade, leitura e escrita. Com o suporte dessa perspectiva ou planejamento, a intervenção do professor poderá, dentre outras intervenções diárias:

- a) Ler para os alunos e estimulá-los ao contato com o mundo da cultura e da linguagem escrita;
- b) Fazer com que ocorram situações de escrita, ainda que não dominem o sistema alfabético;
- c) Estimular os alunos a fazer releituras de textos memorizados, pois esse contato para a criança é fundamental no reconhecimento de palavras e construção de sentidos;
- d) Falar sobre cada uma das leituras efetuadas, favorecendo uma compreensão entre todo e parte, aproximando-os da linguagem letrada;
- e) Criar situações de reescrita de textos conhecidos para a aprendizagem de funcionamento da linguagem;
- f) Estimular a leitura de aluno a aluno, tanto com textos propostos pela professora quanto àqueles produzidos pelos alunos.

Teberosky (2009) destaca que dois eixos são imprescindíveis ao desenvolvimento das situações de aprendizagem destacadas, sem as quais todas as atividades programadas poderiam perder o sentido, que são: 1). Decidir sobre quais conhecimentos e intervenções pedagógicas as atividades serão desenvolvidas; 2). Observar e compreender o processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Nesse sentido algumas indagações são imprescindíveis ao trabalho do professor, por exemplo quando estiver trabalhando com leitura, dentre as quais estão: o que ler? para que ler? Que atividades desenvolver? Além dessas, outras questões podem e devem ser listadas pelo professor que ao conhecer melhor o seu aluno pode desencadear outras sensibilidades relevantes ao desenvolvimento de seu trabalho. Do conjunto possível, a partir do trabalho de Teberosky destacamos as que se seguem:

Quadro 1: Indagações possíveis no trabalho cotidiano do professor

O que ler?	Livros de literatura infantil, ilustrado como um álbum, assim se explora a linguagem visual, a oralidade e a interação com o texto escrito.
Como ler?	Lê-se, mas também se fala sobre o lido, comenta-se, interpreta-se, desenvolve-se a linguagem letrada com isso. É possível além da leitura, a apresentação em power point para enriquece a discussão e a aprendizagem.
O que os alunos aprendem com a leitura em voz alta?	- A familiarização com a escrita, apropriação de diferentes culturas textuais; o desenvolvimento da memória; interações entre o lido, o escutado e o compreendido. A associação entre a leitura e a escrita.
O que os alunos devem escrever?	O favorecimento entre oralidade e escritura pode começar com os nomes "escutados" por meio de uma lista, a escrita de títulos, refrões, pequenos versos, progredindo até enunciados mais amplos.
Como fazer os alunos escrever?	Gestos gráficos, oralização, atividades de produção textual individual e coletiva, graduação (pouco a pouco), inicial com letras "Caixa Alta" e também móveis; trabalho com duplas – um oraliza e outro escreve).
Ao escrever, o que os alunos aprendem?	Aprendem a estabelecer relações entre a oralidade e a escrita. Aprendem a diferenciar a palavra falada da palavra escrita. A leitura inicial com o "dedo". A consciência da relação entre o componente sonoro e o aspecto gráfico da linguagem.
Que livros são apropriados para fazer os alunos a participar da releitura?	Livros ilustrados ajudam o aluno a ler, ainda que com pouco texto escrito. Livro que exploram os sentidos sonoros, rítmicos e convidam para a compreensão dos sentidos do lido e de sua relação com a escrita.
Como estimular a participação na releitura?	É possível estimular a releitura a partir de trechos localizados nos textos lidos: uma ênfase, uma canção, um acontecimento de impacto e sua rápida relação entre a ilustração e o texto.
O que os alunos aprendem ao participarem da releitura?	A aquisição do repertório dos alunos favorece o conhecimento do sistema de escrita, as relações entre o "convencionalmente" falado e o "convencionalmente" escrito.

Fonte: Elaboração própria a partir de Teberosky (2009).

O trabalho do professor deve estar comprometido num olhar mais amplo das intervenções possíveis e, portanto, considerar os seguintes pontos como imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem, particularmente nas etapas de alfabetização, conforme Teberosky (2015):

- a) Empreender uma experiência pedagógica a partir do que os alunos sabem e não a partir do que ignoram;
- b) Assumir que o professor tem um papel importantíssimo na sala de aula, mas diferente do habitual; observar as ideias das crianças, saber de quais informações necessitam e oferecer-lhes orientações que lhes ajudem;
- c) Aceitar que todos os membros da classe podem ensinar e aprender. Que existem efeitos recíprocos entre professores e alunos, dos alunos entre si e dos alunos sobre o professor;
- d) Considerar estrategicamente todas as trocas como legítimas, incluindo-se as respostas convencionalmente instituídas, sem ignorar nenhuma. O trabalho com as diferentes respostas pode contribuir para a escrita normativa (escrita; ortografia, pontuação, etc.);
- e) No âmbito da perspectiva cognitiva o ensino e a aprendizagem devem ser vistos como processo e não exclusivamente como resultados.

O desenvolvimento de cada aluno é único, portanto, o conjunto de alunos reúne diferenças individuais que não devem ser ignoradas pelo professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira geral, mas particularmente com a alfabetização, uma vez que a capacidade de aprender e compreender estão diretamente relacionadas a prontidão do indivíduo, conseqüentemente o resultados de seu desenvolvimento é processual e pode se dar por meio da percepção docente sobre que ou quais métodos o aluno ou o grupo solicitam para aprender melhor. A escolha do método de trabalho depende da solicitação dos discentes também.

Muda-se nesse caso, como observado por Teberosky (2015) a gama de conhecimentos sobre o processo de aquisição da língua escrita, pois deverá considerar que cada indivíduo tem o seu próprio desenvolvimento que está relacionado também ao desenvolvimento do coletivo.

SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

A gênese dos processos mentais para a aquisição da escrita a partir da década de 1970 se tornou a temática de pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, educadoras argentinas que à luz das contribuições piagetianas colocaram como ponto recorrente o estudo psicogenético da língua escrita em crianças em fase de alfabetização. Uma de suas obras mais conhecidas "Psicogênese da língua escrita" publicada em 1985 pela Artmed, no Brasil, não trazia o aporte de bases do método de ensino, pois o foco do estudo, assim como o olhar piagetiano não era esse, mas sim compreender como se processava a construção da escrita pela criança. O que certamente se tornou uma revolução epistemológica nos cursos de formação de educadores no Brasil nos anos de 1980.

Para as autoras (1985) é preciso que professores e escolas estimulem as crianças a entender a escrita como um sistema de representação, que tem sentido e transmite algo, assim ao se considerar a fase que vai do desenho à escrita, o aluno poderá observar a diferenciação até a sua aquisição alfabética. É notório que o processo de aquisição da escrita se inicia por correspondências gráficas entre características do objeto (tamanho, força) e sua escrita, assim representa com um traço pequeno para representar formiga e um prolongado ao representar, por exemplo, uma girafa. O mesmo ocorre por meio de uma escrita indiferenciada que imita a ordem da escrita que ela teve contato. Daí se chamar fase da garatuja (rabiscos, desenhos, representação indiferenciada)

Num segundo momento (fase pré-silábica) observa-se que a criança sente necessidade de utilizar símbolos (letras) diferentes para representar distintos objetos, sem necessariamente corresponder o desenho da letra e seu som. Essa busca diferenciada favorece que a criança busque novos símbolos para representar diferentes objetos e inicie uma escrita em que alguns sons se tornam diferenciados e passam a compor o seu repertório quando estimulados a escrever. Dessa forma, AO para pato, mas a mesma grafia, muitas vezes pode ser associada a outros objetos como mato, carro, enfim, o que

gera um conflito cognitivo e a necessidade de aprendizagem e utilização de mais caracteres para representar distintos objetos.

Esse acréscimo de novos repertórios com escrita diferenciada deve ser explorado pelo trabalho docente, primeiro para conhecer melhor a etapa do processo de aquisição da escrita pelo aluno, segundo para promover situações de indagações recorrentes que promovam o desencadeamento de novos conflitos cognitivos. Assim, um outro momento de desencadeamento de aprendizagem poderá ser a utilização de letras diferenciadas, representando a correspondência sonora para cada sílaba, como por exemplo BLA para baleia, PT para pato, assim sucessivamente. O que acontece aqui não é a omissão de letras, mas a construção de uma nova relação e correspondência entre a representação gráfica e sonora, portanto, acréscimo de grafias novas ao repertório da criança, isto é, terão início a construção de hipóteses entre escrita e oralidade, onde a primeira é caracterizada como silábica, depois a fase silábica-alfabética e, uma vez dominados os códigos e correspondências específicas do alfabeto. Note-se que a construção da escrita é mediada pelos conflitos cognitivos, a construção de hipóteses e estímulos do meio.

A fase de apropriação convencional entre sons e oralidade será o momento em que o aluno poderá ser considerado alfabético, visto que a escrita passou a ser representação da língua falada.¹

Ora, todo o processo de ensino desenvolvido pelo professor sob a perspectiva construtivista não prescinde em colocar os conteúdos curriculares à margem do que a criança pode aprender, ao contrário, embora não seja esse o olhar desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1985) podemos afirmar que é incorreta a afirmação de que o construtivismo advoga de tal forma o processo evolutivo da criança que marginaliza o conhecimento historicamente acumulado.

Para Ferreiro e Ferreiro e Teberosky (1999, p.17), os estudos que desenvolveram contemplado no livro (Psicogênese da língua escrita) tem como objetivo “[...] tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” e não se constitui como eixo definidor do que é melhor ou necessariamente aplicável no contexto de alfabetização, ainda que se inicie pela articulação com o letramento.

O ponto ao qual chamamos a atenção é de onde partem os professores em nível do processo de intervenção entre o campo de letramento² e o campo da alfabetização³. De um modo ou de outro, todos

¹Mendonça e Mendonça (2011, p.38) observam que “Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolvem também aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. ”

²Entendemos que o letramento ultrapassa a compreensão ou conceito dos “[...] usos de competências de leitura e de escrita por um indivíduo que já domina o código,” (SOARES, 2003, p.80) isto é, o indivíduo, muito antes de ingressar na escola está imerso num mundo letrado, ele de per si, não é letrado, mas em processo de letramento, pois não escapa dos enfrentamentos trazidos pelo mundo da escrita em suas diversas manifestações. O desenvolvimento do indivíduo alfabetizado, continuará necessitando de inferências de processos de letramento, mas agora sim, com instrumentos mais ampliados, não somente pela aquisição da escrita, mas também pelo processo de desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas.

³Concordamos com Soares (2003, p.80) quando define alfabetização como “[...]o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.1, n.1, jan./abr. 2017, p.77-86

os extremos são perigosos quando o desenvolvimento e a apropriação da lecto-escrita da criança estão em processo.

O método, os eixos procedimentais e conteúdos não são elementos descartáveis nessa totalidade, bem como não devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho do professor, se se entender que a elaboração do pensamento da criança e o que traz de suas experiências com o mundo letrado são elementos que devem nortear o processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento trazido pelo aluno não pode ser descartado como objeto e definido como "de menos importância", assim há educadores que partem daí para o desenvolvimento do processo de alfabetização, há outros que partirão da utilização de materiais didáticos ou paradidáticos. De toda a forma, nenhuma intervenção técnica em si ou elementos motivacionais isolados poderão desencadear o processo educativo se não contextualizar o que aluno já conhece, como conhece para se trabalhar as possibilidades do desenvolvimento da lecto-escrita.

Por exemplo, Ramirez e Coronado (2010, p.53), em trabalho sobre a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita no contexto pré-escolar, enfatizaram que considerando o desenvolvimento da criança, em cada atividade ou provocação pedagógica cabe ao professor observar e explorar aspectos e dimensões envolvidas na aprendizagem⁴, dentre os quais:

- a dimensão de aprender os nomes dos animais a partir de ilustrações;
- dimensão do respeito a palavra como uma unidade de linguagem (palavras-nomes que servem como uma ponte entre o oral e escrita);
- a dimensão do reconhecimento da palavra (leitura para o rápido reconhecimento da palavra escrita);
- a aparência das relações semânticas, relação de hiperonímia em particular;
- a aparência do nome de tipos e não apenas cópias com um termo hiperonimico (mais ou menos convencionais);
- a dimensão da busca de exemplos que ajudam o trabalho extralinguístico com a introdução de uma pessoa na categorização de "X é um Y"; e
- a dimensão da exposição gráfica de relações hiperonimicas em uma tabela de dupla entrada.

Esse exemplo ou abordagem que o professor (a) utilizará não reduz ou se conceitua como única forma de exploração do trabalho pedagógico, mas se o ponto de partida foi o processo de desenvolvimento do aluno, o ponto de revisitação não pode ser e estar em oposição, porque carrega também a ampliação do olhar epistemológico que entende a inteligência e desenvolvimento da linguagem como campos possíveis de desenvolvimento.

Sob a perspectiva anteriormente destacadas Ramirez e Coronado (2010, p.54) e registraram com áudio e vídeo uma turma de 17 crianças entre meninos e meninas em processo de apropriação da língua escrita em catalão, cidade de Barcelona, Espanha. O desenvolvimento das atividades aconteceu entre fevereiro e maio, com duas sessões de aproximadamente 45 minutos.

Como o conhecimento do mundo animal era a temática desencadeada, estabeleceu-se um planejamento centrado em progressivo grau de complexidade, para exemplificar a possibilidade do trabalho do professor, o que poderia ser enriquecido com outras contribuições das crianças. Em seu conjunto optamos por reproduzir a tabela de descrição das tarefas, a seguir:

alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

⁴O ponto de partida é sempre o conhecimento dos alunos, a visão curiosa e desencadeadora das atividades em questão, assim, não um receituário, mas a proposta de uma projeção centrada nas possibilidades de aprendizagens discentes.

Quadro 2: Descrição da seqüência de tarefas

	Atividades	Procedimento	Material	Perguntas e trocas
01	Leitura em voz alta pelo professor	Extração de nomes a partir do texto.	Livros: <i>Pedro e os animais;</i> <i>As pulgas.</i>	"Qual é a história?" "Há nomes de animais aqui? Quais? Onde estão eles?"
02	Cartões de identificação e reconhecimento de nomes escritos	Correspondência entre ilustrações e nomes escritos.	Imagens de animais. Cartões com os nomes escritos (separado).	"Eu dou esses cartazes, o que são essas imagens?" "Você tem que colocar o nome e a imagem do animal."
03	Elaboração de listas.	Recuperação de nomes por meio de listas escritas de nomes de animais.	Sem ilustração, ou nomes escritos	"Agora vamos fazer a lista de animais, nos lembraremos de todos aqueles que viram".
04	A letra inicial e a composição do nome no alfabeto.	Concentração em unidades mínimas: recuperação da letra inicial dos nomes dos exemplos. Elaboração do alfabeto extraindo-se a letra inicial.	Sem ilustração, ou nomes escritos. Escrita de letras iniciais.	"Você tem que escolher um animal de que já vimos e escrever o nome dele. Então veja qual letra começa e anotá-la."
05	Categorização livre e proposta de hiperônimos	Classificação inicial do exemplo de um conjunto de imagens de animais e a exploração de uma descrição da classe (por exemplo, "voar").	Imagens de animais.	"Como é que estes animais podem ser agrupados? Eles são todos iguais?"
06	Negociação para uma nova categorização	Verificar o que é comum entre as categorizações propostas pelas crianças. Discussão sobre o consenso acerca de uma classificação convencional.	Imagens de animais agrupados em categorização inicial. Utilização de um quadro em que se registre o processo de negociação.	"Vamos ver quais são os animais da terra? Quais são os animais de quatro patas? Como podemos chamar esses bichos?"
07	Geração de uma segunda versão das categorias.	Manipulação de imagens e cartões com nomes.	Imagens de animais, cartões com os nomes dos exemplos, cartões com o hiperônimo.	"Nós agruparemos todos os animais que são répteis, aves, mamíferos e peixes. Você tem que colocar os animais no cartão".
08	Elaboração de listas com critérios de classificações.	Classificar nomes da escrita que foi ditada sob os hiperônimos numa lista de colunas. Conclusão da lista de desenvolvimento em si.	Escritos da nova categorização com hiperônimos convencionais.	"Vamos fazer uma tabela onde podemos colocar os animais que são aves, peixes, mamíferos..." "Estarei apresentando animais diferentes e você precisa escrever os seus nomes".
09	Ditado de nomes (exemplos) para classificar	Manipulação da tabela de dupla entrada, recuperando os pertencentes a uma categoria e a conclusão da lista.	Tabela de dupla entrada com hiperônimos sob a forma de cabeçalho.	"Eu dou esta tabela que coloca 'Os pássaros', 'peixe', 'mamífero' e vou dizer alguns nomes de animais que você deve responder se é um pássaro, um peixe..."
10	Elaboração de tabelas em dois sentidos.	Interpretação dos critérios de organização e escrita de nomes trabalhados, escrever atributos e desenhos para ilustrar a tabela. Conclusão da lista.	Tabela de formato de dupla entrada pré-desenhado para sua complementação e ilustração.	"Vamos completar esta tabela com as características e animais que podem entrar neste grupo e um exemplo com um desenho."

Fonte: Ramirez e Coronado (2010, p.55)

O que podemos observar nessa e qualquer outra atividade desenvolvida no ciclo da infância, na idade convencional para a alfabetização, é que o desenvolvimento da criança, a elaboração e sua escrita por meio das hipóteses levantadas, será enriquecido por meio do diálogo e intervenção docente, uma tarefa que requer considerar as possibilidades do desdobramento de sua inteligência. As respostas e reflexões sobre a atividade devem provir de provocações, essas mediadas por solicitações do contexto e variação das atividades trabalhadas. De nada adiantaria a organização e planejamento das atividades listadas acima sem esse cuidado, visto que, a solicitação do meio é um eixo imprescindível ao desenvolvimento dos processos cognitivos e, por consequência infere na aquisição da lecto-escrita.

Todos os esforços do professor e da escola devem ser conduzidos para o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Teberosky é favorável na disposição de um ambiente que provoque a curiosidade, a vontade de querer aprender do aluno, assim um ambiente alfabetizador pode propiciar momentos de desencadeamento de aprendizagens diversas, em particular, da leitura e escrita⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de seus estudos sobre alfabetização Teberosky e colaboradores inferiram que a escrita produzida pelas crianças é parte de seu esquema de assimilação da aprendizagem, ou seja, a maneira pela qual elabora o seu esquema de aprendizagem, conforme o seu desenvolvimento manifestado pela linguagem oral inicialmente. Nesse sentido o desenvolvimento da linguagem não ocorre desvinculado da estruturação do pensamento, dos esquemas mentais, de sua capacidade de assimilação, acomodação entre equilíbrios e desequilíbrios na elaboração de hipóteses que vivencia e faz parte de seu contexto.

A partir dos 4 anos de idade, a criança começa a estabelecer uma distinção entre o universo gráfico do desenho representativo e o universo da escrita. A relação entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem, a interação com o meio e a maturação orgânica como uma totalidade é caracterizada como construção psicogenética no processo de aquisição da escrita, isto é, à medida em que a criança relaciona o objeto à sua representação gráfica (escrita) propriamente dita tendo como referência à língua e não a fala, vai elaborando o seu pensamento representativo, segundo a psicogênese da lecto-escrita (fases estudadas por Ferreiro e Teberosky) em quatro momentos, a saber, a) fase pré-silábica, b) fase silábica, c) fase silábica-alfabética e d) alfabética, como vimos no decorrer do texto.

O desenvolvimento dos processos psicológicos das crianças é o eixo central de onde deve partir as provocações docentes no processo de aquisição da leitura e escrita. Um dos cuidados que o professor deve ter é quanto à escolha dos textos a serem trabalhados, considerando, conforme Teberosky (1987):

- a) **As ideias das crianças:** os textos representam os nomes dos objetos, é uma das primeiras construções das crianças. Nesse sentido, o conjunto de caracteres que aparecem no texto podem influir sobre a elaboração de hipóteses que a criança elabora e o contexto destacada da história do texto, ainda que nesse momento a criança não tenha interiorizado a codificação. A relação entre as propriedades quantitativas entre palavras, letras e frases serão necessariamente relacionadas às propriedades qualitativas, dessa leitura inicial. Ao escolher os textos para o trabalho pedagógico esse cuidado deve ser colocado como imprescindível;
- b) **As atividades em sala de aula:** Na escolha de uma obra para o trabalho pedagógico vale destacar que a atividade pode começar pelo título, subtítulos, separação entre palavras da composição do nome da obra, de seus enunciados, identificação de autoria. Dentre outros aspectos, defende Teberosky que o trabalho com os títulos permite:

⁵ Lima (2013) lembra que para Piaget, o conhecimento procede da ação do indivíduo sobre o objeto e esta ação, que se repete ou se generaliza gera um "esquema" que ordenará as informações dos novos objetos (formando novos esquemas de ação); não por associação, mas por assimilação. A partir da assimilação aos esquemas de ação, obrigatoriamente ocorrerá uma acomodação às particularidades dos objetos, resultante de dados externos (aqui e somente aqui considera-se a experiência), portanto, não existe acomodação em estado "puro" ou "isolado", mas a acomodação de um esquema de assimilação, daí o ambiente ser um eixo que favoreça o desenvolvimento da lecto-escrita e outras elaborações discentes.

1. O título é um tipo de texto que, do ponto de vista cognitivo, é aceitável para a criança como a identificação do que está escrito.
2. A escrita de títulos pode ser determinada em diferentes níveis de complexidade: de uma escrita pré-silábica para uma escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), do título como o único texto introdutor do assunto.
3. Títulos podem ter construções sintáticas de mais de um nome, o que permite que as crianças tentem uma escrita que não seja uma lista de nomes. Por esta mesma razão facilita o conhecimento da separação convencional entre as palavras.
4. A escrita de títulos é realizada em uma ampla variedade de tarefas: títulos a desenhos, escrever o título de uma história, etc.
5. A criança pode ter a oportunidade de comparar a sua produção com os resultados de outras crianças.
6. As crianças podem usar recursos gráficos para diferenciar títulos de texto.
7. A criança pequena pode recorrer a um modelo convencional não escolar (livros, cartazes, saliente títulos, etc graficamente) desde os momentos iniciais de sua aprendizagem.
8. A criança mais velha pode inferir o tema do título, podendo classificar um texto e recorrer ao uso de títulos e subtítulos ou pode resumir em um título de um texto, o conteúdo temático.

Aos poucos as competências leitoras das crianças vão se ampliando, o que requer do professor um diálogo permanente com suas construções. Ressalta-se a importância do desenvolvimento do trabalho pedagógico com classes não numerosas e acompanhadas pela presença de uma ou mais auxiliares, se realmente a projeção qualitativa e comprometimento com a criança forem o elemento norteador da escola, das políticas ou agrupamentos nas salas.

Teberosky (1990) destaca que no conjunto do processo de apropriação da escrita deve-se explorar as propriedades da linguagem em seu sentido amplo e particular, isto é, tanto as vivências via letramento, quanto à exploração do ambiente e contexto alfabetizador e nesse sentido é necessário se construir algumas rotinas que familiarizem o aluno com a lecto-escrita: leituras e comentários, elaboração coletiva oral da escrita, contato com a literatura disponível (textos de literatura infantil, jornais, revistas, etc.), leituras dos textos escrito (aluno, colega, professor), correção coletiva, edição do texto.

De maneira geral, o pensamento pedagógico de Ana Teberosky é centrado no construtivismo. Nesse sentido, retomamos a afirmação que a sua ênfase é sempre os processos psicológicos sobre a apropriação da lecto-escrita, eixos indispensáveis para se compreender e favorecer as intervenções e acompanhamento do desenvolvimento da criança nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, P.G. *Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Engenheiro Coelho/SP: Unaspres, 2013.

MENDONÇA, O.S.; MENDONÇA, O.C. de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: *Caderno de formação: formação de professores didática dos*

conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p.36-57, 2011.

PORTILLA, C.; TEBEROSKY, A.: una experiencia en pré-escolar. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, vol. 31, nº. 1, p. 50-67, 2010.

RAMÍREZ, C.R.P.; CORONADO, A.T. La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños pré-escolares. *Forma y Función* no 20, p. 79-93, Bogotá, 2007.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003

TEBEROSKY, A. La lectura desde la perspectiva constructivista. *Revista Aula de Aula de Innovación Educativa* [Versión electrónica], n. 179, 2009. Disponível em: <http://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/1.la+lectura+-+ana+teberosky.pdf>. Acesso em 28/05/2015.

TEBEROSKY, A. Actividades iniciales de escritura: *Lectura e Vida*, Ano 08, n.2, 1987. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n2/08_02_Teberosky.pdf. Acesso em 02/06/2015.

TEBEROSKY, A. El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura e Vida*, Ano 11, n.3, 1990. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf. Acesso em 02/06/2015.

TEBERSOKY, A. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_tese/Pedagogia/artigo-ana-teberosky.pdf Acesso em 30/05/2015.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE CÉLESTIN FREINET

Pedagogical contributions of Célestin Freinet

Rubens Rodrigues Lima – SME/SP*

Resumo O objetivo do artigo é refletir a atualidade e contribuições do pensamento pedagógico de Célestin Freinet, educador francês do século XIX, um dos principais educadores que, avança em direção à uma educação popular. No conjunto de seu pensamento epistemológico, reconhece a sociedade como refletora de contradições dos interesses das classes que nela existem, considera que como instituição social a escola também explicita tais contradições, mas a despeito desse contexto também poderia apresentar pistas para a sua superação por meio da educação nos tempos e espaços da escola. O texto está organizado em duas seções com respectivas subseções: 1) a escola: espaço de criação e recriação e 2) a inauguração de novas técnicas e centros de interesse da pedagogia Freinet. Uma de suas grandes contribuições, indiscutivelmente foi possibilitar a expressão livre do pensamento e a proposição de uma nova possibilidade de aprender: pelo interesse e de forma prazerosa.

Palavras-chave: Centros de interesse. Pedagogia Freinet. Expressão livre.

Abstract: The aim of the article is to reflect the present and contributions of the pedagogical thinking of Célestin Freinet, a French educator of the 19th century, one of the main educators who, moves towards a popular education. In the whole of his epistemological thinking, he recognizes society as reflecting contradictions of the interests of the classes that exist in it. He considers that, as a social institution, the school also exposes such contradictions. However, despite this context, it could also present clues for its overcoming by means of education in times and spaces of the school. The text is organized in two sections with respective subsections: 1) the school: creation and recreation space and 2) the inauguration of new techniques and centers of interest in Freinet pedagogy. Unquestionably, one of his great contributions was to enable the free expression of thought and the proposition of a new possibility of learning: by interest and in a pleasurable way.

Keywords: Centers of interest. Freinet pedagogy. Freedom of expression.

INTRODUÇÃO

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no sul da França, num vilarejo chamado Gars. Durante boa parte de sua infância pastoreava rebanhos em Provença. Estudou na escola Normal de Nice e em 1914 precisou parar seus estudos, pois alistou-se no exército e foi convocado para os temidos combates, onde fora atingido e sofreu as ações e consequências de gases tóxicos, que comprometeram seus pulmões. Freinet passou muito tempo em tratamento e internado em muitos hospitais quase sem encontrar a esperada cura. Ele tinha muitos motivos para se desmotivar e ser envolvido pelo pessimismo e desânimo. Mas o curioso é que em momento algum se abateu e em sua recuperação decidiu pontuar sua vida pelo ensino de crianças. Estava decidido, sabia que poderia contribuir significativamente como professor primário apesar de sua situação, angústias e dificuldades quanto a sua saúde.

Freinet iniciou seu trabalho como professor antes mesmo de sua formação que foi interrompida pela guerra. Foi numa aldeia de Bar-sur-Loup que tudo começou no ano de 1920, numa escola que na verdade era uma casa muito precária, pois não havia boa iluminação e além disso todo o material disponível estava em mal estado e os alunos postos em filas a maneira característica da escola tradicional. Devido ao profundo respeito e por gostar das crianças, recomeçou seus estudos pedagógicos para dar sustentação e embasar sua prática no ensino e trabalho pedagógico. Durante a sua vivência na escola, começou a notar o desinteresse dos alunos e que seus próprios conhecimentos estavam desconectados a vida dos seus alunos o que começou a lhe incomodar como docente.

* Vice-diretor de Escola Municipal e professor efetivo da Rede Oficial de Ensino do Município de São Paulo.
Email: rubao.lima@bol.com.br



Seguia as rotinas propostas pela escola e nos momentos de leitura, enquanto seus alunos liam aqueles textos escolásticos, sem vida e sem sentido algum, notava que a atenção verdadeira estava fora da sala de aula, porém lhe faltava ainda experiência para o desenvolvimento de atividades ou maior sustentação que lhe conferisse qualquer contribuição ao processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Ciente desse contexto, anotava as suas observações sobre o comportamento dos alunos, suas vitórias e fracassos e dessa forma foi propondo desafios e analisando como se dava a resposta e comportamento dos estudantes. Esse trabalho inicial lhe permitiu entender a construção da individualidade, o interesse e a personalidade das crianças, sentindo-se cada vez mais motivado a saber mais sobre educação e estratégias para o despertar pelo gosto pela aprendizagem. Começou seus estudos sobre os grandes pedagogos e pensadores de sua época como Rousseau, Rabelais, Montaigne e, sobretudo, Pestalozzi, lendo as suas obras com vivo interesse, conseguindo a habilitação para a exercer a função de professor (WHITAKER,1994,p.14).

Com base em suas experiências e anotações, além do estudo teórico realizado, notou que aquele sistema engessado e rígido de se fazer educação era ineficiente e não atingia os verdadeiros interessados, que estavam completamente apáticos aos conteúdos e saberes que eram transmitidos, de forma tradicional. Sentiu, então, que era necessária uma mudança de paradigma, e percebeu que poderia contribuir muito mais se atendesse a necessidade e interesse dos alunos. O presente texto tem como objetivo explicitar o pensamento pedagógico de Célestin Freinet, que como um dos críticos da escola tradicional, será um dos principais educadores que, avança em direção à uma educação popular. No conjunto de seu pensamento epistemológico, reconhece a sociedade como refletora de contradições dos interesses das classes que nela existem, considera que como instituição social a escola também explicita tais contradições, mas a despeito desse contexto também poderia apresentar pistas para a sua superação por meio da educação.

A ESCOLA ESPAÇO DE CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO

Foi mobilizado pelo desejo de mudança e criação de novas formas de se ensinar que Freinet, institui em sua classe uma de suas primeiras práticas pedagógicas: a aula passeio. Se o interesse das crianças estava do lado de fora da escola, por que ficar dentro da classe, lendo trechos de manuais com frases sobre assuntos desinteressantes para elas? Decidiu então levar os alunos para onde eles se sentiam felizes para um ambiente externo ao interior da sala de aula (WHITAKER,1994,p.15). Neste sentido, podemos perceber que não basta apenas querermos uma mudança estrutural em nossos conteúdos e currículos, que muitas vezes não tem nenhuma conexão com a realidade e sentido de vida, é preciso um processo de ação- reflexão ação, onde a prática aliada a teoria, a experiência vivida pelos professores em sala de aula, seja ouvida, discutida, partilhada e compartilhada, que provenha do cerne da educação e não de gabinetes como pacotes prontos de educação.

A aula passeio era um momento muito esperado pelos alunos de Celestin Freinet, pois durante a sua duração escreveriam sua própria história, manifestando sentidos de vida e liberdade, saíam todos pelo bairro, para observar e contemplar todas as paisagem e possíveis acontecimentos, por vezes paravam para ver e ouvir o sopro do vento, as águas dos rios, os pássaros, as flores além de conhecer e apreciar o trabalho dos habitantes e moradores daquele local, com esse trabalho e nova forma de ensinar percebeu que as crianças estavam mais interessadas e felizes sua curiosidade estava realmente mais aguçada, e a percepção das crianças eram a cada dia mais desenvolvidas com esta nova experiência, após voltarem dos passeios era nítido o desejo dos alunos em compartilhar e contar suas vivências, cada um com muito entusiasmo falava e mostrava o que tinham trazido consigo, as vezes uma pedra ou algum fato que lhes prendeu a atenção, era a vida entrando na sala de aula com sentido e significados profundos.

Comparavam o que haviam percebido, faziam avaliações das distâncias que percorriam, desenvolvendo assim as noções de comprimento e de tempo. Com muita sensibilidade, considerando o professor como um amigo conversava sobre as observações feitas. Não havia a tradicional separação entre professor e alunos. Todos se comunicavam, num tom familiar, discorrendo sobre os elementos de cultura adquiridos. (WHITAKER, 1994, p. 16).

A mudança na postura e interesse na vida dos alunos estava começando a desabrochar pois a partir daquele momento, quando chegava a hora da leitura que antes era dos livros didáticos e manuais, oferecidos pelo sistema de educação com seus conteúdos que não faziam o menor sentido para os

alunos, que lhes podava a criatividade o entusiasmo e o verdadeiro gosto pela leitura. Agora, estava sendo aos poucos transformada pela entrada da vida dos sentidos e significados dentro da sala de aula, todos os alunos queriam conversar, contar e escrever seus relatos das experiências vividas durante as aulas passeios que transformará claramente a participação das crianças, cada texto escrito e lido vinha carregado de emoção e entusiasmo, a escrita e a leitura finalmente cumpria seu papel social, e principalmente na vida daquelas crianças.

A relação professor aluno era totalmente desvinculada da visão tradicional, Freinet literalmente desce do tablado e passa a sentar junto com seus alunos, agora seus alunos tinham voz, vez e voto num processo democrático e de respeito as ideias e opiniões uns dos outros. Celestin Freinet, como todo grande educador não aceitava a realidade dada como única verdade, tinha dentro de si o desejo de encontrar novos caminhos para contribuir e realmente fazer a diferença na vida de seus alunos, leu sobre muitos teóricos da educação e foi lendo o livro *L'école active*, de Adolphe Ferrière que Freinet encontrou sua linha de trabalho e sua grande motivação para dar início a uma escola nova, valorizando a bagagem cultural de sua realidade e comunidade. Para Elise Freinet (1978):

A atividade espontânea, pessoal e produtiva, eis o ideal da escola ativa...Partir da atividade espontânea das crianças; partir de suas atividades manuais e construtivas; partir de suas atividades mentais, de suas afeições, de seus interesses, de seus gostos predominantes; partir de suas manifestações morais e sociais tais como se apresentam na vida livre e natural de todos os dias, segundo as circunstâncias, os acontecimentos previstos ou imprevisos que sobrevêm, eis o ponto inicial da educação.

A pedagogia desenvolvida por Freinet não se tratava de *laissez-faire*, ou seja, deixar fazer o que os estudantes queriam simplesmente. É importante compreendermos que o conhecimento e interesse dos alunos tem grande relevância nesta linha de pensamento, o ponto inicial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Consideremos o seguinte registro:

Um dia foram visitar um tecelão que explicou às crianças como se devia trabalhar com o material, dando a elas todos os detalhes. Freinet aproveitou o interesse e construiu com os alunos um pequeno tear, bem rudimentar, e com ele puderam tecer cintos para aqueles que viviam com as calças caindo. Foi um sucesso, uma conquista. E para completar a atividade, fez uma poesia sobre o tecelão. Leu-a para os alunos e o êxito foi total, pois as crianças, além de gostarem da atividade, compreenderam a utilidade de um poema. Um pensamento bonito, poético, poderia traduzir uma ação prática, simples, como a de um tecelão. (WHITAKER,1994,p.20),

A partir daí muitos outros profissionais foram visitados e surgiam novos textos, poesias e uma forma interdisciplinar de se trabalhar os conteúdos, pois nesses passeios os alunos podiam conhecer a geografia, a história do bairro a matemática e outras matérias faziam mais sentido, Freinet ficou conhecido como idealizador da "pedagogia do trabalho" à "pedagogia do bom senso", como ele mesmo dizia as portas e paredes da escola deixavam de ser barreiras, a vida o movimento entrava para dentro da escola com muito vigor assim como a luz do sol.

A INAUGURAÇÃO DE NOVAS TÉCNICAS E CANTOS DE INTERESSE DA PEDAGOGIA FREINET

O texto livre como técnica de ensino

O texto livre se tornou uma das técnicas do trabalho de Freinet, caracterizado como uma ferramenta pedagógica relevante, considerando que permite aos alunos usarem sua criatividade, seus conhecimentos e possam se expressar, se comunicar, além de fornecer caminhos para que o professor conheça melhor seus alunos e possam fazer as intervenções pertinentes para seu desenvolvimento e aprendizagem. Para Santos (1993, p.32) a prática do texto livre dá ao aluno a oportunidade de:

- expressar-se;
- exteriorizar seu problemas, seus sonhos, suas fantasias, seus desejos,...sua visão de mundo;
- demonstrar, tomar consciência e trabalhar suas dificuldades em língua portuguesa;

- brincar com as palavras;
- interagir no grupo-classe;
- rever sua maneira de pensar.

O texto livre é uma manifestação que compreende o registro das percepções das impressões da vida do aluno, um conjunto de expressões que dizem respeito ao como lê, como sente e o seu potencial criador e dinâmico se processo de maneira inteiramente humana e ainda abre espaços para o desenvolvimento de bases dialogais e trocas de comparações, valores e elaborações de linha de raciocínio. (Santos, 1993). Para a leitura dos textos livres era marcado um dia, onde cada um podia compartilhar suas construções e o grupo comenta, discute questiona o texto com o próprio autor, exercitando a análise e construção textual. Sendo realizadas as possíveis intervenções e modificações e aperfeiçoamento nos textos escritos. Após a revisão do texto ele se transformava numa página do jornal escolar que é a próxima técnica de Freinet que vamos apresentar. Segundo Santos (1993,p.57-58) o texto livre é uma técnica didática que aglutina uma série de atividades, envolvendo diferentes habilidades, dentre as quais:

- redação
- leitura oral e silenciosa;
- análise do conteúdo de um texto;
- análise linguística nos níveis ortográfico, morfológico, sintático, semântico;
- identificação de normas gramaticais definidas pelo "bom uso da linha"
- revisão crítica e reelaboração de textos;
- leitura, análise, estudo comparativo e discussão sobre a produção escrita de diferentes autores, consagrados ou não.

O texto livre era, portanto, tratada no trabalho de Freinet como uma ferramenta rica de possibilidades e repleta de nexos e sentidos, a produção dos alunos ia sendo modificada, ampliada e melhorada, ao mesmo tempo que se apresentava como cheia de emoção, criatividade e história contextualizada com a realidade dos alunos. Os alunos se mobilizam com as histórias, poesias e conhecimentos de seus colegas e suas próprias histórias mostrando que é possível, produzir conhecimento no ambiente escolar e não apenas reproduzir textos de autores consagrados. Como diz Lima (2010,p.21) é necessário recobrar o sentido do homem na escola e o sentido da escola na vida do homem. Existem diferenças significativas entre ensinar para a vida e ensinar a partir da própria vida, esse era o caminho percorrido por Célestin Freinet.

O jornal escolar

Essa era uma das técnicas que Celestin Freinet usava para que a expressão dos interesses de sua turma se desse naturalmente. À medida que os estudantes são capazes de se manifestar, o interesse sobre os demais assuntos poderão se dar sem maiores problemas. Complementa Santos (1993, p.66), que os objetivos do Jornal escolar são:

- reconhecer, respeitar, valorizar a expressão e o trabalho do grupo-classe e de cada um dos elementos;
- criar um instrumento resultante do trabalho coletivo, para veicular as informações, as opiniões, os sonhos, os pensamentos, as pesquisas realizadas por um grupo de crianças ou adolescentes e que, ao mesmo tempo, constitua um objeto de intercâmbio e de críticas;
- promover a ampliação da rede de comunicação e de interações existentes na classe, para que a palavra do aluno possa romper os limites da sala de aula e atingir outras classes, a família, os amigos, outras escolas, a comunidade;
- aproveitar a força motivadora para a criação de textos livres emanada da prática do jornal escolar;

- possibilitar que o aluno vivencie a situação de ver seu pensamento, suas reações perante o mundo, seus triunfos, suas dúvidas, seus questionamentos, seus temores, suas aventuras representados por um texto impresso;
- possibilitar que o aluno vivencie as diferentes etapas do trabalho editorial;
- aproveitar, enfim, toda a contribuição pedagógica que pode oferecer um trabalho de edição e de difusão inteiramente realizado por crianças e adolescentes.

A utilização da prática do jornal escolar para Freinet tinha como meta desenvolver situações autênticas de comunicação por meio da escrita, que ia além da manifestação do subjetivismo, tinha haver com os leitores, como seus interesses e leitura do real. Mais importante que o produto final, ou seja, o jornal impresso era considerado como todo o processo de criação intervenção e interações realizadas durante a sua construção, isto permite que os alunos vejam que seus esforços, pesquisas e discussões são objeto de transformação social.

Jornal falado

Como as outras técnicas de Freinet o jornal falado era um momento de criação e não uma simples cópia de telejornais, era mais uma possibilidade de comunicação e expressão que favorecia o desenvolvimento da aprendizagem e interação social entre a comunidade escolar. Segundo Santos (1993), as etapas do jornal falado são basicamente três:

- preparação- feito pelo grupo responsável
- apresentação
- avaliação feita pelos grupos da sala, pelo grupo apresentador e pelo professor

A preparação do trabalho é de inteira responsabilidade de cada grupo, cabendo-lhe:

- escolher um nome para sua identificação;
- decidir as tarefas específicas de cada integrante;
- pesquisar em jornais e revistas da semana as notícias mais importantes e selecionar, para o noticiário, aquelas que possam despertar a atenção da classe;
- resumir os textos escolhidos;
- pesquisar textos para o momento literário;
- decidir sobre a forma de apresentação dos textos escolhidos: leitura expressiva, jogral, dramatização etc.;
- selecionar atividades e temas a serem incluídos na seção variedades;
- preparar o material para as diferentes atividades;
- idealizar o cenário e a disposição da plateia;
- selecionar e confeccionar o material necessário para a montagem do cenário;
- selecionar e preparar recursos para efeitos sonoros: tema de abertura, fundo musical para de poemas etc.;
- elaborar roteiro de apresentação;
- testar e ensaiar o programa para montagem definitiva.

A classe e o professor observam as apresentações para o momento das intervenções e críticas para possíveis acertos sobre:

- a organização do grupo e do trabalho;
- o conteúdo;
- a leitura;
- a originalidade;

- os recursos audiovisuais- adequação da seleção dos efeitos sonoros, composição do cenário etc.

E por fim uma das partes mais importantes do trabalho pedagógico, que é o processo de avaliação que permite aos alunos ter o retorno da qualidade e organização do trabalho apresentado pelo grupo. Tem a oportunidade de ouvir as críticas, saber como os espectadores os colegas pensaram e avaliaram sua apresentação, e dessa forma, percebendo que o trabalho precisa ser melhorado sempre, aos poucos e com qualidade.

A correspondência interescolar

Uma técnica de grande valor assim como as outras a correspondência interescolar favorece um intercâmbio e conhecimento de peculiaridades de diferentes cidades, bairros e até países do mundo, imbuídos do desejo de comunicar-se com outros alunos vão se utilizando e se apropriando da função social da escrita como objetivo de conhecer outras realidades, como as pessoas vivem em outros lugares e quais suas dificuldades e também suas qualidades, além de conhecer um pouco da cultura local de cada lugar.

Por trabalhar com a pedagogia Freinetiana, e em específico nessa técnica correspondência interescolar eu tive a oportunidade de ir para Paris, no IV Encontro internacional de crianças e adolescentes da pedagogia Freinet, com minha coordenadora e mais dois adolescentes onde fomos falar um pouco de nossa experiência em nos corresponder com um país da África, colonizado pela França, Burquina Faso, onde pudemos conhecer algumas pessoas que nos correspondíamos, foi muito gratificante e uma experiência impar para todos nós que acreditamos nas técnicas e no trabalho da pedagogia Freinet. Foi um encontro muito bom, conhecemos diversas culturas e pessoas de muitos países onde ficamos conhecendo um pouco mais sobre o Egito, Romênia e muitos outros países. Apresentamos também uma oficina de capoeira com instrumentos típicos como berimbau, pandeiro e atabaque. Além de apresentar o nosso livro da vida uma outra técnica da pedagogia Freinet que faz a avaliação por escrito de todo o trabalho realizado durante a semana, pelos diferentes grupos de trabalho da pedagogia Freinet.

A reunião de cooperativa

Acontecia uma vez por semana ou no começo ou no fim da semana era um momento especial de avaliação onde cada aluno recebia três pedaços de papel e deveria escrever três palavras principais e de relevância que eram **eu critico, eu proponho e eu felicito**. A crítica daquilo que não gostaram ou que necessitava de alguns ajustes, as propostas de melhoria e colaboração do grupo de como tinham visto as apresentações e participações nos diversos momentos do dia e finalmente as felicitações pela realização, criatividade dedicação, trabalho em equipe. O grupo democraticamente deveria escolher um presidente que tinha como responsabilidade:

- Ler os bilhetes;
- controlar o tempo de cada participante no uso da palavra;
- garantir a ordem e a disciplina na reunião

Um vice presidente que tinha como função:

- agrupar os bilhetes por semelhança de temas ou assuntos e entrega-los ao presidente para leitura.
- destruir os bilhetes anônimos caso houvesse.

Um secretário, para responsabilizar-se pelo registro escrito das decisões tomadas pelo grupo. Um vice secretário, para ocupar-se com a colagem dos bilhetes no caderno de reuniões, a medida que vão sendo lidos e discutidos. Este tipo de reunião longe de ser a solução de todos os problemas, mais certamente possibilita aos alunos a refletir sobre sua vida e rendimento escolar, propondo que o aluno tenha uma rotina de estudos, se dedique mais aos estudos de forma disciplinada e busque superar suas dificuldades organizando medidas e estratégias que viabilizem a compreensão e superação de suas possíveis dificuldades, além de saber lidar com críticas e saber dar propostas que sejam simples e de real utilidade, saber dar opiniões e também ouvir as opiniões dos outros. E também participar das grandes decisões da escola e da comunidade escolar.

Os cantos de interesse

Os cantos de interesse que também tem sua importância e organização onde cada criança é que escolhia para onde queria ir, deste que atendesse as regras decididas em grupo como a quantidade de integrantes de cada grupo. Os cantos de interesse eram propostos pelos professores com desafios, leituras, dobraduras, recorte e colagem, matemática e muitas outras atividades.

A roda de avaliação

Após as participações nos cantinhos de interesse, dava-se início a roda de avaliação, onde cada aluno mostrava suas produções e construções podia se expressar contando suas experiências e fazendo a troca de saberes de forma organizada, um por vez e também nesse momento o desenvolvimento e comportamento trabalho em grupo era avaliado pelas crianças que faziam suas críticas, propostas e felicitações buscando de forma reflexiva melhorar o desempenho do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta linha de trabalho de Célestin Freinet conhecida como a pedagogia do bom senso ou pedagogia do trabalho traz em sua essência a expressão livre do aluno onde seu objetivo é trazer as atividades na linguagem escrita e oral possibilitando sua autonomia de forma crítica e participativa onde cada membro da comunidade escolar tem seu papel e finalidade, ou seja, todos são importantes na construção e aprimoramento dos saberes e fazeres dentro do ambiente escolar de forma organizada e democrática. Esta pedagogia valoriza os conhecimentos prévios de cada alunos e parte da realidade dos mesmos para construção e de novos conhecimentos e trocas de saberes.

Freinet deixou um grande legado para aqueles que acreditam que é possível mesmo em meio aos desafios que são apresentados na educação, que cada aluno é capaz de aprender e junto com o grupo de alunos modificar a realidade e construir coletivamente um conhecimento que tenha relevância e que traga a vida para dentro da sala aula.

Lima (2013) destaca que para Freinet ninguém melhor que os professores para orientar as mudanças necessárias que a educação necessitava. E o professor, consciente de seu papel de ator social, deveria considerar a educação pelo trabalho a sua principal meta, traduzindo-se na sua finalidade. Em sua proposta pedagógica os instrumentos e os meios são importantes mediadores para despertar do interesse para o trabalho. A criação e a experiência são os vetores para que a criança desenvolva a contento sua aprendizagem.

Criação, trabalho e experiência, por sua ação conjunta resultam em aprendizagem, sendo que o objetivo da escola deve ser o de orientar estes vetores materializando-os por meio do empenho e colaboração na ação. Isto quer dizer que o método ativo em Freinet é um ponto central articulando-o à construção da linguagem por meio de textos livres, desde que tanto o trabalho quanto a construção literária fossem de inteiro interesse de seus alunos. Para ele, os livros didáticos devem ser usados na biblioteca escolar e incentiva o seu uso, mas que devem ser evitados como manual e única possibilidade de conhecimento. Propõe o uso de fichários para que o aluno registre suas descobertas. Dentre as técnicas que sugere para exploração máxima dos textos livres estão: *jornal escolar manuscrito*: cada aluno tem um caderno especial onde copia o texto escolhido e corrigido. No fim do mês o jornal é enviado aos correspondentes; *correspondência interescolar*: troca de correspondência entre escolas; *jornal impresso, desenhos reproduzidos em linogravura ou com um copiógrafo, confecção de álbuns, "caça às palavras" (exercícios de vocabulário a partir dos textos); exercícios de gramática a partir dos textos; conforme o tema seriam explorados apontamentos de história, ciências, geografia, matemáticas, etc.*

Concluimos com Lima (2013) na afirmação de que uma das grandes contribuições de Freinet, indiscutivelmente foi possibilitar a expressão livre do pensamento e a proposição de uma nova possibilidade de aprender: pelo interesse e de forma prazerosa.

REFERÊNCIAS

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Presença, 1973.

FREINET É. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Estampa, 1978.

FREINET, C. *O Itinerário de Celéstin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet*. Trad. Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro; Livraria Francisco Alves editora, 1979.

LIMA, P. G. *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.

LIMA, P. G. *Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Engenheiro Coelho/SP: Unaspres, 2013.

SAMPAIO, Rosa Maria W. F. *Freinet – Evolução Histórica e Atualidades*. 2a ed. São Paulo :Scipione, 1994.

SANTOS, M. L. dos. *Expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa – Pedagogia Freinet*. São Paulo: Scipione, 1991 (Série Pensamento e Ação no Magistério).

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

RESENHA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Amanda Regina Martins Dias – UFSCar-Sorocaba*

LIMA, P.G. (Org.). *Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos*. Dourados: Editora da UFGD, 2016.

O livro reúne textos voltados para o desdobramento de discussões elementares que se constituem como norteadoras da docência universitária na atualidade. Publicado pela Editora UFGD em 2016, tem 96 páginas, sendo constituído por sumário, apresentação, cinco capítulos, referências bibliográficas e apresentação dos autores.

A obra tem como organizador Paulo Gomes Lima, professor adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – campus Sorocaba), autor de vários livros e artigos sobre a temática “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação”. O livro está organizado em cinco capítulos, cada um de autoria de diferentes professores universitários, de pelo menos três universidades públicas do país.

Apresentando o conteúdo da obra, o organizador discute a necessária sensibilidade daqueles que se dedicam à formação dos futuros profissionais em relação ao necessário domínio de conhecimentos da área, às melhores intervenções pedagógicas entre outras questões agregando como elemento da sensibilidade docente a relação professor-acadêmico ou como o organizador define, aprendizes em construção. Afirma que os autores dos textos do livro são atores do contexto do objeto, o que confere maior consistência e contribuições significativas às reflexões desencadeadas.

Afim de melhor guiar a leitura, ainda na apresentação (p.8-10) encontramos informações importantes a respeito dos cinco textos que visam contribuir para uma leitura de mundo problematizadora, tornando assim a obra coesa e coerente.

O primeiro capítulo, “Docência Universitária: pontuações transversais sobre o ensinar e aprender”, escrito por Paulo Gomes Lima, problematiza a docência universitária na atualidade através da projeção de intervenções pedagógicas centradas na conscientização dos indivíduos, na contextualização de sua historicidade e no reconhecimento de suas ações como determinantes da qualidade de ensino. A definição de universidade e sua missão são apresentadas, bem como o constante nas diretrizes da docência universitária no Brasil por meio dos objetivos da educação superior, expostos no art. 43 da Lei nº9.394/96. O capítulo apresenta duas seções: a) Solicitações contemporâneas para a docência universitária; na qual discorre sobre algumas tendências para a universidade do futuro, expõe conceitos da educação bancária que se contrapõe a proposta problematizadora de Paulo Freire; e b) Transversalidade e docência universitária: espaço de dialogicidade; onde são apresentados os conceitos e pressupostos da transversalidade, o perfil do novo professor do século XXI e a importância do diálogo e a troca entre seus pares para que o professor encontre o seu espaço de construção do saber.

O segundo capítulo, “O estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: pontuações sobre a formação profissional”, escrito por Ana Lúcia Marran e Paulo Gomes Lima, está organizado em duas partes: a) Estágio curricular supervisionado: contexto e concepções e b) Estágio curricular supervisionado: pontos de reflexão e desafios. Os autores apresentam duas questões inerentes à discussão sobre o estágio curricular supervisionado no Brasil: “Que tipo de homem se pretende formar?” “E para que tipo de sociedade?”, levando à reflexão sobre a articulação da teoria e prática na formação do profissional e na contextualização das demandas do mercado. Dentre as várias possibilidades que o estágio permite, aborda-se nesse capítulo a reflexão sobre o curso, a certeza ou não da opção quanto à área do conhecimento escolhida e discorre sobre o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e a Lei nº 11.788/2008.

De autoria do professor Fabrício do Nascimento, o terceiro capítulo “A construção da docência na universidade: reflexões e possibilidade de desenvolvimento profissional” apresenta a docência

*Aluna especial do Mestrado em Educação UFSCar Sorocaba, membro do GEPLAGE – UFSCar -Sorocaba. E-mail: amandarmdias13@gmail.com

universitária como atividade estratégica no processo de desenvolvimento do país, necessitando tornar-se objeto de reflexão, crítica e mudanças. Segundo o autor, a prática educativa de muitos docentes universitários ainda se baseia na produção objetiva do conhecimento sistematizado e universalmente válido, através da transmissão de informações aos estudantes. A ausência de espaços formativos no âmbito das universidades tem levado a elaboração de programas específicos de formação profissional e a viabilidade de autoformação nos processos de reconstrução permanente da docência, como exemplo o autor discute algumas experiências formativas desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que vêm oportunizando aos docentes formas de desenvolvimento profissional e a reconstrução de suas práticas educativas, dentro da perspectiva reflexiva. Entre as experiências formativas desenvolvidas na UFSCar e explanadas no capítulo pelo autor, estão as seguintes: Seminário de Inovações Pedagógicas, Fórum dos Cursos de Licenciatura, Articulação entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas e Orientação de trabalhos de conclusão de curso. Para finalizar o capítulo são apresentadas as perspectivas para a formação do professor universitário e a autoformação e a reconstrução permanente da docência, que é um processo longo, complexo e não linear.

No quarto capítulo, intitulado "O professor de ensino superior do curso de enfermagem no Brasil: exigências, identidade e formação didático-pedagógica", de Paulo Gomes Lima e Patrícia Leal de Freitas Santos, analisa-se a perspectiva profissional e social do professor universitário do curso de enfermagem no Brasil, apontando como necessário ao profissional de enfermagem a tomada de consciência do amplo espectro de sua profissão, como processo em construção, compreendendo a intervenção pedagógica na enfermagem para além do instrumentalismo.

O último capítulo, "Formação de professores: leituras e contribuições à educação superior e ao cotidiano escolar", escrito por Paulo Gomes Lima, se caracteriza por ser um texto reflexivo e de caráter exploratório organizado em seis eixos : a) Aprender a viver juntos pelo sentido da diversidade; b) Aprender a viver juntos pelo sentido da unidade; c) Aprofundamento e intercâmbio de leituras especializadas na formação continuada de professores; d) Problematização e assunção da formação profissional como objeto de discussão; e) A sensibilização da leitura de mundo e da palavra para intervenção intencional nos desafios da escola; f) A resignificação da prática pedagógica no cotidiano docente a partir da ação-reflexão-ação como expressão do aprender a viver juntos na escola contemporânea. O autor discute a formação de professores e a necessidade da consciência crítica sobre o seu campo de atuação, concluindo reitera a necessária resignificação dos saberes e fazeres da educação superior e da própria escola na construção do docente, não permitindo que o mercado seja seu fio condutor.

Finalmente, é importante destacar que essa obra contribui para a reflexão sobre o papel do professor universitário do século XXI diante do contexto, problemas e enfrentamentos necessários que a universidade não poderá abster-se evitando a descaracterização de sua finalidade e função social esperada. Dessa forma é possível considerar que esta obra traz grandes contribuições para a discussão em cursos de formação de professores, nos níveis de graduação e pós-graduação, garantindo uma leitura excelente, de linguagem clara e conteúdo necessário.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017