



PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-1990 E OS
FUNDAMENTOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA
CONTEMPORANEIDADE**

FORTALEZA

2017

PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-1990 E OS
FUNDAMENTOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA
CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Coordenação do Programa de Pós-
Graduação em Educação Brasileira-
FACED da Universidade Federal do
Ceará, como requisito para obtenção do
título de Mestre. Área de concentração:
Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Clarice Zientarski

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalogo, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F934pFreire, Perla Almeida Rodrigues Freire.

Políticas de Formação de Professores pós-1990 e os Fundamentos da
Produção de Conhecimento na Contemporaneidade / Perla Almeida Rodrigues
Freire Freire. – 2017.

138 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Clarice Zientarski.

1. Práxis. 2. Conhecimento. 3. Formação humana. 4. Formação de
Professores . 5. Educação. I. Título.

CDD 370

PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-1990 E OS FUNDAMENTOS
DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Coordenação Programa de Pós-
Graduação em Educação Brasileira-
FACED da Universidade Federal do
Ceará, como requisito para obtenção do
título de Mestre. Área de concentração:
Educação Brasileira.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA
Prof^ª. Dr^ª. Clarice Zientarski

(Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (UECE).
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de análise da relação entre as políticas de formação de professores e os fundamentos da produção de conhecimento. De natureza bibliográfica e documental, a investigação objetiva compreender as mediações teóricas e históricas dessas duas categorias. Nesse sentido, intenta-se submeter às políticas de formação docente e seus princípios norteadores, assim como suas teorias do conhecimento subjacentes, ao crivo do materialismo histórico-dialético e da filosofia da práxis, mormente em Marx, numa perspectiva ontológica. Tal esforço permite maior compreensão da lógica que rege as políticas de formação docente e a identificação dos limites e possibilidades dessa categoria com vistas a contribuir para uma práxis educativa transformadora. Conclui que a formação inicial de professores no contexto atual atende às prerrogativas dos organismos internacionais e à valorização do capital, expressando-se frágil teórica e cientificamente.

Palavras-chave: Trabalho. Formação de Professores. Produção de Conhecimento.

ABSTRACT

This paper presents a proposal to analyze the relationship between teacher education policies and the fundamentals of knowledge production. Of bibliographic and documentary nature, the research aims to understand the theoretical and historical mediations of these two categories. In this sense, it is tried to submit to the policies of teacher training and its guiding principles, as well as its underlying theories of knowledge, to the sieve of historical-dialectical materialism and the philosophy of praxis, especially in Marx, in an ontological perspective. This effort allows a better understanding of the logic that governs teacher education policies and the identification of the limits and possibilities of this category with a view to contributing to a transformative educational praxis. It concludes that the initial formation of teachers in the current context attends to the prerogatives of international organizations and to the valorisation of capital, expressing itself fragile theoretically and scientifically.

Keywords: Work. Teacher training. Knowledge Production.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. GÊNESE HISTÓRICA E FUNÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E DA CIÊNCIA.....	15
2.1 A história objetiva do conhecimento: o conhecimento em si.....	21
2.2 O homem sabe que conhece: apontamentos sobre história subjetiva do conhecimento.....	32
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORESE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO CATEGORIAS HUMANAS ESSENCIAIS	
3.1 Teorias do conhecimento: racionalidade técnica, pragmatismo e avanço da pós-modernidade.....	46
3.2 A relação trabalho e educação: um percurso histórico.....	55
3.3 As Políticas educacionais do período Colonial à ditadura civil militar.....	62
3.4 As políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade sob a égide do neoliberalismo e dos organismos internacionais.....	77
4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORESNO BRASIL DOS SÉCULOS XX-XXI	
4.1 Formação de professores e produção do conhecimento.....	87
4.2 Os organismos internacionais e as políticas de formação de professores.....	101
4.3 Documentos norteadores das políticas de formação de professores no Brasil: captando as determinações governamentais.....	111
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-1990 E OS FUNDAMENTOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da relação entre a Teoria do Conhecimento e a Educação, com foco nas políticas de formação de professores e nos fundamentos da produção de conhecimento pós-1990, ou seja, os pressupostos teóricos e históricos subjacentes às teorias. O interesse pela temática nasceu no contexto da escrita monográfica, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, em 2013, e do contato com as leituras marxianas, aliado à percepção da realidade, no que tange à formação do pedagogo.

Desde 1990, com as novas propostas e reformas¹ nas diretrizes nacionais para a formação de professores, em cursos de nível superior, a formação de professores passou por várias modificações no que tange aos princípios norteadores inseridos em seus projetos, leis, diretrizes e resoluções, bem como os fundamentos da produção de conhecimento introduzidos como paradigmas nas diretrizes de formação de professores. Em decorrência dessas mudanças, tornou-se periódica a discussão sobre a relação teoria e prática na formação de professores, fazendo-se essencial um retorno ao conceito de práxis.

Nesse sentido, a essência e as diretrizes das políticas de formação de professores compreendem novos rumos, principalmente nas atribuições e práticas docentes em decorrência da reestruturação produtiva iniciada com a crise de 1970 e o avanço das políticas neoliberais. O foco da Educação, portanto, passou a ser a formação/qualificação do trabalhador, para os novos modelos de produção, flexibilidade, autonomia e polivalência.

Com efeito, foi possível perceber por via de estudos realizados anteriormente, que há uma discrepância entre discurso e prática que vai além das políticas educacionais de formação de professores ou das diretrizes para os cursos superiores de formação

¹ Partindo das considerações de Elaine Behring, os anos de 1990 caracterizam-se como uma contra-reforma social e também moral, tendo em vista que tal processo foi um retrocesso educacional para a sociedade brasileira.

docente: a concepção de ciência/conhecimento corrente nas universidades está alinhada a uma descrição cada vez mais discursiva dos fenômenos e a uma negação da essência².

Ao longo da história da humanidade e da tradição filosófica, entre o velho e novo, se conservou e se superou o conhecimento em seu sentido ontológico. Há, nesse sentido, uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma descontinuidade do pensamento científico, isso porque a realidade é muito mais rica do que as idéias. Além do mais a realidade é dialética e contraditória, portanto, é preciso compreender em termos gnosiológicos e/ou ontológicos sua dimensão histórica e dialética da realidade.

O conhecimento caracteriza-se por compreender a realidade, esta entendida como processo histórico real da sociedade, justificando, neste sentido, a práxis como categoria de análise da realidade mesma. É nesse viés que se exprime aqui a visão de mundo baseada no materialismo histórico de Karl Marx, ao analisar os padrões de seu tempo histórico, tendo como base homens reais nas suas relações reais de produção.

Assim, a pesquisa parte da premissa de que a compreensão de mundo está baseada na práxis. O conhecimento, como sublinha Kosik (1976, p. 28), parte da práxis, daí a importância de se discutir a compreensão de mundo inserido na práxis cotidiana dos indivíduos, que, conseqüentemente, os levará a sua abordagem do conhecimento, isso porque, segundo o pensador “[...]o conhecimento não é contemplação”, pois este se constitui pelos resultados da práxis humana, uma vez que “[...]o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a *realidade* humana e se comporta, antes de tudo, como ser prático”. O conhecimento se caracteriza por compreender a realidade³ esta entendida como processo histórico real da sociedade, justificando, neste sentido, a práxis como categoria de análise da realidade mesma.

O materialismo histórico-dialético é o método escolhido para a abordagem deste trabalho. No que diz respeito ao método, como indica Kopnin (1978, p.91), o método é um meio no qual se obtém determinados resultados no conhecimento e na prática e que “[...] todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis

² Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se aparência e fenômeno coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 1976, p.17).

³ Segundo Kosik, “A realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (1976, p. 16).

interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos”. Nesse prisma, apresenta-se a metodologia de pesquisa bem como os caminhos a percorrer na busca de atender aos objetivos do trabalho.

Numa perspectiva dialética, conforme menciona Kosik (1976, p.41), o conhecimento concreto da realidade é “[...] um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência aos fenômenos”. Um fenômeno, portanto, que vai da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.

Marx, no texto *Introdução a Contribuição à Crítica da Economia Política*, expressa diferente dos métodos anteriores de apreensão do real, que se contrapõe a uma concepção meramente especulativa e abstrata da realidade, e contra toda modalidade de naturalismo, situando as forças produtivas como um resultado histórico e não como um ponto de partida, sendo este último resultado da própria natureza humana.

As relações sociais estão intimamente ligadas as forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais (MARX, 2008, p.125).

Nesse enfoque, os seres humanos ao estabelecerem suas relações sociais, as situam de acordo com a sua produtividade material e com elas os princípios e categorias advindas dessas relações; “[...]essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas *são produtos históricos e transitórios*”. (MARX, 2008, p. 126).

É possível, nesse sentido, identificar o fato de que Marx, se contrapondo a uma lógica dialética hegeliana, estabelece outra ordem de método onde é possível do concreto extrair o abstrato, mas não seu contrário, visto que seu ponto de partida são os homens reais e ativos em suas determinadas relações de produção, sendo o concreto o ponto de partida dessas relações reais e o ponto de chegada, pois que “[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p.258).

Exprime, ainda, Marx que, “o objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente” (2008, p.260) e, “[...] nesse sentido, as leis do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo correspondem ao processo histórico real” (2008, p.261), a exemplo da categoria dinheiro nos diferentes tipos de sociedade.

O mais desenvolvido é a chave para o menos desenvolvido, pois, “[...] a economia burguesa fornece a chave para a economia antiga etc.” (2008, p.264). Essa é a compreensão que se tem de Marx, ao analisar a Economia Política, diferentemente dos economistas políticos “[...] que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade” (2008, p.264).

Neste sentido, entende-se que quem estabelece, no sentido ontológico, os objetivos do conhecimento, da reprodução das ideias, da consciência, é o mundo social a partir de sua base material, pois o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua reprodução, ou seja, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX, 2007), pois, como aponta Saviani (1983, p.21) “[...] quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela”, ou seja, como algo independente do processo histórico que as produziu, ele está vivendo no mundo da pseudo-concreticidade.

Considerando estas anotações iniciais, o problema central desta pesquisa consiste em identificar as relações entre a Teoria do Conhecimento e a Educação, com foco nas políticas de formação de professores e nos fundamentos da produção de conhecimento pós-1990. Sobre este prisma, com o propósito de compreender as características e especificidades, são delineados os pontos que vêm na sequência.

Quais lógicas permeiam a formação de professores no período em estudo? Qual o perfil⁴ de professor que se pretende formar? Existe relação entre a categoria conhecimento no sentido ontológico e as políticas de formação de professores? De que maneira esta formação influencia positiva ou negativamente a práxis docente cotidiana? Quais as

⁴ Isto se identifica com o Parecer CNE/CP 9/2001 e na Resolução CNE/CP 1/2002.

teorias que permeiam as políticas de formação de professores da Educação Básica? Podem ser observadas tentativas de resistências diante das contradições e tensões que envolvem as políticas de formação de professores que sugerem propostas de formação baseadas em fundamentações teóricas sólidas?

Nesta perspectiva, parte-se do pressuposto de que existe uma relação intrínseca entre o conhecimento, o seu esvaziamento e as políticas de formação de professores no período pós-1990, por conta do acirramento e da subserviência às demandas hegemônicas do capital (hipótese 1 desta pesquisa).

No contexto em estudo, identifica-se, por um lado, a racionalidade técnica presente nas políticas de formação de professores e, por outro lado, o esvaziamento teórico da formação, excluindo o processo de formação de professores como investigação do fenômeno educativo, da própria gênese da Educação e da prática docente. (hipótese 02 desta pesquisa)

Para refletir sobre os pontos mais particularizados, exprimem-se à frente os objetivos específicos.

1 Identificar a gênese e a função social do conhecimento e da ciência para fincar estacas na categoria conhecimento, partindo do conhecimento como categoria ontológica.

2 Identificar as concepções teóricas das atuais políticas de formação de professores, pois elas demonstram quais os objetivos do Estado burguês para a formação da grande massa de trabalhadores.

3 Analisar a função social da formação de professores, com suporte na compreensão de que a sociedade hodierna capitalista confere um lugar específico para a educação da classe trabalhadora.

O caminho metodológico, segundo o método marxiano, se exprime no percurso, na medida em que se vai conhecendo o objeto. Assim, o que se pretende fazer neste estudo é discutir a relação das políticas de formação de professores pós-1990 e a produção do conhecimento na contemporaneidade. Com efeito, se utilizam como

categorias analíticas as seguintes: práxis⁵; conhecimento⁶; formação de professores⁷; formação humana⁸ e educação⁹.

Neste sentido, o segundo capítulo se propõe analisar a gênese do conhecimento, nos termos de Lukács [1963]¹⁰; e tem por título: *Gênese histórica e função social do conhecimento e da ciência*, subdividido em duas seções: *A história objetiva do conhecimento: o conhecimento em si* e *O homem sabe que conhece: apontamentos sobre história subjetiva do conhecimento*. A subdivisão justifica-se por separar didaticamente a história objetiva e a subjetiva do conhecimento, ou seja, o processo histórico entre a existência do conhecimento em si e a captação dele pela consciência humana.

Para atender ao propósito do segundo capítulo, discutiu-se a obra de Lukács, especialmente quando o pesquisador teoriza acerca da estética (1963) em sua publicação

⁵ Para Kozik, “A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)” (1976, p. 222). Assim, ela abrange “[...] além do momento laborativo – também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana”(KOZIK, 1976, p. 224).

⁶ Kozik (1976, p.29) “assegura em relação ao conhecimento que para a filosofia e a ciência moderna (a qual é permanente enriquecida pelo conceito de *práxis*), o *conhecimento* representa um dos modos de *apropriação* do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de *cada* modo humano de apropriação do mundo são o *sentido* subjetivo e o *sentido* objetivo”. Para Lefebvre (1991), “todo pensamento é um movimento de pensamento” e ainda, o conhecimento é um fato que conforme Lukács (2013, p.59-60) “é constituída essencialmente por atos cognitivos reais, ainda que duramente muito tempo não tenha sido reconhecida conscientemente, e, desse modo, contém o início, a gênese da ciência”.

⁷Com Freitas (2002, p 143) compreende-se a categoria formação de professores e ainda, que a política de expansão desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento a lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático”.

⁸Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é por tanto *a objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2010, p.85).

⁹A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p.7).

¹⁰Entre colchetes, será apresentado o ano de publicação original da obra por entender que não é possível deslocar a produção intelectual de seu contexto. Entre parênteses, estão as obras lidas em traduções, conforme norma da ABNT.

em castelhano (1982), especificamente quando trata sobre: *Los problemas del reflejo en la vida cotidiana* e *La desantropomorfización del reflejo en la ciencia*. Na busca da compreensão da temática, utilizou-se, ainda, a Estética [LUKÁCS (1982)]. Na Estética [1963], Lukács¹¹ desenvolve a gênese de três complexos fundamentais para o desenvolvimento do gênero humano: a ciência, a arte e a religião. O objetivo de Lukács é estudar o segundo, entretanto, o faz diferenciando-o dos outros dois tipos de reflexo, além do da vida cotidiana. Assim, compreende-se a importância de debater a obra *Para uma ontologia do ser social* [1984], lida em português na edição da Boitempo (2013), pois nela o autor já pressupõe o dito por ele na *Estética*.

Além das obras citadas acima, utiliza-se como aporte teórico as obras de Marx e Engels: *A ideologia alemã* [1932] (2007) e os *Manuscritos econômico-filosóficos* [1932] (2010), considerados como fundamentais para o estabelecimento do pensamento do próprio Lukács acerca da obra dos clássicos do marxismo, a que ele chamou de ontologia do ser social e no qual esse trabalho se apoia. Kopnin (1978), *Dialética como lógica e teoria do conhecimento* foi esclarecedor no que tange ao método e a teoria do conhecimento, e auxilia na compreensão da teoria do reflexo de Lênin, também utilizada por Lukács; e Lefebvre (1991), *Lógica formal, Lógica dialética*, também foi referência para este capítulo, no que diz respeito à caracterização da Teoria do Conhecimento, bem como György Márkus (2015), *Marxismo e Antropologia*, que discute a essência humana nos termos de Marx.

O terceiro capítulo, tem por título *Formação de professores e produção do conhecimento como categorias humanas essenciais*, subdividido em: *A relação trabalho e educação e teorias do conhecimento: racionalidade técnica, pragmatismo e avanço da pós-modernidade*; A segunda seção versa sobre *Função social da formação de professores no mundo dos homens e seu percurso histórico no Brasil e afirmação ou negação do conhecimento como categoria?*

O primeiro tópico do capítulo busca discutir a relação entre o conhecimento na Modernidade e formação de professores, entendendo que a sociedade hodierna

¹¹ Justifica-se a necessidade de analisar a obra de Lukács para compreensão da práxis como um processo ontocriativo, e trazer Marx, pois ele fundamenta o próprio Lukács, a partir dele Lukács teoriza a ontologia.

capitalista concede um lugar específico para a educação da classe trabalhadora, a escola. Neste sentido, a atuação do professor deve ser cientificamente expressa, pois o objetivo a ser alcançado é o conhecimento do aluno, entretanto, é preciso perscrutar a história da formação de professores no Brasil para analisar se e como isso tem acontecido. Desta feita, primeiramente pretende descrever a origem da educação e sua relação com o mundo do trabalho, bem como o desenrolar das políticas educacionais e suas concepções teóricas para em seguida mostrar historicamente a formação de professores e em seguida, analisar se ela nega ou afirma o conhecimento como categoria humana nos termos apresentados no primeiro capítulo.

No quarto módulo, que tem por título: *Políticas públicas de formação de professores no Brasil dos séculos XX-XXI*, com enfoque especial no período pós-1990, objetiva-se compreender o histórico no que diz respeito às atuais políticas de formação docente, pois elas demonstram quais os objetivos do Estado burguês para a formação da classe trabalhadora. A primeira parte, *Documentos norteadores das políticas de formação de professores no Brasil: captando as determinações governamentais*, visa expor as políticas atuais de formação, tendo como documentos referenciais o “*Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) - Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica- Decreto nº 8.752/2016*”.

Já a segunda, “*Políticas públicas de formação de professores e produção do conhecimento*” objetiva analisar, no sentido marxiano, como a formação docente, expressa nas políticas de formação (quarto capítulo) e constituídas historicamente (terceiro capítulo) denotam o conhecimento humano (segundo capítulo).

Assim, o objetivo deste trabalho parece ser possível de efetivação, pois o método ora exposto expressa a natureza, a processualidade histórica e a função social das categorias formação de professores e conhecimento. O caminho parece longo e árduo, mas o objetivo de superar críticas que se limitem ao fenômeno, à superficialidade, merece este expediente. Não é suficiente demonstrar que as políticas de formação não atendem às necessidades da classe trabalhadora, mas evidenciar a contradição entre elas e o papel do conhecimento na formação do ser social, comprovando que ao negar o conhecimento, nega-se a própria humanidade.

2 GÊNESE HISTÓRICA E FUNÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E DA CIÊNCIA

Neste capítulo busca-se compreender a relação entre conhecimento e ciência e o homem como ser social que é capaz de conhecer. Nesse sentido, parte-se da discussão sobre o conhecimento tendo como centralidade o homem como ser social. Na sequência a temática versa sobre a ciência, tendo em vista que ela encontra seu germe no próprio conhecimento.

Em torno da discussão do conhecimento, há um elemento fundamental que precisa ser tratado nesse momento, o ser social. Quem é o ser que conhece? Entender, no processo histórico, a gênese humana é uma perspectiva ontológica capaz de acompanhar o movimento da historicidade. Aqui repousa uma questão metodológica: a perspectiva de que o homem é o ponto de partida e o resultado; tratando-se das ciências sociais, o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de pesquisa, pois “[...] o caráter *social* é o caráter universal de todo movimento; *assim como* a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele”. (MARX, 2010, p.106).

O ser natural se defronta a partir de sua atividade e fruição com o homem social, sendo a sua existência o fundamento de toda a história humana. Assim, destaca-se o trabalho como categoria fundante do processo de humanização, pois, o trabalho, síntese entre teleologia e causalidade, no qual o homem em relação com a natureza por intermédio de sua própria ação, sensível e consciente, se apropria dessa natureza de maneira útil para atender as suas necessidades. O trabalho é, pois, o intercâmbio entre o homem e a natureza, atividade exclusivamente humana, diferenciando-se dos demais seres, porquanto o trabalho é atividade orientada a um fim.

Vale dizer que, enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-se da consciência, ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência da início ao processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico (LUKÁCS, 2013, p.48).

No processo de objetivação, teleologia¹² primária, ao realizar trabalho, o homem põe no mundo algo novo. Este novo objeto permite-lhe ao homem uma série de novas necessidades e possibilidades, ao mesmo tempo em que, ao elaborar tal objeto, ele adquire conhecimentos e habilidades. Tal processo é, portanto, um acúmulo histórico, no qual homem e objeto são sempre diferentes.

Nesse sentido, entende-se a produção da existência humana com esteio relação homem e natureza, na qual a humanização se efetiva ao incorporar no próprio processo de trabalho experiências e conhecimentos oriundos da modificação da natureza e de si mesmo.

Ainda, no que se relaciona ao trabalho, à medida que o homem passou a produzir além do que necessitava, criando novas necessidades, não só com relação aos próprios instrumentos, mas a própria produção das ideias, características do racionalismo humano, bem como mecanismos de organização do próprio pensamento ele se torna um ser genérico. Para, então, de produzir unilateralmente e passa a produzir universalmente. Marx (2011) argumenta que produtividade, consiste, “[...] mesmo considerando-se apenas a subsunção formal do trabalho ao capital, na coerção para se obter trabalho excedente, trabalho acima da necessidade imediata”.

Uma vez que sua ação é direcionada a um fim, esse processo teleológico resulta de uma ação na consciência. Em sua consciência o homem idealizou algo, adquiriu os meios para fazê-lo e o converteu em objeto, lhe permitiu ao homem estabelecer outros nexos causais, construídos pelo próprio ser social, pois sua ação intencional e planejada é produto de sua consciência mesma em relação dialética com a natureza.

Na realização da práxis, a gênese do ser social se dá na medida em que esse indivíduo adquire, como expresso anteriormente, conhecimentos e habilidades (LUKÁCS, 2013), portanto, o ser que produz sua vida material, também produz sua subjetividade, ao se apropriar das múltiplas relações do mundo subjetivo e objetivo. No qual, além de possuírem novos conhecimentos e habilidades, os indivíduos possuem o que objetivaram para a constituição de um próximo objeto, mais elaborado, que possua

¹² A teleologia é uma categoria elementar no marxismo que é designada por compreender que toda atividade humana é teleologicamente orientada.

novas qualidades, atendendo melhor as suas necessidades com suporte em carências que surgirão, o que o conduzirá a novas objetivações.

Ao se relacionar com a natureza, o ser humano não apenas age para atender as suas necessidades determinadas biologicamente, mas produz com liberdade, ou seja, produz universalmente, afastando-se cada vez mais de suas barreiras naturais, pela autoatividade e fruição.

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é por tanto *a objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2010, p.85).

Sendo o processo de objetivação humano, tudo que se cria humanamente é construto social, pois, no processo de objetivação, o ser social a partir de sua atividade física e mental, é transferido para o produto dessa atividade, permitindo a esse objeto, seja ele material ou não, a respeito da linguagem, por exemplo, passar a ter uma função social.

Duarte (2004, p.50) sublinha que "O processo de objetivação é, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não material), produção e reprodução da vida em sociedade". A apropriação da cultura é o processo mediador entre a formação de cada indivíduo como ser humano, no qual o "[...] indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação" (DUARTE, 2004, p. 51). Isto porque, segundo Marx (2007), tal como os homens produzem sua vida, assim são eles, pois é a vida que determina a consciência e não o seu contrário, revelando desse modo o caráter histórico-social da humanidade.

A objetivação do gênero humano é cumulativa, pois que em um determinado objeto ou fenômeno cultural, está acumulada a experiência histórica de gerações e que, na produção, os seres humanos produzem sua própria existência e, ao mesmo tempo, se constituem enquanto seres humanos.

O homem, ao se afastar de sua existência natural por intermédio do trabalho, se permitiu ser genérico e universal, possibilitando a criação do mundo objetivo com base na sua atividade e fruição, efetivando o mundo social.

O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente] [...]. (MARX, 2010, p.85).

Uma vez identificado esse ser e seu mundo objetivo, criado por ele, é possível entender a sociedade como um todo e a sua complexidade a partir desse indivíduo (MARX, 1996) dotado de consciência e pertencente a uma sociedade. Sob esse ponto de vista, entende-se a sociedade não como uma abstração frente ao indivíduo, mas como um produto social, pois o indivíduo é agente determinante dessa sociedade, que por sua vez, não é vista aqui de modo naturalizado, mas com amparo nas suas relações sociais de produção. Nesse sentido, Marx ainda (2007, p. 42) assinala, “[...] Assim como os indivíduos expressam sua vida, assim eles também são”. O que eles são coincide, portanto, com sua produção tanto com o que produzem, como com o modo como produzem, ou seja, o que eles são depende das condições materiais de sua produção.

O intuito é compreender que, ao mesmo tempo em que é o indivíduo, ao se auto determinar, adquire certas relações sociais, nesse sentido existe, uma relação entre a estrutura social e a produção, portanto, a estrutura social brota dessa vida material.

Ao identificar, porém, o ser que conhece e entender que a estrutura social se dá a partir do processo de vida material, entende-se que esse indivíduo age de forma consciente, como dito anteriormente, posto que toda práxis social é teleológica. A questão central, partindo deste raciocínio, que norteia esse capítulo é: historicamente, como se deu o conhecimento do gênero humano?

Num estágio muito primitivo da evolução humana, era imprescindível que os indivíduos conhecessem o mundo externo a eles para que pudessem atuar nele de um modo mais ou menos consciente. Ainda não é possível falar em consciência, pois Lukács (1982) acentua que os homens não sabiam, mas faziam. Tal asserção do Filósofo húngaro

deixa claro que ele, seguindo os achados da Arqueologia e da Antropologia, pode garantir que o conhecimento existiu primeiramente como um em si, ou seja, como uma categoria da realidade antes que o homem tivesse consciência da capacidade de seu pensamento captar a legalidade da realidade exterior, o conhecimento para si.

Essa passagem do em si do conhecimento ao seu para si deu-se num processo lento e paulatino que fez uso de vários momentos do desenvolvimento evolutivo humano. Márkus (2015, p. 35) auxilia na compreensão deste fenômeno quando assegura que:

[...] a primeira produção histórica de um objeto se dá, geralmente, na medida em que habilidades subjetivas estão em causa, de forma ainda não adequada – normalmente, isso ocorre devido a ‘furtivos acidentes’, como conjunção de circunstâncias em que o objeto pode ser criado com a ajuda das capacidades imperfeitas existentes (este ‘acidente’ pode ocorrer naturalmente, sem qualquer intervenção humana, mas também pode ser- em um estágio mais elevado- o resultado da pesquisa e investigação humana).

Engels (*apud* Lukács) cita, por exemplo, a divisão social dos sentidos: o olho assume funções dos demais sentidos, permitindo que o tato fique livre para o processo de trabalho. Essa capacidade de gerir a captação do exterior pelos sentidos, ainda muito primitiva, é fundamental para o posterior desenvolvimento do conhecimento, pois o homem tinha uma parca noção de que precisava captar o mundo externo e de que, para isso, precisa mover sua sensibilidade a esse fim.

Marx (1996, p. 27) evidencia a consciência como precedente para a produção dos meios de vida do ser humano que por sua vez é condicionado por sua organização corporal. Tal determinação parte dos seres humanos e assume especificidade própria de manifestar sua vida.

Minha consciência *universal* é apenas a figura *teórica* daquilo de que a coletividade *real*, o ser social, é a figura *viva* ao passo que hoje em dia a consciência *universal* é uma abstração da vida efetiva e como tal se defronta hostilmente a ela. Por isso, também a *atividade* da minha consciência universal – enquanto uma tal [atividade] – é minha existência *teórica* enquanto ser social. (MARX, 2010, p.107).

A realidade objetiva e o modo como se conhece essa realidade são necessários para se compreender historicamente o desenvolvimento do conhecimento, sua gênese, como se deu esse processo gnosiológico e a função social que ele exerce no mundo dos homens.

Nesse sentido, analisa-se aqui a consciência a partir da práxis humana, a priori, no intercâmbio entre o indivíduo e a natureza e, posteriormente com os outros homens (que, como vimos anteriormente, um processo histórico e prático), imposto por uma realidade objetiva do ser, uma vez que é direcionada para atender necessidades objetivas, ou seja, na sua práxis, o ser age de forma consciente para atender a sua própria realidade objetiva. O Ser não usa sua consciência de forma especulativa, pois, segundo Lukács (2013, p.48) “com o ato de pôr a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico” e, que, conforme Kozik (2002, p.14), “no trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas”, o indivíduo “cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade”.

Lukács contribui com essa compreensão, quando sublinha que:

Conceber teologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente (LUKÁCS, 2013, p.48).

Ao tomar esse indivíduo consciente em relação com a natureza diferenciando esse pôr, que diversamente das demais concepções ontológicas, em Marx “a teleologia é reconhecida como categoria realmente operante” (LUKÁCS, 2013, p. 52), onde no processo de objetivação “a investigação dos meios para a realização do pôr do fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo da gênese causal das objetividades e dos processos cujo andamento pode levar a alcançar o fim posto”.

Este, portanto, é o teor deste capítulo, o que será tratado a seguir.

2.1 A história objetiva do conhecimento: o conhecimento em si

A vida cotidiana¹³ (LUKÁCS, 1982) terreno das múltiplas determinações da prática social, é aqui o campo de análise, tendo em vista que é na vida cotidiana que estão postas as determinações históricas do ser. No terreno da vida cotidiana, esfera do homem

¹³ Segundo Lukács [1963] para caracterizar a vida cotidiana, ele afirma que é solo comum em que os homens atuam de forma imediata com os objetos, ou seja, há uma inconsciência das mediações, desta forma, teoria e prática são inseparáveis na vida cotidiana que é heterogênea.

concreto, estão expressas as atividades que caracterizam sua singularidade, dadas com esteio nas objetivacões e capacidade de reprodução. Assim, compreende-se que é na vida cotidiana que o sujeito produz e ao mesmo tempo reproduz uma totalidade.

A vida cotidiana se exprime, portanto, de modo ainda muito heterogêneo, em que atender as carências imediatas era o determinante, pois no cotidiano as relações se dão de maneira imediata. As carências são superadas, no entanto, a partir de um processo histórico contínuo de reprodução social.

Markus (2015, p. 37) ao se reportar as carências, esclarece que elas

[...] que realmente orientam e determinam a produção não são necessidades biológicas ‘cruas’, abstratas, mas carências sociais que são elas próprias produto de um desenvolvimento histórico e resultado de um progresso anterior da atividade natural produtiva.

O indivíduo no processo de trabalho não produziu apenas unilateralmente, pois, sua capacidade criadora consciente, conforme visto anteriormente, permite que ele produza universalmente, reproduzindo, desse modo, sua singularidade e ao mesmo tempo sua genericidade.

De modo geral, é importante compreender como o homem conhece, ou seja, na prática social do cotidiano, quais são as mediações e os nexos que permitiram ao ser social conhecer a realidade e como o indivíduo eleva sua consciência singular para uma consciência genérica.

Trata-se, pois, de averiguar aqui, desde a premissa de que o homem conhece, como se deu a origem da ciência e do conhecimento, a partir da práxis humana. Como identifica Lukács, “La costumbres y el uso, formas”, na vida cotidiana, “son las únicas que cumplen en esse estadio las funciones que luego corresponderán a esas posteriores formaciones”, e que, “por eso buscamos como punto de partida no lá génesis de las objetivaciones en general, sino meramente um nível de desarrollo con um mínimo de objetivaciones” (1982, p.84).

Assim, compreende-se como esse processo se deu com um mínimo de objetivacões, tendo em vista as menores capacidades produtivas, num determinado momento, constituídas apenas por momentos imediatos da vida cotidiana.

Pues ya las manifestaciones sociales más primitivas de los hombres, ante todo sus importantes notas diferenciales respecto de los animales – el lenguaje y el trabajo –, poseen, como hemos mostrado, ciertos rasgos de objetivación. La génesis real de las objetivaciones debe pues encontrarse en la hominización misma, en el paulatino nacer del lenguaje y del trabajo. Y, dejando aparte el hecho de que este es precisamente el terreno en el cual nuestros conocimientos son desesperadamente mínimos, la investigación del punto no es decisiva para nuestro fines. (LUKÁCS, 1982, p.83).

Na práxis humana primitiva, ao se relacionar com a natureza e com os outros homens, o sujeito não agia analiticamente, mas, de forma imediata, atendendo aos seus interesses, porém é ainda no seio da práxis, sobretudo do trabalho como atividade vital, que se encontra o germe do conhecimento, mesmo ainda nesse processo de imediatez de apreensão da realidade.

Lukács (2013, p.52-53), citando Aristóteles, diz que o filósofo grego distingue o trabalho em dois momentos: o pensar e o produzir e que através do primeiro, “[...] é posto o fim e se buscam os meios para sua realização”; no segundo o fim posto chega à sua realização. Ao citar Hartmann, Lukács afirma que, ele, por sua vez, divide o ato de pensar em dois momentos: “[...] o pôr do fim e a investigação dos meios, e assim torna mais concreta, de modo correto e instrutivo, a reflexão de Aristóteles, sem lhe alterar imediatamente a essência ontológica quanto aos aspectos decisivos”, qual seja de compreender que um projeto idealizado alcança sua efetivação material, ou seja, “[...] um pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo”. (LUKÁCS, 2013, p.52-53).

Desse modo, na realização da práxis, no campo da realidade objetiva do ser, estão postos os aspectos ontológicos decisivos, a saber, a relação entre teleologia e causalidade, pois toda práxis é teleologicamente orientada. Decisivamente, é no pôr teleológico onde se encontra de modo germinal o desenvolvimento do pensamento humano e do reflexo¹⁴ do mundo, porque teleologia e causalidade são princípios mutuamente heterogêneos e, apesar de sua contrariedade, segundo Lukács, “[...] somente

¹⁴ Aqui se aplica a teoria do reflexo defendida por Lênin na qual o Lukács e Kopnin seguem. “O conceito de ‘reflexo’ pressupõe, inevitavelmente, a realidade objetiva que é refletida, ao passo que ‘[...] os sinais ou símbolos são perfeitamente possíveis em relação aos objetos fictícios, e qualquer um conhece exemplos de semelhantes sinais ou símbolos’” (KOPNIN, 1978, p.122).

em comum, numa existência dinâmica, indissociável, podem constituir o fundamento ontológico de determinados complexos dinâmicos, complexos que só no campo do ser social são ontologicamente possíveis”. (LUKÁCS, 2013, p.89).

O homem se depara com a realidade para atender suas carências. Para tanto, o processo de objetivação permite ao ser que pensa entrar em movimento, pois, como afirma Lefebvre (1991, p. 90) “[...] todo pensamento é um movimento de pensamento” e, ainda, que *o conhecimento é um fato*, pois, desde a vida mais prática imediata e simples o homem conhece objetos, seres vivos e outros seres humanos. O conhecimento é já nesse momento uma relação entre sujeito e objeto, o sujeito que conhece na forma de pensamento e o objeto, os seres conhecidos que agem e reagem uns sobre os outros numa relação dialética.

Lefebvre (1991) aponta algumas características gerais do conhecimento, a saber: em primeiro lugar, o conhecimento é prático, pois antes de se elevar-se a um nível teórico o conhecimento começa pela experiência prática; em segundo lugar, o conhecimento é social, pois, na vida social, os seres agem uns com os outros estabelecendo relações cada vez mais ricas e complexas; e, em terceiro lugar, que o conhecimento humano possui caráter histórico, porquanto todo o conhecimento é resultado da práxis social, portanto, adquirido e conquistado.

Entende-se, ainda, conforme Kopnin (1978, p.122), que o pensamento é o reflexo da realidade sob a configuração de abstrações, ou seja, o pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem. O conhecimento é, também, reflexo, pois o reflexo é a realidade objetiva refletida no pensamento. Assim, nas palavras do autor “[...] o conhecimento não só se opõe como coincide com o objeto, porquanto o reproduz”.

Lukács (1982, p.35), ao se referir ao pensamento e ao reflexo, assinala que

[...] diferenciadas formas de reflejo nacen de las necesidades de la vida cotidiana, tienen que dar respuesta a sus problemas y, al volverse a mezclar muchos resultados de ambas con las formas de manifestación de la vida cotidiana, hacen a ésta más amplia, más diferenciada, más rica, más profunda, etc., llevándola constatemente a superiores niveles de desarrollo.

É preciso diferenciar aqui a ideia de que, para o homem primitivo, esse reflexo estava imerso “na” e “da” cotidianidade, sobretudo nas determinações da heterogeneidade, que supõe uma hierarquia entre as diferentes atividades constituintes do cotidiano e do imediato, no qual o homem age ativamente para atender suas carências. Lukács (2013) afirma que é no trabalho, momento em que o homem transforma a causalidade dada em causalidade posta, em que ainda há exclusivamente uma inter-relação do homem com a natureza e não do homem com o homem ou do homem com a sociedade, “[...] que o puro caráter cognitivo dos atos está preservado de modo menos alterado que nos níveis superiores, nos quais é inevitável que os interesses sociais intervenham já no espelhamento dos fatos”. (2013, p.90). Aqui, se nota um conhecimento em si, caracterizando um materialismo espontâneo.

A atividade criadora e o reflexo caminham de maneira mútua na práxis. O homem conhece porque age ativamente, o que pressupõe um reflexo da realidade objetiva praticamente dirigida. Segundo Kopnin (1978, p.126), “[...] sem reflexo, a atividade subjetiva não conduz à criatividade nem à criação dos objetos necessários ao homem mas, a uma produção sem resultado”.

É importante ainda destacar o fato de que o pensamento como reflexo não é uma cópia do objeto em certas modalidades materiais, muito menos uma criação duplicada do objeto, como expressa Kopnin (1978), mas uma maneira de atividade humana determinada pelas propriedades e leis do objeto tomadas em seu desenvolvimento.

Para Lukács,

La observación de que los reflejos reales surgen en la interacción del hombre con el mundo externo, sin que la selección, la ordenación, etc., que eso conlleva tenga que ser por fuerza una ilusión o deformación subjetiva, aunque sin Duda lo sea en muchos casos. Cuando, por ejemplo, en la vida cotidiana, el hombre cierra los ojos para percibir mejor determinados matices audibles de su mundo circundante, esa eliminación de una parte de la realidad a feblejar puede permitirle captar el fenómeno que en aquel momento le interesa dominar más exacta, más plenamente y con más aproximación que la que habría podido conseguir sin ese prescindir del mundo visual. A partir de esas manipulaciones casi instintivas discurre un camino muy tortuoso que lleva hasta el reflejo en el trabajo, el experimento, etc., y hasta la ciencia y el arte. (LUKÁCS, 1982, p.36).

A origem do conhecimento está, pois, necessariamente incluída no campo da atividade prática do homem, na práxis. Para garantir a eficácia de sua atividade, no entanto, deve se relacionar necessariamente com a realidade objetiva que existe fora do próprio homem e que serve de objeto para essa atividade. Isso porque não é no terreno do pensamento, que o sujeito muda, em termos práticos, o objeto, mas, somente o reflete, conhecendo as suas leis, este surge e se desenvolve no terreno da práxis, numa relação entre teoria e prática, do sujeito com o objeto, “[...] cujo resultado só pode ser o conhecimento deste e não sua mudança”(KOPNIN, 1978, p. 126), O pensamento não separa o sujeito do objeto (homem e natureza) mas os une e dessa união resulta no pensamento a criação de uma imagem subjetiva do mundo objetivo, o conhecimento em si.

Do ponto de vista ontológico, a investigação dos meios é designada por Lukács como o momento em que o trabalho se liga ao surgimento do pensamento científico e ao seu desenvolvimento. A investigação dos meios é que permite uma ação consciente determinando o papel e a função do instrumento, pois o papel do pensamento é transformar a causalidade natural em causalidade posta. Para transformar essa realidade natural, entretanto, ele terá de fazer escolhas entre alternativas.

[...] o pôr do fim e a investigação dos meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma, um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença no que diz respeito a todas as aspirações e ideias do homem. Aqui a investigação tem uma dupla função: de um lado evidencia aquilo que em si governa os objetos em questão, independentemente de toda consciência; de outro, descobre neles aquelas novas conexões, aquelas novas possibilidades de funções através de cujo pôr-em-movimento tornam efetivável o fim teleologicamente posto. No ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem se quer um indicio da possibilidade de ser usada como faca ou como machado. Ela só pode adquirir tal função de ferramenta quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si, forem adequadas para entra numa combinação tal que torne isso possível. (LUKÁCS, 2013, p.54).

Aqui, tem-se a alternativa como categoria mediadora entre teleologia e causalidade, vinculada ao reflexo, pois, na investigação dos meios o reflexo é fundamental na escolha da alternativa. Esta já é uma escolha social, mesmo que a necessidade seja também determinante na escolha entre alternativas, o caráter cognitivo por via do reflexo que se dá por analogia, formas originais e dominantes de maior

importância no pensamento de todos os dias, tanto primitiva como no presente, modo predominante de ligação e processamento do reflexo imediato da realidade objetiva embora que, segundo Lukács (1982, p.60), durante muito tempo, tenha havido apenas consciência prática “[...] uma utilização que teve êxito em um novo campo significa que de fato foi realizada uma abstração correta”. Por exemplo, quando o homem das origens escolhe uma pedra para usá-la como machado, deve reconhecer corretamente esse nexo entre as propriedades da pedra – que nas mais das vezes tiveram uma origem causal – e a sua respectiva possibilidade de utilização concreta. Eis aí o caráter determinante do reflexo na origem do conhecimento, pois, “La posibilidad de este tipo de acción presupone cierto grado de reflejo correcto de la realidad objetiva en la conciencia del hombre”. (LUKÁCS, 1982, 60).

O pensador auxilia no entendimento do reflexo em relação íntima com o conhecimento e a realidade humana. Por esta razão, embora extensa, a citação a seguir, é de fundamental importância, tendo em vista que justifica a própria teleologia e o desenvolvimento da consciência na concepção marxiana.

El carácter específico de la inmediatez, recién referida, de la vida el pensamiento cotidiano se expresa llamativamente según el modo del materialismo espontáneo que es propio de esta esfera todo análisis serio y algo libre de prejuicios tiene que mostrar que el hombre de la vida cotidiana reacciona siempre a los objetos de su entorno de un modo espontáneamente materialista, independientemente de cómo se interpreten luego esas reacciones del sujeto de la práctica. Este hecho se sigue sin más de la esencia del trabajo. Todo trabajo supone un complejo de objetos, de leyes que lo determinan en su especie, en sus necesarios movimientos, operaciones, etc., y la conciencia humana trata espontáneamente todo eso como entidades que existen y funcionan independientemente de ella. La esencia del trabajo consiste precisamente en observar, descifrar y utilizar ese ser y devenir que son en-sí. Incluso al nivel en el cual el hombre primitivo no produce aún herramientas, sino que se limita a tomar guijarros de determinadas formas para arrojarlos o según sus necesidades, tienen que practicarse ya ciertas observaciones acerca de las piedras que por su dureza, su forma, etc. son adecuadas para determinadas operaciones. Ya el hecho de que el hombre primitivo escoja entre muchos un guijarro adecuado, ya la naturaleza de su elección muestra que el hombre es más o menos consciente de que tiene que actuar en un mundo externo que existe independientemente de él y que, por tanto, tiene que intentar entender y dominar lo más posible con el pensamiento, mediante la observación, ese entorno que existe independientemente de él, con objeto de poder existir, de poder sustraerse a los peligros que le amenazan. También el peligro, como categoría de la vida interior

humana, muestra que el sujeto es más o menos consciente de encontrarse frente a um mundo externo Independiente de su consciencia (LUKÁCS, p. 46).

Existe uma característica nessa leitura da teleologia marxiana que se diferencia das demais teleologias precedentes, que é o fato de adquirir realidade enquanto pôr, qualquer trabalho sucede tal pôr, responsável pelo processo de objetivação em todas as suas etapas. Como dito anteriormente, essa compreensão teleológica no sentido ontológico não se diferencia em última instância das visões de Aristóteles, Hartmann e Hegel, por exemplo, no entanto, se distanciam de uma perspectiva ontológica do conhecimento, na medida em que buscam interpretar a realidade de maneira igualmente teleológica, “[...] viram-se obrigados a imaginar a presença, neles, de um sujeito responsável por esse pôr necessário (em Hegel, o espírito universal), resultando disso que a realidade acabava por transformar-se inevitavelmente num mito”. (LUKÁCS, 2013, p. 51-52).

O conhecimento, estabelecido pela relação “sujeito e objeto”, tem sua gênese na práxis humana transformadora, estabelecido por um processo teleológico do pôr, nesse caso, o pôr no sentido ontológico e não gnosiológico, posto que, nesse último, o pôr permanece apenas um pôr, pois lhe falta o objeto, ao contrário do pôr no sentido ontológico no qual (LUKÁCS, 2013, p.55) “[...] se põe ontologicamente a causalidade no complexo constituído por um pôr teleológico, este deve captar corretamente o seu objeto, senão não é – nesse contexto – um pôr”.

O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autentico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico[...] (LUKÁCS, 2013, p.56-57).

É importante destacar o fato de que a investigação dos objetos contidos na natureza precedentes ao pôr da causalidade na criação dos meios, como acentua Lukács (2013, p.59-60) “[...] é constituída essencialmente por atos cognitivos reais, ainda que duramente muito tempo não tenha sido reconhecida conscientemente, e, desse modo, contém o início, a gênese da ciência”. Embora durante muito tempo tal consciência tenha sido tomada por uma necessidade prática, imediata, o fato é que, ao se utilizar de uma

abstração, logrando êxito em outro campo na sua objetiva estrutura interna, já possui algumas características do pensamento científico.

Entende-se que, nesse processo, o meio no qual consiste a realização do fim é um processo racional, caracterizando, pois, a produção de ideias; estas, por sua vez, vistas aqui dentro de um processo ontológico, a priori para atender de modo imediato necessidades humanas, que ultrapassam suas barreiras naturais, criando um mundo seu, social, onde o novo surge a cada dia, fruto do intercâmbio do homem com a natureza.

Note-se que o conhecimento em si nasce da própria objetividade da práxis humana, em que este comporta uma imagem subjetiva do mundo objetivo, contudo seu pensamento também é objetivo, porquanto se desenvolve pela atividade criativa de uma imagem ideal que reflete o objeto com plenitude e precisão; ainda no conhecimento em-si, tem-se um conhecimento heterogêneo, pois este está, como dito anteriormente, imerso no cotidiano do imediato.

Pero hay una importante diferencia cualitativa, e históricamente determinada, entre que la complementación idealista (religiosa, mágica, supersticiosa) del materialismo espontáneo se encuentre, por así decirlo, solo en los márgenes de la imagen práctica del mundo, o que recubra intelectual y camino que va del segundo caso al primero es la línea evolutiva esencial –tantas veces, desde luego, zigzagueante- de la cultura. (LUKÁCS, 1982, p. 50).

Esse conhecimento heterogêneo não significa que é necessariamente falso ou verdadeiro, pois, como já expressei, o conhecimento em si decorria de analogias, correspondido pelo reflexo, pois, como afirma Lukács (2013, p. 56), se para trabalhar o homem necessita um conhecimento mesmo que somente aproximado “[...] dessa infinidade intensiva enquanto tal, o trabalho jamais poderia ter surgido nos estágios primitivos da observação da natureza (quando não havia um conhecimento no sentido consciente) ”. Essa heterogeneidade de princípios que surgirão da dupla socialização do pôr do fim, que de um lado é a necessidade social e, por outro, precisa satisfazer tal necessidade, só será superada mediante uma homogeneidade conquistada metodologicamente.

Nesse caso, o preponderante é a satisfação das necessidades, o conhecimento é considerado correto se a escolha entre as alternativas, por vezes repetida, e aplicada na

relação teleologia e causalidade, uma vez efetivado a causalidade posta, baseada no reflexo e no conhecimento por analogia, em que “[...] la analogia es una de las formas originarias y dominantes de maior importância em el pensamiento cotidiano, tento em el primitivo cuanto en el actual” assim, esse saber pode ser considerado correto. (LUKÁCS, 1982, p. 53).

Uma cadeia de alternativas permite a cada dia o surgimento do novo, de forma consciente ou não. Ao se ampliarem as alternativas de uma atividade certa ou errada, constatar-se-á o surgimento das categorias, tomadas como modos da realidade no processo laboral, (LUKÁCS, 1982, p. 57- 58) “[...] resultado de alguna enigmática productividad del sujeto, sino como formas constantes y generales de la realidad objetiva misma” e que “la objetividad de estas formas categoriales se manifiesta también em el hecho de que han podido usarse durante muchísimo tiempo para reflejar la realidad sin que se produjera la menor consciência de su carácter de categorias”. Entende-se, nesse sentido, que as categorias tem uma significação objetiva, mas também uma historia subjetiva, portanto, formas do ser, pois, “la historia subjetiva de las categorias es la de su descubrimiento por la consciência humana”.

O processo de captar a causalidade não se deu de forma imediata, mas como resultado de um complexo de mediações. Lukács (1982) cita a analogia e a generalização como etapas fundamentais desse processo. Ao tratar de analogia, nesse período histórico de incipientes mediações, ele quer dizer uma analogia fundamentalmente prática, na qual o homem percebe que sua ação na natureza para um determinado objetivo pode ser utilizada para outro fim diferente. A analogia, segundo o autor, está ainda na gênese da imitação. Quanto ao processo de generalização, ainda muito primitivo, não alcança a superação do pensamento cotidiano. A generalização está ainda como uma necessidade inconsciente, ao ser desenvolvido, será fundamental para a captação do mundo externo pelo pensamento. A nomenclatura na linguagem manifesta, por um lado, a superação do imediato pela generalização do conceito “[...] la nominación arranca enérgicamente lo nuevo de la oscuridad em que se encontra y lo lleva a consciencia”. (LUKÁCS, 1982, p.100).

A exatidão do reflexo da realidade, segundo Engels (*apud* LUKÁCS 1982) é indispensável ao homem, portanto, por mais primitivas que sejam as ações deste na

natureza, é necessário que ele tenha uma incipiente consciência de que lida com uma realidade que lhe é exterior. Ainda segundo o autor, um reflexo incorreto da realidade pode acarretar a ruína do homem. Isso não significa que o reflexo tenha de ser fotocópia da realidade.

A rigorosa separação entre o *eu* e o *não-eu*, de acordo com Lukács (1982, p. 89), é uma conquista do próprio processo de trabalho, pois não seria possível se a atividade *mediada* do trabalho não interferisse no desenvolvimento humano. O que permite ao homem compreender a realidade como algo diferente de si é uma forma tardia do desenvolvimento humano. “Mediante la creación del concepto en el pensamiento y el lenguaje la reacción al mundo externo pierde cada vez más acusadamente su inmediatez originaria, puramente espontânea, atada a la ocasión que la desencadena”. (LUKÁCS, 1982, p. 90). A gênese da autoconsciência pressupõe uma determinada altura do desenvolvimento da consciência da realidade objetiva, ou seja, conhecer o exterior é fundante para conhecer o interior.

Assim, note-se que, ao produzir seu mundo material, o ser social produziu conhecimento, valores, crenças, bem como por ser um ser pensante, racional, desenvolveu mecanismos para um raciocínio elaborado e até planejado. E com a complexidade da sociedade, no entanto, sobretudo com a divisão social do trabalho, que o processo de conhecimento se tornou cada vez mais elaborado, pois, como afirma Marx,

A produção das ideias, das representações, da consciência é, ao princípio, entrelaçada sem mediações com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem da vida real. A formação das ideias, o pensar, a circulação espiritual entre os homens ainda se apresentam nesse caso como emanção direta de seu comportamento material. Vale o mesmo para a produção espiritual, conforme esta se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. (MARX e ENGELS, 2007, p.48).

Marx ainda acentua que “[...] os homens são os produtores de suas representações, ideias e assim por diante”. É importante lembrar aqui que a origem do conhecimento deve ser vista de modo dialético, por sua vez em movimento, revelando seu caráter histórico social, pois o conhecimento é atividade. Para Kopnin, como dito anteriormente, o conhecimento está vinculado necessariamente à atividade prática do homem, mas o êxito dessa atividade, está inserida necessariamente na relação sujeito

objeto que se dá na práxis, na realidade objetiva existente fora do homem e que serve de objeto a essa atividade.

Portanto, conforme Kopnin (1978) o pensamento é uma imagem subjetiva do mundo objetivo, não podendo ultrapassar os limites da subjetividade no sentido de que pertence sempre ao sujeito, ao homem social, que cria apenas a imagem e não a própria coisa objetiva, com todas as suas propriedades. O pensamento, no entanto, é também objetivo, visto que se desenvolve pela via da criação de uma imagem ideal que reflete o objeto com plenitude e precisão, em conteúdo, adequa-se à coisa objetiva, no sentido de descobrir as propriedades do objeto tais como elas existem independentes do pensamento.

Lukács (1982, p. 95), ao analisar o conhecimento, compreende um duplo movimento de conteúdo: em que medida o conteúdo da consciência coincide com a realidade objetiva; e, se e em que medida o objeto e o comportamento a respeito do objeto são reproduzidos adequadamente na consciência. A captação desse movimento é também uma questão de método.

Tal análise, materialista dialética, permitiu com suporte da história objetiva do mundo dos homens, revelando as leis gerais do movimento do pensamento no processo de obtenção da verdade objetiva, as leis de transição de um reflexo cognitivo a outro mais completo e mais profundo, que compreende já um reflexo científico.

É importante destacar a questão de método a qual se refere Kopnin, em que tais leis do movimento do reflexo cognitivo do objeto, do pensamento, guardam afinidade com as leis do movimento do próprio objeto; assim, o pensamento se movimenta no campo do conteúdo do objeto. É, pois, o desenvolvimento do pensamento que leva à substituição de um reflexo cognitivo por outro, e a transição do desconhecimento ao conhecimento, do conhecimento superficial, unilateral do próprio objeto ao conhecimento profundo e multilateral.

Até agora, se fez referência ao conhecimento heterogêneo, imerso na vida cotidiana, conduzida por um materialismo espontâneo, com base na realidade momentânea, no imediato. Embora, porém, que durante muito tempo tenha havido somente uma consciência prática, uma utilização que logrou êxito em um novo campo

significa que, efetivamente, foi realizada uma abstração correta que, na sua objetiva estrutura interna, já possui algumas importantes características do pensamento científico, ou seja, o início, a gênese da ciência. Apesar de a vida cotidiana ser um espaço heterogêneo, o lugar do acaso, ela também se exprime como potência, onde o sujeito pode, com amparo na homogeneidade, retornar a esse cotidiano de maneira enriquecida, sobretudo desde reflexo científico. Tarefa explicitada na sequência deste capítulo.

1.2 O homem sabe que conhece: apontamentos sobre história subjetiva do conhecimento

O ser social, perante tantas tentativas, como se apresentou no tópico anterior, permitiu durante séculos um acúmulo que lhe proporcionou uma apropriação maior da realidade objetiva, a partir do materialismo espontâneo e por analogia. O ser assim, se defronta na sua atividade prática do cotidiano *a priori* em relação com a natureza, e com o passar de seu desenvolvimento e inerente a este processo, a necessidade de se relacionar com outros homens, revelando, assim, seu caráter genérico e universal.

Parte-se agora da premissa de que o ser conhece, pois é ativo, age de modo intencional sobre a natureza, portanto é dotado de uma consciência, no entanto essa consciência é uma consciência pragmática, imersa na vida cotidiana; sua produção, sua práxis estava estritamente ligada a satisfazer suas carências, nesse caso, como expressa Marx, (2007, p. 48), “A formação das ideias, o pensar, a circulação espiritual entre homens ainda se apresentam nesse caso como emanção direta de seu comportamento material”.

O homem é um ser natural e social, porque, além de agir de forma intencionalmente sobre a natureza, pois é um ser de carências, portanto (sendo também parte da natureza), estabelece com a natureza uma relação natural, seu “primeiro ato histórico”, mas também constitui uma relação social, pois têm necessidade de se relacionar com outros homens, visto que é um ser limitado.

Marx (2007) considera que o *primeiro ato histórico* é a geração dos meios para a satisfação das carências mais imediatas do ser, comida, bebida, vestimenta e moradia - ou seja, a produção material da vida mesmo. Outro fator abordado pelo autor é

o *primeiro fato histórico*, que consiste em satisfeita a primeira necessidade, a satisfação das carências humanas, permitirá novas necessidades; o homem põe no mundo algo de novo. Consequentemente, os homens têm necessidade de se relacionar com os outros homens, pois, como anota Marx (2007, p.51), “[...] os homens que renovam diariamente sua própria vida, começam ao mesmo tempo a fazer outros homens, a se reproduzir – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família*”, por exemplo.

Assim, no decorrer desta discussão, tem-se, desde o início, atentado para uma conexão materialista da história do ser, em seu intercâmbio material, pois se partiu da premissa de que o ser é ativo, considerando tudo o que foi exposto, condicionada pelas várias conexões postas no mundo dos homens, por eles mesmos, em relação com a natureza e outros homens; conexões materialistas que conservam e se distanciam, numa relação de continuidade e descontinuidade, sempre voltam a assumir outras configurações, portanto, pressupõem uma história.

A consciência é, assim, já um produto social, consciência imediata do mundo sensível, consciência limitada do ponto de vista do conhecimento como autoconsciência, revelando-se numa atitude limitada tanto para com a natureza como para com os outros, isso no momento em que havia ainda poucas apropriações do mundo objetivo, num estágio bem inferior. Quanto a uma consciência social, Marx enfatiza que uma consciência voltada para o rebanho, para o tribal, se desenvolveu e se aperfeiçoou mais tarde, quando do aumento da produtividade, no incremento das necessidades, e com o aumento da população.

Segundo Gyorgy Márkus (2015), a consciência é um momento parcial, condicionado pelo todo da práxis social; a consciência nasce, pois dessa atividade e por isso sua determinação pode ser depreendida da função que cumpre nesta práxis, resultado da prática em curso. Nesse sentido, a consciência imediata é uma redução fenomenológica do objeto, pois:

O ‘imediatismo’ dos fenômenos da consciência, embora possa aparecer como um fato incontestável de introspecção, é só um fenômeno, uma *aparência* no sentido marxiano da palavra, isto é, uma característica superficial que se fixa ou cristaliza unilateralmente, obscurece o ser profundo e a determinação dos próprios fenômenos. (MÁRKUS, 2015, p.71).

A consciência não é dada *a priori*, e não é determinada passivamente, pois ela mesma se deu com origem na atividade do homem em relação com a natureza. Em dado momento da realidade humana o homem se apropriou e se apropria da consciência em si, como “[...] um tipo particular de atividade positiva dirigida à ‘apropriação’ da realidade de uma maneira específica”. (MÁRKUS, 2015, p. 75).

Em que momento, pois, o ser sabe que conhece? Sequencialmente, o engendrar de uma consciência social surge com a divisão do trabalho, sobretudo na divisão do trabalho espiritual e material. Nesse momento, a consciência já se compreende como algo a mais, diferente da práxis imediata, onde se percebeu que na consciência era possível representar algo real “[...] neste momento a consciência se acha em condições de se emancipar do mundo e de se entregar a criação da teoria ‘pura’, da teologia ‘pura’, da filosofia ‘pura’, da moral ‘pura’ etc ”. (MARX, 2007, p.54).

Kopnin (1978) sublinha que o pensamento é uma atividade intelectual, teórica, bem como expressam Marx e Engels na *Ideologia Alemã*. É importante destacar que o pensamento possui autonomia relativa perante a atividade prática do homem ante o seu mundo objetivo, pois “[...] em qualquer caso, o pensamento nada mais é senão a consciência do ser; seja como for, o mundo objetivo é o conteúdo do pensamento”. (KOPNIN, 1978, p. 128), e o “[...] movimento do pensamento consiste no desenvolvimento da imagem cognitiva, no movimento do desconhecido ao conhecido”. (KOPNIN, 1978, p. 129).

A força principal que dirige a evolução do pensamento é em última instância a prática, mas só em *última instância*. O pensamento tem sua lógica interna de desenvolvimento, vinculada à prática mas relativamente autônoma. Ademais, o movimento do pensamento, centrado na lógica interna deste, pode ocorrer quer nos limites de conceitos e teorias antes formadas, i. e., pode ocorrer, em verdade, sem a obtenção de resultados basicamente novos, quer ultrapassando os limites desses conceitos e teorias e criando novos. Só no segundo caso verifica-se o desenvolvimento real do pensamento, o estudo dos novos resultados, o que constitui a essência cognitiva do pensamento. (KOPNIN, 1978, p. 129).

Assim, para Kopnin (1978, p. 129), o desenvolvimento do pensamento se relaciona a formação de novas teorias e conceitos, bem como com “[...] o movimento das ideias fora dos limites das concepções teóricas anteriores e genéricas”. No processo de

pensamento, o ser social se baseia em torno de um conhecimento anterior, categorias que se fixam como pontos de apoio na consecutiva evolução do pensamento. “Isto significa que, *mesmo em sua forma mais rudimentar, o pensamento assume, nessa ou naquela medida, caráter categorial* Kopnin” (1978, p. 129, itálico do autor). Ainda segundo o autor,

A evolução do pensamento leva o homem a iniciar-se no conhecimento não só do mundo exterior e de suas leis como também do processo mesmo de conhecimento, do processo de pensamento. Essa autoconsciência, essa tomada de consciência dos resultados do pensamento por ele mesmo é indispensável para a solução do problema central: a obtenção de um conhecimento mais pleno, objetivo e verdadeiro do mundo exterior. (KOPNIN, 1978, p. 130).

Compreende-se nesse sentido que essa autoconsciência permitiu ao homem sair do nível da natureza a um grau de desenvolvimento, tornando-se cada vez menos natural e mais humana. Pode-se, nesse momento, segundo Lefebvre (1991, p 76) dizer que “[...] os instrumentos do conhecimento atingiram um grau superior de objetividade”, ora, “[...] o conhecimento objetivo permite o poder sobre a natureza; e o poder alcançado permite estender a exploração e o conhecimento”.

Na primeira seção deste capítulo, foi apresentada a necessidade ontológica do conhecimento, pois, segundo Lukács (1982, p.147), ela nasce das exigências da vida cotidiana e do trabalho, por precisar conhecer a realidade (natureza e sociedade) de um modo que supere o nível da cotidianidade. Como demonstrado, o conhecimento correto do real é necessário para que o homem realize práxis, entretanto, o conhecimento existiu “em si” antes que o homem tivesse consciência dele. “Os homens não sabem, mas fazem”, nesse caso, a máxima repetida diversas vezes na *Estética*[1963], cabe aqui. Assim, partindo da constatação do filósofo húngaro, é preciso apresentar o processo de desantropomorfização do reflexo da ciência, ou seja, do conhecimento; a história subjetiva da ciência.

De acordo com Lukács (1982, p. 148), o momento na história em que se pode perceber mais claramente a desantropomorfização da ciência é a Antiguidade grega. Conforme assegura o Pensador, até a Grécia Antiga, a ciência estava ainda no solo comum da magia, do qual se desprendia juntamente com a religião e, tardiamente, se separaria a

arte. Na *Estética* [1963], Lukács traça o caminho da separação da ciência, passando pela Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna. Sobre isso, leia-se:

La lucha entre las tendencias mentales personificadoras ya levantadas e esse nível superior y las formas científicas de pensamento no se há desplegado realmente, em los comienzos del desarrollo humano, más que en Grécia; solo em Grecia alcanza esa lucha una altura de principios, y solo allí produce, por consiguiente, una metodología del pensamiento científico, presupuesto necesario para que este nuevo tipo de reflejo de la realidad, mediante el ejercicio, la costumbre, la tradición, etc., se convirtiera em um modo de comportamiento humano general y de funcionamiento permanente, y para que sus resultados inmediatos, además de influir enriquecedoramente em la vida cotidiana, permitieran una influencia también de sus métodos y hasta una acción parcialmente transformadora de los mismos sobre la práctica cotidiana. (LUKÁCS, 1982, p. 148).

Acerca do desprendimento da ciência na Grécia, o autor acentua que se deu graças às experiências do trabalho que deram origem a diversas ciências, como Matemática, Geometria e Astronomia, por exemplo, entretanto, o método científico não se generaliza filosoficamente nem se contrapõe às concepções antropomorfizadoras do mundo. Seus resultados se adaptam às diversas concepções mágicas e religiosas. Isso decorre, em parte, dos fundamentos sociais da Grécia Antiga, onde o trabalho era desprezado e os filósofos consideravam desonra aplicar os resultados da ciência ao trabalho e desenvolvimento das máquinas.

Esta limitación se aprecia em todas partes em la ciencia y la filosofía griegas; Ella impide la construcción consecuente y detallada del principio científico, del método científico em la elaboración del reflejo de la realidad, la conceptualización unitária em ciencia y filosofía precisamente em su contraposición al pensamiento cotidiano y a la religión, e impide al mismo tiempo el desarrollo de una conexión omnilateral entre la ciencia y la práctica de la cotidianidad. (LUKÁCS, 1982, p. 153).

Apesar disso, a sociedade grega põe os fundamentos metodológicos da ciência: o esforço filosófico de superar a subjetividade e apreender corretamente a realidade, “[...] la línea principal es la fundación de uma actividad real del conocimiento, su separación del subjetivismo que resulta insuperable em el marco de la vida cotidiana [...]” (LUKÁCS, 1982, p.153). O desenvolvimento da ciência na Grécia, deu-se em meio a essa contradição, pois:

[...] em todos los casos el esfuerzo filósofo tiende a rebasar decididamente la subjetividad humanas con sus límites, deficiencias y prejuicios, y a reflejar con la mayor fidelidad posible la realidad objetiva tal como es sí, lo menos enturbiada posible por añadidos de la conciencia humana. (LUKÁCS, 1982, p. 154).

Lukács (1982, p.154) expõe com clareza metodológica como se dá a captação científica da realidade, ou seja, o reflexo científico na consciência do homem, afirmando que ele só é possível mediante uma ruptura radical com o modo de concepção, personificador antropomorfizador.

El tipo científico de reflejo de la realidad es una desantropomorfización tanto del objeto cuanto del sujeto del conocimiento: del objeto, al limpiar su em-sí de todos los añadidos del antropomorfismo (en la medida de lo posible); del sujeto, al hacer que el comportamiento de este respecto de la realidad consista en criticar constantemente sus propias intuiciones, representaciones y formaciones conceptuales para evitar la penetración de actitudes antropomorfizadoras que deformaran la objetividad en la captación de la realidad. (LUKÁCS, 1982, p.154).

É importante a noção de, que para o pensamento grego é obvio que o conhecimento se baseia no reflexo correto da realidade objetiva (LUKÁCS, 1982, p.159). No desenvolvimento do processo histórico, entretanto, Lukács (1982, p.160) aponta a duplicação idealista do reflexo do mundo. Não é apenas refletir a realidade, mas, também, o mundo ideal é o mundo empírico. “[...] la separación entre el mundo ideal y la realidad, la realidad autentica[...] que Platón atribuye al primero, conduce el pensamiento humano como ha visto Aristóteles claramente[...] al nivel y a superado del antropomorfismo”. (LUKÁCS, 1982, p.159 - 160).

Lukács (1982, p.161) garante que a antropomorfização do mundo das ideias nasce do fato de que a filosofia idealista atribui à essência uma existência própria junto à do mundo fenomênico.

El idealismo objetivo de la Antigüedad, que, em su mundo ideal, convertía la esencia, separada e independizada del mundo fenomênico, en fundamento real de la realidad, no tenía más salida posible que la de concebir esa causación, así estatuida, de um modo antropomorfizador, mitologizador, como « proceso del trabajo » de la génesis, el ser y el devenir del mundo, embotando consiguientemente la punta a todo lo que había conseguido la anterior filosofía em cuanto a desantropologización del conocimiento y a su fundamentación como ciencia. (LUKÁCS, 1982, p. 162-163).

A teoria platônica das ideias seria, portanto, uma involução no processo de desantropomorfização e, segundo Lukács (1982), determinou o destino do pensamento científico na Europa durante um milênio, quase desaparecendo as conquistas dos antigos. O Filósofo não nega, entretanto, as conquistas advindas, por exemplo, do desenvolvimento da dialética de Platão.

O idealismo filosófico enfatizado pelos neoplatônicos, por exemplo, produz, de acordo com Lukács (1982, p.167), uma pseudo desantropomorfização em caráter duplo, objetiva e subjetivamente. “Objetivamente al estatuirse un mundo sobre humanotranscedente al hombre [...]; pero la totalidad de los momentos de ese mundo muestra los rasgos de una antropomorfisación proyectada en ese más allá del hombre”. (LUKÁCS, 1982, p.167). Além disso, “[...] subjetivamente, por que el sujeto tiene que romper radicalmente com su concreto ser humano [...]” (LUKÁCS, 1982, p.167).

As tendências desantropomorfizadoras na Filosofia grega têm, para Lukács (1982), grande importância quanto aos destinos do reflexo científico da realidade, por se tratar da necessidade de explicar o mundo. Ao final da Idade Antiga as tendências antropomorfizadoras predominavam e dominavam também a Idade Média somente no Renascimento se deu um ataque a essas tendências, segundo Lukács (1982, p.171). A limitação aludida anteriormente sobre a dificuldade de aplicar os resultados da ciência não se dará tão fortemente na Idade Média. “Ciertamente que aquellos descubrimiento tuvieron por de pronto muy poca influencia en el pensamiento de la época, dominado por la teología” LUKÁCS (1982, p.171).

Lukács (1982) destaca os principais momentos de diferenciação da Idade Moderna e da Antiguidade, os fatos específicos do período. O momento primário é o surgimento do modo de produção capitalista. “Al desaparecer la limitación de la producción que es característica de las anteriores formaciones, desaparecen también todas las barreras opuestas a la difusión y la profundización del método científico” (LUKÁCS, 1982, p.174).

Os resultados da ciência penetram cada vez mais a vida cotidiana e no processo de trabalho, entretanto, segundo Lukács, (1982, p.175), há uma oscilação nos interesses da classe dominante quanto ao desenvolvimento científico: ao mesmo tempo

em que se apropria dos resultados da ciência, não pode permitir uma generalização de seu método desantropomorfizador, por ele submeter a concepção de mundo que fundamenta a dominação.

Não se considera possível para os marcos deste trabalho, tendo em vista as próprias limitações, que envolvem as condições objetivas, apontar detalhadamente o exposto por Lukács acerca da Filosofia moderna. Apenas se intenta expor alguns pontos cruciais para a posterior análise da relação entre formação de professores e o conhecimento/ciência. Fundamental é destacar que, ademais da involução ideológica burguesa, a desantropomorfização conseguiu uma vitória definitiva no reflexo científico da realidade e seus efeitos se estendem pela prática das ciências e da cotidianidade (LUKÁCS, 1982, p.178).

Sobre todo porque, como hemos vistoy aún veremos repetidas veces, la resistencia ideológica al principio de la auténtica cientificidad se concentra siempre sobre este punto: que la desantropomorfización es inhumanidad, deshumanización (dés-sacralización del mundo), transformación del mundo), transformación del hombre em un autómeta, supresión de su personalidad, del sentido de su actividad, etc. (LUKÁCS, 1982, p.185).

Nas palavras de Lukács (1982, p.190) “el reflejo desantropomorfizador de la realidad es um instrumento con el que cuenta el género humano para poder desarrollarse, para dominar su mundo [...]”. Como objetivação superior, a ciência permite o movimento dialético do “homem inteiro” da cotidianidade, ao “homem inteiramente” orientado a um sistema de objetivação de que trate. Só se produz, de acordo com Lukács (1982, p 190), uma objetivação superior quando os objetos conseguidos e elaborados no reflexo, assim como suas relações experimentam uma homogeneidade. Na ciência sempre se produz uma homogeneização conforme os fins da ciência enquanto se produz um esforço científico para captar a realidade.

[...] todas as ciencias, incluso las sociales, crean siempre un médio homogêneo para captar y aclarar mejor las propiedades, las relaciones y las leyes de la parte de la realidad em si investigada em función de una determinada finalidad cognoscitiva. (LUKÁCS, 1982, p. 191).

O meio homogêneo da ciência, diferentemente da arte, é, em última instância, o mesmo para todas as ciências. Nas palavras do Filósofo húngaro;

Puespor muy personales que puedan ser los caminos tomados em diversas ciencias por diversas investigaciones, tendencialmente no hay más que una ciencia sola, una aproximación convergente total al em-sí unitario del mundo de los objetos, y ninguna reproducción parcial podría conseguir verdad y consistencia si esa tendència no la mantuviera por dentro, consciente o incoscientemente (LUKÁCS, 1982, p. 191).

O pensamento desantropomorfizador apresenta à vida cotidiana novas exigências, como também às ciências que se ocupam do homem e das relações humanas. Há um caráter de salto entre o homem inteiramente do reflexo desantropomorfizadore o homem inteiro da cotidianidade, entretanto, este homem retorna à vida cotidiana na qual os resultados da ciência são aplicados.

O caminho feito até aqui é fundamentalpara que se entenda o lugar ontológico da ciência como uma objetivação superior humana e sua gênese no conhecimento em si, já que em muitos aspectos é negada a centralidade do trabalho, bem como é denegada a importância do reflexo desantropomorfizador da realidade.

Assim, sobre estabelecida uma discussão no âmbito da práxis, se contrapondo a um idealismo, propondo-se a conceber a história real e seus produtores nas suas reais relações de produção, ou seja, se mantendo no âmbito histórico real. Isso porque, segundo Marx (2007), não se explica a prática partindo da ideia, pois as formações ideológicas estão sobre o terreno da prática material; consequentemente, todas as formas e todos os resultados da consciência não podem ser reduzidos ou eliminados pela crítica espiritual conduzida a redução da autoconsciência.

Esta concepção revela que a história não termina se dissolvendo na “autoconsciência”, na condição de “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, capitais e circunstancias que, mesmo que de um lado sejam modificados pela nova geração, acabam por ditar a esta, por outro, suas próprias condições de vida e lhe imprimem um determinado desenvolvimento, um caráter especial de que, portanto, as circunstâncias fazem o homem na mesma mediada em que este faz as circunstâncias. (MARX, 2007, p.62).

Nas palavras de Lefebvre; “O tempo do qual fala a ciência seria o tempo social”, pois, a objetividade da ciência trata da “pesquisa da verdade independente dos sentimentos, dos interesses, das preferências do pesquisador, seriam fatos sociais”(1991,

p.74); assim, a objetividade se caracteriza pela “correspondência” entre as ideias do sujeito e o objeto relacionado à prática.

Nesse sentido, o ser social não é aquele abordado pela metafísica, como um ser abstrato de uma determinada sociedade abstrata, onde são ignoradas as determinações do concreto, como síntese do concreto. Dessa maneira, o conhecimento precisa ser abordado historicamente desde a história concreta da prática social e não relacionada a uma história abstrata do ser social, tendo em vista que são características do conhecimento a prática, o social e a história, sendo essas características indissolúveis. Não corroboram, portanto, uma visão metafísica idealista da realidade.

Outra questão a que se refere Lefebvre em relação à abordagem do conhecimento, desde a mera consciência subjetiva separada da subjetividade, é a defesa de que o pensamento lógico e científico é objetivo, ou seja, corresponde ao seu objeto, ou não é nada; e que o pensamento também é universal, pois, se impõe com uma necessidade racional a todo homem capaz de concebê-lo – ou não é nada. O terreno da práxis é determinante para a análise do conhecimento. Na medida em que o conhecimento objetivo permite o domínio sobre a natureza, este por sua vez, é sempre mais crescente, o poder de apropriação alcançado ampliam-se a investigação e o conhecimento. Eis o motivo pela qual a objetividade não pode ser separada desse poder que está em constante movimento, mas nunca separada da subjetividade.

Em certo grau de desenvolvimento e de poder adquirido sobre a natureza, a sociedade humana deixou de existir no *nível* da *natureza*. Emergiu acima da natureza, sem deixar de estar a ela ligada. Ultrapassou a vida e a comunidade naturais do primitivo e do bárbaro; a civilização assim alcançada tornou-se, ao mesmo tempo, menos natural (como o dizia J.J. Rousseau) e mais humana. Nesse momento, os instrumentos do conhecimento atingiu um grau superior de objetividade. (LEFEBVRE, 1991, p.76).

Segundo o autor referenciado acima, esse fato se deu na época grega, “o milagre grego”¹⁵, período caracterizado pela criação da Matemática, de certa Ciência da

¹⁵ A “Intensidade dos intercâmbios materiais e intelectuais; vida urbana e comercial já desenvolvida; língua admirável, desde o início, pela sua precisão e flexibilidade; existência de homens livres, dedicados, pelo menos em parte ao florescimento individual físico e filosófico, etc.,” foram essas as condições históricas para alcançar esse novo grau de desenvolvimento humano, havendo no plano científico, a partir da lógica e da matemática um salto, “uma brusca ruptura com o que precedia, um descontinuidade: um nova ordem de representações intelectuais” (LEFEBVRE, 1991, p.76-77).

Natureza, bem como da Lógica Formal como “[...] instrumento universal do conhecimento”. Assim, o homem instintivo não se separa da natureza. Essa separação só ocorre quando se alcança um grau superior de conhecimento, e as categorias de seu pensamento nessa etapa são momentos de suma importância na história do conhecimento que compreende e domina o universo. Nessa ocasião, vale ressaltar que o desenvolvimento humano tem duplo aspecto: o qualitativo, que compreende a criação de culturas e de civilizações diversas originais, e o quantitativo, considerado mediante o progresso no domínio sobre a natureza, na objetividade do pensamento, na precisão e na verdade das formas do conhecimento.

Com a ciência moderna, não havia mais apenas a preocupação de dominar a natureza, mas também em dominá-la racionalmente e em organizar os produtos da atividade humana; processo que iria se desenvolver, sobretudo, com a divisão social do trabalho que permitiu o desenvolvimento de técnicas especializadas, da própria ciência, apesar de confundidas inicialmente ainda com os gregos com a especulação metafísica, “[...] separaram-se progressivamente da filosofia e se diferenciaram: a geometria, com Euclides; a física, com Torricelli, Galileu, Descartes; a química, com Lavoisier; a fisiologia, com Claude Bernard, etc.” (P.77).

Na medida em que foram se separando em ciências, foram se especializando, o que permitiu o progresso das ciências, se afastando e ganhando autonomia diante de hipóteses metafísicas, estabelecendo seus métodos de verificação e investigação até se tornarem “ciências positivas”, o que acarreta um problema na produção do conhecimento, consequência também da divisão social do trabalho, separação entre trabalho manual-intelectual, consequentemente a separação teoria- prática, “da alma e do corpo”, “do pensamento e do objeto”.

O positivismo esquece que o cientista não é uma inteligência pura, mas um ser humano, um ser social, que pensa em condições socialmente definidas. A história das ciências, portanto, não pode ser feita em cada domínio (matemática, física, etc.) , levando-se em conta tão-somente as pesquisas e resultados obtidos nesse domínio. A história das ciências é uma história social, fragmento da história geral do conhecimento. (LEFEBVRE, 1991, p.79).

Assim, constata Lefebvre que, no conjunto do conhecimento humano, as mais humildes constatações e os procedimentos mais simples da prática têm o seu lugar e o ocupam, o seu grau, tanto na história quanto na contemporaneidade.

O marxismo demonstrou que a base mais essencial e próxima do pensamento humano é a mudança da natureza pelo o homem: a prática. A incorporação da prática à teoria do conhecimento é a maior conquista do pensamento filosófico. A objetividade do conteúdo do nosso pensamento, a coincidência das leis do pensamento com as leis do ser obtida e verificada pela ação prática do homem sobre a natureza. (KOPNIN, 1978, p. 52).

Kopnin, ao citar Lênin, diz que ele assinala “[...] francamente que a dialética é ao mesmo tempo a teoria do conhecimento e a lógica do marxismo”, e ainda,

A dialética, na concepção de Marx e também segundo Hegel, incorpora aquilo a que hoje se chama teoria do conhecimento, gnosiologia, que deve considerar seu objeto de modo igualmente histórico, estudando e generalizando o desenvolvimento do conhecimento, a transformação do desconhecimento em conhecimento. (KOPNIN, 1978, p.53).

Tem-se, nesse sentido, que a dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos. Uma vez apreendidas às leis do mundo objetivo, estas se convertem em leis também do pensamento, sendo todas as leis do pensamento representadas do mundo objetivo. Revelando as leis de desenvolvimento do próprio objeto, chegamos assim a apreender também as leis do conhecimento e vice-versa. Tal processo se dá mediante o estudo do conhecimento de suas leis, descobrem-se, pois, as leis do mundo objetivo. A dialética revela-se ainda como método,

[...] em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto. Dirige o processo de pensamento segundo leis objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra e, após concretizar-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações. (P. 53).

Assim, Kopnin, com base nas considerações da tese de Lênin, considera a lógica como o método marxista na medida em que se trata de uma visão de mundo em que seu método de pensamento teórico científico se revela numa lógica do movimento do conhecimento no sentido da verdade objetiva. Assim, dialética, lógica e teoria do conhecimento se afinam na proporção em que há uma coincidência de conteúdo entre as

leis gerais do ser e do pensamento dentro do resultado de um processo histórico da filosofia.

Uma vez apreendidas, as leis da realidade objetiva são aplicadas conscientemente no processo de pensamento. Por conseguinte, entre o conhecimento das leis objetivas e sua transformação em leis de funcionamento do conhecimento humano há uma espécie de intervalo temporal. O pensamento não segue outras leis exceto aquelas que existem na realidade objetiva, mas o sujeito deve interpretar estas últimas do ponto de vista do modo de sua transformação em leis e formas do pensamento. É isto que constitui o processo relacionado com a transformação da verdade objetiva em regras de pensamento. (P.55).

Com suporte na compreensão do trabalho como atividade vital, exclusivamente humana (MÁRKUS, 2015), compreendeu-se que as objetivações humanas, como produto de um processo histórico, se deram na medida em que o próprio homem em relação com a natureza agia em transposição as suas necessidades imediatas, como destacado anteriormente, afastando-se cada vez mais de suas barreiras naturais. A práxis humana transformadora, assim permitiu ao homem constituir seu mundo objetivo, isto porque o trabalho é atividade materialmente mediada, pois uma relação entre sujeito e objeto só é possível diante de um processo de mediação, no qual o homem, como sujeito, de forma mediada se apropria da natureza, como objeto.

Esse processo, contudo, é determinado historicamente, pois o homem, ao se afastar paulatinamente de sua natureza orgânica, permitiu a criação de um mundo social exclusivamente humano e mais complexo. Assim, o desenvolvimento da produção social se constituiu, sobretudo, desde o trabalho como atividade fundante do ser social, que, por sua vez, produz e reproduz a si mesmo.

[...] seu processo de trabalho *origina* constantemente objetos, com o que se altera paulatinamente o mundo circundante do homem. Assim, o entorno do homem está sujeito a uma alteração introduzida deliberadamente pelo próprio homem, e consequentemente, o equilíbrio entre o homem e o meio ambiente não é assegurado e mantido pela atividade humana apenas, mas também constantemente alterado por ela e, então, recriado em uma base mais ampla. (MÁRKUS, 2015, p.30).

Nas considerações de Márkus, compreende-se que, em geral, o desenvolvimento histórico substitui o meio natural por um meio sociocultural, resultado da atividade produtiva de gerações passadas e presente, e os elementos que incorporam as habilidades humanas representam as objetivações das “[...] forças essenciais do

homem”, produção que como, destacado por Marx (2010), corresponde à vida genérica do homem, produção operativa universal, pois, o objeto é a própria objetivação da vida genérica do homem, na medida em que ele se duplica não apenas intelectualmente, mas operativa, efetivamente, contemplando-se num mundo criado por ele.

O que se pretende ao destacar o processo de produção social é identificar o intercâmbio material, como um processo materialmente mediado pelo homem, portanto, na história objetiva e subjetiva do mundo dos homens, as objetivações humanas exercem uma função especificamente social, “[...] qualitativamente diferente daquela das coisas naturais”, que assumem os objetos artificiais¹⁶, “na atividade vital dos homens”. (GYORGY MÁRKUS, 2015, p.31).

Nesse caso, Márkus quer justificar que tantos os objetos naturais como os artificiais podem ser utilizados de variados modos, de acordo com as necessidades reais concretas, mas, ainda, enquanto os objetos da natureza podem ser considerados “neutros” em relação a sua utilidade, os produtos do trabalho, como objetivações, não são: “[...] no contexto da vida social, eles têm uma *utilização ‘adequada’* que não pode ser sistematicamente violada sem invocar algum tipo de sanção social” e ainda, “Produtos humanos existem em uma *rede de normas, de regras sociais de uso*” (IDEM, p. 32), na qual eles adquirem identidade e significado e que abrange à sua finalidade a ao modo de sua aplicação.

O homem, assim, (MÁRKUS, 2015), desde as objetivações das capacidades humanas, desde as mais primitivas como o próprio processo de produção, os costumes e a linguagem, permitiu na gênese mesmo do trabalho o surgimento de outros complexos como o da ciência, que definiria de modo mais eficiente a objetivação da efetividade humana. O ser humano com origem em todo esse processo histórico, se defronta desde a sua mais tenra idade com um mundo humanizado materialmente pronto. Cabe, pois, ao homem continuar do ponto deixado pelas gerações anteriores.

No processo de “apropriação” (Aneignung) de objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões de socialização), o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal

¹⁶ O conceito marxiano de “objetivação” aponta não apenas para o fato de que existem objetos artificiais, já adaptados às necessidades humanas, mas para a *função específica* (GYORGY MÁRKUS, 2015, p. 31).

as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio – e, desta forma, uma *transmissão prático-material* da tradição é realizada na sociedade, o que constitui a base da *continuidade* histórica e, ao mesmo tempo, torna possível o *progresso* social (MÁRKUS, 2015, p. 33).

Tratou-se há pouco da gênese do conhecimento e da ciência, sendo esta última um modo particular da produção, pois, na medida em que a relação do homem com a natureza se torna complexa progressivamente, sobretudo com a perda do caráter utilitário de produção, permitiu, além da ciência, outros meios de produção, modos mentais e espirituais de produção.

A produção material universal identificada aqui como um processo histórico é apontada por Gyorgy Márkus como tendo um duplo caráter, a saber: como “naturalização do homem”, caracterizada pela transformação do homem meramente natural, limitado a sua base biológica a um ser cada vez mais universal; e como “naturalização da natureza”, considerando o recuo das barreiras naturais, ao transformar a natureza pela atividade humana, humanizando cada vez mais o produto do seu trabalho. Assim, destaca ainda esse processo como uma unidade do homem e da natureza como atividade social, não como um fato dado, mas como um progresso determinado histórico e por meio deste.

Assim, entende-se que a ciência cumpre ontologicamente o papel de desvelar o real, compreendo-a com um passo da consciência determinado metodologicamente desde uma totalidade concreta da realidade objetiva do mundo dos homens. Em Lukács (1982, p. 167);

La desantropomorfización que lleva a cabo la ciencia es un instrumento del dominio del mundo por el hombre: es un paso a consciencia, un levantamiento a método, de aquel comportamiento que, como hemos mostrado, empieza con el trabajo, separa al hombre del animal y Le ayuda a hacerse hombre. El trabajo y la forma consciente más alta nacida de él, el comportamiento científico, no es pues solo un instrumento de dominio del mundo de los objetos, sino también, por ser eso, un rodeo que, por el descubrimiento cada vez más rico de la realidad, enriquece al hombre mismo, Le hace más completo y más humano de lo que podría serlo sin él.

A essência humana é ontologicamente determinada social; a sociedade é, assim, a unidade dessa efetiva práxis entre o homem e a natureza e entre outros homens.

Compreende-se, como dito antes que essa atividade é possível de maneira mediada, pois, os homens se constituem em relação com a natureza e com os outros, produto das relações históricas e sociais, que precisam ser reproduzidas. Considerando que a pessoa pode ser um ser humano somente pelo fato de que ela mesma se apropria, incorporando em sua vida e atividade habilidades, carências, ideias etc., criadas e objetivadas por indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneas a ele.

Nesta perspectiva, diante do que foi discutido neste capítulo, compreende-se a importância de apresentar as relações entre o conhecimento no sentido ontológico e a função social da formação de professores, com suporte na compreensão de que a sociedade hodierna capitalista confere um lugar específico para a educação da classe trabalhadora. As contradições, portanto, entre o conhecimento no sentido ontológico e o conhecimento concebido e desenvolvido sob a sociedade capitalista, é o assunto que será desenvolvido na sequência deste trabalho.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO CATEGORIAS HUMANAS ESSENCIAIS

O presente capítulo apresenta a relação trabalho e Educação com base na centralidade do trabalho e na origem da Educação. Nesse sentido, busca-se descrever a origem da Educação e sua relação com o mundo do trabalho, bem como o desenrolar das políticas educacionais e suas concepções teóricas para, em seguida, denotar, historicamente, a formação de professores e, posteriormente, analisar se ela tem negado ou afirmado o conhecimento como categoria humana nos termos externados no segundo capítulo.

Parafraseando Stephen Hicks (2011), compreende-se que todo movimento intelectual é definido por premissas filosóficas fundamentais. Essas definem o que é verdadeiro, o que é ser humano, o que tem valor e como se adquire conhecimento, portanto, como no capítulo anterior, pretende-se demonstrar a origem do conhecimento e da ciência, detendo-se ao período anterior à Modernidade, sendo que este por sua vez, atém-se nos períodos da Modernidade e Pós-Modernidade, com suporte em expressões teórico-filosóficas.

Ao longo da história da humanidade e da tradição filosófica, entre o velho e o novo se conservam e se modificam concepções. Há nesse sentido uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma descontinuidade do pensamento científico, porquanto a realidade é muito mais rica do que as nossas ideias. Além do mais, a realidade é dialética e contraditória, portanto, é preciso compreender em termos ontológicos e gnosiológicos sua dimensão histórica e dialética.

Desse modo, concebe-se a sociedade capitalista nesse processo, com vários problemas sociais gerados pelo seu desenvolvimento social, além da divisão social do trabalho e da separação entre o trabalho físico e o espiritual. Nesse enfoque, os ideólogos na perspectiva de Lukács (teoria da literatura) assumem um novo fazer científico, demonstrando seu caráter acrítico e de decadência. Isso se constata, pois;

A diferença reside apenas em que os ideólogos anteriores forneceram uma resposta sincera e científica, mesmo se incompleta e contraditória, ao passo que a decadência foge covardemente da expressão da realidade e mascara a fuga mediante o recurso ao “espírito científico objetivo” ou a ornamentos românticos. (LUKÁCS, 2010. p. 61.).

O conhecimento perde espaço e o método das ciências naturais avança com o capitalismo, sendo marcado principalmente pela reificação, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana, sujeitadas e identificadas, neste momento, cada vez mais, ao caráter inanimado, ao mundo das mercadorias e à submissão do homem ao mundo das coisas.

Este, portanto, é o teor desse capítulo.

3.1 Teorias do conhecimento: racionalidade técnica, pragmatismo e avanço da Pós-Modernidade.

Com a complexidade da sociedade, um período marcado pela transição do feudalismo para o capitalismo, desenvolveram-se histórica e filosoficamente diversas visões de mundo caracterizadas pela ousadia, experimentação e desejos de mudanças, qualificando um processo de modernização da filosofia que não foi linear, ocorreu lenta e transitóriamente, marcado pela racionalidade; um período que vai aproximadamente do final do século VIII a meados do século XX, a ciência moderna.

Esse período de transição segundo Abid e Andery (2003) causou um vazio intelectual, circunstância que se modificou com a ascensão da burguesia e desde suas necessidades práticas e

não como decorrência do desenvolvimento científico, alimentando a crença na capacidade do conhecimento para transformar a realidade, reverberando o interesse pelo desenvolvimento da técnica. Esse processo de desenvolvimento das forças produtivas se desenrola desde a relação entre produção e ciência atrelada às novas exigências que o novo modo de produção exigia. Segundo Vasquez, “[...] essas exigências, só adquirem grande amplitude e um caráter mais rigoroso na época moderna” (p. 247, 2011), sob o incremento da produção material em conexão com o nascimento e ascensão da burguesia, está interessada em transformar a natureza. Ainda, como sublinha o filósofo:

As ciências que progridem mais rapidamente são aquelas cujo desenvolvimento constitui uma condição necessária do progresso técnico imposto pela produção, progresso que serve de mediação indispensável entre essa última e as ciências. (VASQUEZ, p. 247, 2013).

Sobe esse prisma, surge outra visão de mundo em que se exige nova concepção filosófica do universo e, conseqüentemente, nova maneira de produzir conhecimento. Destacam-se alguns pensadores nesse período, a exemplo de Galileu, Bacon, Descartes, Hobbes, Locke e Newton. Assim, segundo Abid e Andery (2003, p. 177), “[...] a fé, a contemplação não eram mais consideradas vias satisfatórias para se chegar a verdade”. Fazia-se, portanto, necessário um novo caminho, um novo método para se chegar à verdade e fugir das incertezas. Nesse período, duas propostas metodológicas diferentes embasaram a produção de conhecimento: compreendem o empirismo, de Bacon, e o racionalismo, de Descartes, - dois autores que dedicaram parte de sua obra a discutir o caminho que conduziria ao verdadeiro conhecimento.

Descartes (1983), contrapondo-se ao ceticismo, acreditava que era possível alcançar uma verdade, mesmo sendo um de seus princípios a dúvida, mas, para tanto, seria preciso um caminho seguro, um método, apesar de não ser sua intenção formular especificamente o método e sim mostrar de que maneira ele conduziu sua razão a fim de fazer a distinção do conhecimento falso em relação ao verdadeiro.

Numa relação de subjetividade (sujeito) e objetividade (objeto), no que se refere à apreensão do conhecimento, no fazer ciência, Descartes como sujeito desse processo é o detentor da razão, ou seja, é o momento predominante no ato do conhecimento, enquanto a experiência que permite o contato com o objeto é a mediação para a apreensão desse objeto e que por sua vez está

condicionada ao exame da razão para desvelar o real, limitando sua concepção histórico-social, ao método e a experiência com suporte na lógica racionalista prescrita por ele.

Posteriormente, o raciocínio matemático guiou esse método para se alcançar o conhecimento verdadeiro, já que é por meio da razão que se alcançaria esse conhecimento verdadeiro, uma razão não contemplativa, mas sim por método único, capaz de revelar a verdade e que fosse útil ao homem. Assim como na Matemática, as regras metodológicas de Descartes revelam o caminho que se deve percorrer para se alcançar a verdade além de ver o mundo e de também partir dessa lógica quando compreende a matéria como extensão (comprimento, largura, espessura) das coisas, as qualidades sensíveis dos fenômenos, por exemplo, são ignoradas, concentrando-se na busca da sua essência que é matematizada. O Filósofo, Físico e Matemático assegura que:

[...]e, considerando que, entre todos os que precedentemente buscaram a verdade nas ciências, só os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, algumas razões certas e evidentes, não duvidei de modo algum que não fosse pelas mesmas que eles examinaram; embora não esperasse disso nenhuma outra utilidade, exceto a de que acostuariam o meu espírito a se alimentar de verdades e a não se contaminar com falsas razões (DESCARTES, p.38-39, 1983).

Essa perspectiva de um racionalismo imanente (HESSEN, 2000) da Modernidade no século XVII, com a abertura em Descartes, compreende um método que mistura questionamentos lógicos e psicológicos. Nessa perspectiva “[...] tudo que tem validade independentemente da experiência deve também surgir independentemente da experiência” (P.39). A partir do século XIX, um novo tipo de racionalismo se instaura, este “distingue nitidamente a questão sobre a origem psicológica da questão sobre a validade lógica e restringe-se rigorosamente a uma fundamentação desta última”, isso com ajuda da “consciência em geral” (p.39). Assim, o pensamento continua sendo fonte exclusiva do conhecimento, pois;

O conteúdo completo do conhecimento é deduzido daqueles princípios superiores de maneira rigorosamente lógica. Os conteúdos da experiência não fornecem nenhum indício que auxilie o sujeito pensante em sua atividade determinante. Pelo Contrário, muito mais semelhantes ao x da igualdade matemática, eles são a grandeza a ser determinada (HESSEN, 2000, p. 40).

O século XIX ficou marcado pela intensa influência do positivismo de Comte, em um contexto pós- revolucionário após a burguesia ter assumido o poder. Nesse sentido, apresentam-se adiante os fundamentos originários, a expansão e a influência da vertente positivista, que foram

lançadas com o advento dos fundamentos empiristas com apoio no ideário da chegada do Estado Moderno, desde o século XVI. Entre conflitos políticos e ideológicos,

Comte toma partido da parcela mais conservadora da burguesia, que defendia um regime ditatorial e não parlamentarista e que buscava criar as condições para se fortalecer no poder e impedir quaisquer ameaças, identificadas com todas as tentativas democratizantes ou revolucionárias. Nesse sentido, sua proposta de uma filosofia e de reforma das ciências tem como objetivo sustentar essa ideologia, e suas ideias de reforma da sociedade e até de uma nova religião são coerentes com essa visão. (ANDERY E SÉRIO, 2003, p.374).

Seu pensamento progressista não ficou apenas nos limites do território francês, alcançando adeptos de vários países, como no caso do Brasil, que será visto mais adiante. Neste enfoque, considera-se importante esclarecer o pensamento de Comte com relação a sua corrente filosófica e suas respectivas dimensões gnosiológicas e epistemológicas, como, por exemplo, a dimensão histórica de Comte, que a aborda como um progresso contínuo do conhecimento e do espírito humano quando apresenta a lei dos três estados¹⁷, progresso esse garantido dentro de uma ordem absoluta, baseada por sua vez na sua concepção de natureza, ordenada absolutamente segundo leis variáveis.

Comte esboça acerca do positivismo:

Considerada de início em sua acepção mais antiga e comum, a palavra positivo designa real, em oposição a quimérico. Desta óptica, convém plenamente ao novo espírito filosófico, caracterizado segundo sua constante dedicação a pesquisas verdadeiramente acessíveis à nossa inteligência, com exclusão permanente dos impenetráveis mistérios de que se ocupava, sobretudo em sua infância. Num segundo sentido, muito vizinho do precedente, embora distinto, esse termo fundamental indica o contraste entre útil e ocioso. Lembra então, em filosofia, o destino necessário de todas as nossas especulações sadias para aperfeiçoamento contínuo de nossa verdadeira condição individual ou coletiva, em lugar da vã satisfação duma curiosidade estéril. Segundo uma terceira significação usual, essa feliz expressão é frequentemente empregada para qualificar a oposição entre a certeza e a indecisão. Indica assim a aptidão

¹⁷ Sucessivamente o pensamento humano passaria por três formas de conhecimento, três estágios, a saber: o estado teológico, que [...] “apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo”; o estado metafísico, onde [...] “os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um uma entidade correspondente”; o estado positivo, no qual “o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir (p.22-23).

característica de tal filosofia para constituir espontaneamente a harmonia lógica no indivíduo, e a comunhão espiritual na espécie inteira, em lugar dessas dúvidas indefinidas e desses debates intermináveis que devia suscitar o antigo regime mental. Uma quarta acepção ordinária, muitas vezes confundida com a precedente, consiste em opor o preciso ao vago. Este sentido lembra a tendência constante do verdadeiro espírito filosófico a obter em toda parte o grau de precisão compatível com a natureza dos fenômenos e conforme às exigências de nossas verdadeiras necessidades; enquanto a antiga maneira de filosofar conduzia necessariamente a opiniões vagas, comportando apenas uma indispensável disciplina, baseada numa repressão permanente e apoiada numa autoridade sobrenatural. É preciso, enfim, observar especialmente uma quinta aplicação, menos usada que as outras, embora igualmente universal, quando se emprega a palavra positivo como contrária a negativo. Sob esse aspecto, indica uma das mais eminentes propriedades da verdadeira filosofia moderna, mostrando-a destinada, sobretudo, por sua própria natureza, não a destruir, mas a organizar (COMTE, 2005, p. 156-157).

Comte destaca ainda o sexto elemento da filosofia positiva, ao atribuir o seu caráter essencial que “[...] consiste em sua tendência necessária a substituir, em todos os lugares, absoluto por relativo”. (COMTE, p.159).

Assim segundo Andery e Sérgio (2003), Comte expressa sua concepção histórica ao fato de que a lei dos três estados é uma decorrência de uma evolução histórica de maneira linear, onde essa evolução se efetiva pelo desenvolvimento do espírito e do conhecimento; só então, em decorrência dessa transformação, se desenvolvem as condições materiais e as instituições sociais.

Nesse sentido, a história é guiada por dois princípios, o da ordem e o de progresso. O primeiro concede “[...] uma transformação ordeira, que não comporta transformações violentas, que não comporta saltos, que flui num contínuo”, ao passo o segundo é “[...] transformação que ocorre no desenrolar da história é uma transformação que leva a melhoramentos lineares e cumulativos”. (AUDERY; SÉRIO, 2003, p.339). Sua indissolúvel compreensão entre ordem e progresso como condição fundamental da civilização moderna permite que Comte não estabeleça princípios filosóficos e suas concepções históricas e sociais, mas também de ciência.

Onde Comte, porém, queria chegar nessa discussão, além de determinar uma lei geral como critério do conhecimento?

Eis a grande, mas, evidentemente, única lacuna que se trata de preencher para constituir a filosofia positiva. Já agora que o espírito humano fundou a física celeste; a física terrestre, quer mecânica, quer química; a física orgânica, seja vegetal, seja animal, resta-lhe, para terminar o sistema das ciências de observação, fundar a física social. Tal é hoje, em várias direções capitais, a maior

e mais urgente necessidade de nossa inteligência. Tal é, ousado dizer, o primeiro objetivo deste curso, sua meta especial. (COMTE, 2005, p. 29).

Percebe-se que a finalidade da filosofia positiva de Comte era constituir uma sociologia. E, nesse ínterim, enfatiza o caráter da ciência positiva, primeiro pelo fato de compreender que o entendimento humano passa por três fases ao se tornar possível e necessário resumir os diversos conhecimentos adquiridos atingindo um estado fixo e homogêneo, a fim de coordená-los, apresentando-os como distintos ramos de um tronco único; segundo, por se “[...] considerar cada ciência fundamental em suas relações com o sistema positivo inteiro”, ou seja, articular todas as ciências, e, “[...] no que respeita ao espírito que a caracteriza, a saber, sob a dupla relação de seus métodos essenciais e de seus resultados principais”(COMTE, 2005, p.30).

Assim, Comte assegura que:

Pois, de um lado, seria impossível conceber um curso de filosofia positiva sem a fundação da física social, já que lhe faltaria, então, um elemento essencial. Isto, por isso mesmo, faria com que as concepções não possuíssem esse caráter de generalidade, que deve ser seu principal atributo, e distingue nosso estudo atual da série de estudos especiais. De outro lado, como proceder com segurança no estudo positivo dos fenômenos sociais, se o espírito não for antes preparado pela consideração aprofundada dos métodos positivos já comprovados para os fenômenos menos complicados? (2005, p.30-31).

Note-se que são preocupações ainda da filosofia positiva, além de mostrar as variadas fases do conhecimento e articular as ciências e a questão do método, fundamentados pela filosofia positiva. Para tanto, uma mudança no cenário educacional seria necessária a fim de alcançar tal fim, o que para alguns autores situa Comte como um teórico da Educação.

Que uma classe nova de cientistas, preparados por uma educação conveniente, sem se entregar à cultura especial de algum ramo particular da filosofia natural, se ocupe unicamente, considerando as diversas ciências positivas em seu estado atual, em determinar exatamente o espírito de cada uma delas, em descobrir suas relações e seus encadeamentos, em resumir, se for possível, todos os seus princípios próprios num número menor de princípios comuns, conformando-se sem cessar às máximas fundamentais do método positivo. [...] graças a uma educação abrangendo o conjunto dos conhecimentos positivos, a tirar proveito das luzes propagadas por esses cientistas votados ao estudo de generalidades e, reciprocamente, a retificar seus resultados, estado de coisas de que os cientistas atuais se aproximam cada vez mais. (COMTE, 2005, p.32).

Desse modo, resulta o pensamento positivo em preocupar-se com a manifestação pela “[...] experiência das leis que nossas funções intelectuais seguem em suas realizações, e, por conseguinte, o conhecimento preciso das regras gerais convenientes para proceder de modo seguro

na investigação da verdade” (COMTE, 2005, p. 36). A segunda consequência, “[...] não menos importante e de interesse muito mais urgente, necessariamente destinada a produzir hoje o estabelecimento da filosofia positiva definida nesse discurso, é presidir à reforma geral de nosso sistema de educação”. (COMTE, 2005, p.36-37).

Comte compreende que não se cuida somente do estudo especial das generalidades científicas que se destina a reorganizar a educação, mas também, “[...] contribuir para o progresso particular das diversas ciências positivas, o que constitui a terceira propriedade fundamental que me proponho assinalar”. (p.38). Por fim, a quarta propriedade fundamental da filosofia positiva reunida por Comte, considerada a mais importante para a prática, é o fato de que somente “[...] a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas”. (COMTE, p, 2005, p. 39).

No Brasil, as ideias de Comte foram adaptadas por seus sucessores, sendo elas empregadas no período republicano e nas reformas educacionais da primeira República; ainda, por parte dos oficiais do exército, sendo que um dos exemplos pode ser observado nas palavras que constam na bandeira brasileira – “Ordem e Progresso”- que revelam a influência positiva. Vale ressaltar que suas ideias foram implementadas no Brasil, sobretudo, com o discurso de cientificidade e de laicidade, constantes na Constituição de 1891 e, na sequência, em outras deliberações legais. O caráter da filosofia positiva se revela pelas propostas curriculares e pedagógicas onde claramente se expressa seu caráter fragmentado e especializado, a exemplo da corrente tecnicista.

Com base em seu lema: - “[...] O amor por princípio, a Ordem por base, e o progresso por fim”- a tradição humanística e acadêmica é deixada de lado, sendo destacadas no currículo as ciências exatas. A valorização da ciência, passível de verificação por meio da observação e da experimentação foi um fator fundamental para a implementação da escola tecnicista no Brasil, que valorizava, sobretudo, a tecnologia, uma vez que era fundamental para o desenvolvimento do País.

Os ideais de ordem e progresso na educação aparecem sob forma de disciplina e educação, respectivamente, como processo evolutivo. Por progresso entende-se que o aluno, como membro da sociedade, deve passar por fases evolutivas: o pensamento teológico, o metafísico e, por fim, o positivo. A superação da metafísica levaria o homem a fugir de especulações. A presença de planejamento

visando ao alcance de objetivos também ilustra os ideais de ordem e progresso. (ISKANDAR E LEAL, 2002, p.5).

É possível identificar, ainda, o fato de que a influência da filosofia positivista na sua configuração mais mediana permeia os rumos da educação em tempos hodiernos. Nas reformas educacionais, mesmo já nos anos de 1990, se verifica com as conferências educacionais o apelo à educação como saída para um progresso social e econômico do País. Evidencia-se, com efeito, um forte investimento nas escolas profissionalizantes, valorizando ainda mais o conhecimento, como garantias de ascensão social, sendo que este conhecimento é o mais longe possível do conhecimento mesmo na concepção defendida por Comte.

Transpondo esses pontos, situa-se o problema do método positivista nas produções científicas. Ao retomar a própria ascensão do positivismo em seu tempo histórico, percebe-se que além das questões gnosiológicas trazidas dos ideais positivistas com relação ao entendimento da realidade, estão as ideológicas que não fogem a essa discussão, uma vez que se defende no positivismo sua neutralidade e objetividade, o que não corresponde à própria origem do positivismo implementado na França em defesa dos ideais da hegemonia francesa. Em suma, segundo Saviani (2012), o conhecimento não é neutro e imparcial, porquanto o homem busca conhecer para atender às suas necessidades e satisfazer suas carências.

Saviani defende:

Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. (2012, p. 66).

Toda essa discussão em torno da Modernidade revela o poder da ideologia burguesa sob “[...] o argumento de que a extensão da ciência moderna atingiu uma amplitude tal que não mais permite à capacidade de trabalho de um só homem o domínio enciclopédico de todo o campo do saber humano “[...] sem abandonar o nível científico e cair no diletantismo”. (LUKÁCS, 2010, p. 63).

Ao expressar o conhecimento, a ciência se torna instrumento de poder, entra na própria produção, como força produtiva, assim, como expressa Marx:

O desenvolvimento do capital fixo indica até que ponto o saber social geral, conhecimento, *deveio força produtiva imediata* e, em consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral e foram reorganizadas em conformidade com ele. (2011, p 589).

Um novo momento, marcado pela compreensão de uma nova era intelectual, é o chamado pós-modernismo. Intelectuais da vanguarda pós-moderna enfatizam que o Modernismo morreu “[...] e que estamos à beira de uma época revolucionária – livre dos cerceamentos opressivos do passado, mas, ao mesmo tempo, inquieta, em razão de suas expectativas para o futuro”. (HICKS, p.14, 2011). Seus principais representantes são: Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Richard Rorty, dentre outros. Relativamente à visão de mundo pós-moderna,

Michel Foucault identificou os alvos principais: “Todas as minhas análises se opõem à ideia de que existem necessidades universais na existência humana”. Essas necessidades devem ser abolidas, pois são fardos do passado: “Não faz sentido falar em nome da Razão, da Verdade ou do Conhecimento — e nem mesmo contra eles”. (HICKS, p.14, 2011).

Richard Rorty, nessa mesma linha de pensamento, explica, a respeito desta discussão anterior, “[...] que isso *não* quer dizer que o Pós-modernismo seja verdadeiro ou que propicie conhecimento”, (HICKS, p.14, 2011), pois afirmações desse tipo seriam uma contradição em si, por isso os pós-modernistas devem fazer uso da linguagem “com ironia”.

[...] *Do ponto de vista metafísico*, o Pós-modernismo é antirrealista, pois afirma que é impossível falar, de alguma maneira que faça sentido, sobre uma realidade com existência independente; em vez disso, o Pós-modernismo propõe uma descrição construcionista e sociolinguística da realidade. *Do ponto de vista epistemológico*, ao rejeitar a noção de uma realidade com existência independente, o Pós-modernismo nega a razão ou qualquer outro método como meio de adquirir conhecimento objetivo dessa realidade. Ao substituir essa realidade por construtos sociolinguísticos, o Pós-modernismo enfatiza a subjetividade, a convencionalidade e a incomensurabilidade dessas construções. (HICKS, p.17, 2011).

Para o referido autor, a expressão *pós-moderno* é o movimento que vem na contramão histórica e filosófica ao Modernismo. Sendo assim, nessa perspectiva, o Pós-Modernismo se caracteriza por elementos que esse movimento rejeita e pretende ultrapassar a respeito da Modernidade. Na Filosofia, os fundamentos do Modernismo, como descrito anteriormente,

residem nas figuras de Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650), por sua influência sobre a epistemologia, e,

[...] de maneira mais abrangente, em John Locke (1632-1704), por sua influência sobre todos os aspectos da Filosofia. Bacon, Descartes e Locke são modernos por causa de seu naturalismo filosófico, sua profunda confiança na razão e, especialmente no caso de Locke, seu individualismo. Os pensadores modernos partem da natureza, não de algum elemento sobrenatural, que foi o ponto de partida característico da filosofia medieval, pré-moderna. Os pensadores modernos enfatizam que a percepção e a razão são os meios de que o ser humano dispõe para conhecer a natureza – contrariando a confiança dos pré-modernos na tradição, na fé e no misticismo. (HICKS, p.17, 2011).

Desse modo, enquanto os pensadores modernos enfatizavam a autonomia e a capacidade da pessoa de formar o próprio caráter, os pré-modernos insistiam na submissão e no pecado original. Assim, os pensadores modernos priorizam o individual, que eles consideram como a unidade da realidade, ao sustentar que a mente da pessoa é soberana e que esta é a unidade de valor. Por outro lado, para os pré-modernos, a prioridade estava na subordinação feudal do indivíduo a realidades e autoridades superiores, a saber, políticas, sociais ou religiosas. Esse ideário, de uma maneira geral, está na educação, por meio das políticas educacionais e, na formação de professores se faz bastante perceptível.

Sobe tal enfoque, o debate que se pretende estabelecer nesse tópico, conforme anunciado no início do capítulo, gira em torno da formação de professores que se deu, segundo Saviani (2000) desde “[...] o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções”, estando, ligado à institucionalização da instrução pública estabelecida pelo mundo moderno, e “[...] à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população”. Somente com a Revolução Francesa a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, “[...] ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais”. (SAVIANI, 2000, p. 62). Assim, compreende-se ser necessário discutir como se deu e como se mostra na atualidade essa discussão.

3.2 A relação trabalho e educação: percurso histórico.

No capítulo anterior, a Educação pôde ser percebida como um complexo social, visto que ela é a mediação no percurso de transformação da natureza, ou seja, surge com o trabalho para

auxiliar na de transmissão às novas gerações daquilo que fora produzido pela humanidade. Sem a Educação, não seria possível ao ser humano garantir o acúmulo de tudo o que foi gerado por suas objetivações.

Nesta perspectiva, compreende-se que não é possível descrever todo o processo da história da educação, dado os limites desse trabalho e por não se tratar de uma questão central neste escrito. Porém far-se-á brevemente uma síntese histórica, principalmente a partir das obras de Ponce (2003), Manacorda (2010) e Saviani (1994, 1997 e 2000), entretanto, outros pesquisadores contribuem com o debate.

Na obra *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, Manacorda (2010) informa-se no Egito onde se encontram os aspectos mais antigos da civilização, inclusive sobre a Educação. Considerando com apoio nos escritos de filósofos como Platão, o deus egípcio Thoth o criador da atividade intelectual de todos os povos;

Pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhes servem de base: a geometria, para a medição dos campos, a astronomia, para o conhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é o instrumento básico de uma e de outra. E se pode deduzir também que a divisão do trabalho, própria de uma civilização desenvolvida que se articulava em muitos setores produtivos e numa hierarquia de funções no seu interior (agricultura, e depois a arte de construir estaleiros, cerâmica, vestuário, medicina etc.), tivesse como pressuposto uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade. Logo, para isso se imaginaria encontrar escolas "intelectuais" de matemática, geometria, astronomia e, mais ainda, de ciências esotéricas e sagradas (ierà grámmata), e escolas "práticas" dos vários ofícios; quer dizer, para a época antiga, escola de sacerdotes e aprendizado de artesãos (aos quais é óbvio acrescentar o treinamento dos guerreiros). (MANACORDA, 2010, p. 22).

E ainda,

Na realidade, sobre estes dois aspectos fundamentais da formação intelectual e profissional, que se organizaram, em seguida, como escola e aprendizado, faltam-nos, para os tempos mais antigos, provas diretas, embora no que se refere ao aprendizado do trabalho agrícola ou artesanal algo nos seja sugerido pelas provas figurativas. A quase totalidade das provas, enfim, não se refere nem à escola intelectual, entendida especialmente como aprendizagem das técnicas culturais ou dos aspectos formais e instrumentais da instrução, definidos pelo ler, escrever e calcular, nem ao aprendizado profissional, entendido como aprendizagem das parciais habilidades manuais e das noções teóricas de cada ocupação. Temos, porém, provas do processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor,

para o exercício do poder. Mas, embora também esta formação obviamente compreenda muitos elementos da instrução formal ou instrumental, não é destes nem de sua didática que os antigos documentos nos falam, mas apenas da introdução aos comportamentos e à moral do poder. (MANACORDA, 2010, pp. 22-23).

Seguindo essa linha, compreende-se que a educação mantém com o trabalho uma relação ontológica, ela vai ser, em cada modo de produção, justamente porque o trabalho está no modo de produção da vida, de um tipo e, responde às necessidades daquele tipo específico de sociedade. Assim, faz-se necessário entender, mesmo brevemente, como se deu socialmente a Educação, desde a comunidade primitiva na qual o trabalho era livre até as modalidades do trabalho estranhado, a saber, escravismo, feudalismo (servidão) e capitalismo (trabalho assalariado).

Na comunidade primitiva, o modo de produção era comunal, ou seja, tudo era comum; homens, mulheres e crianças tinham de produzir meios para a própria existência; e a Educação se dava “no” e “pelo” trabalho. Ao lidar com as atividades do campo, com as necessidades mais básicas, como caçar, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A convivência diária permitia que as crianças, mesmo aquelas ainda muito pequenas, presas às costas de suas mães, percebessem e assimilassem, por meio da convivência diária, os costumes, crenças e práticas, desenvolvidos socialmente pelo seu grupo.

Nas palavras de Ponce (2003, p.18.), nesse período, “[...] o ensino era para a vida e por meio da vida”, ensino este dado espontaneamente, ou seja, não direcionado por alguém especificamente.

Descreve, então, Ponce (2003, p.18):

Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo.

Uma vez que se acentua o poder do homem pelo homem, dos exploradores e dos explorados, a maneira de educar também tomou outros rumos, na medida em que os interesses

individuais prevalecem antes os, quando antes, como produção primitiva tudo era comum, ou seja, de todos.

A Educação do homem antigo, já determinada por uma sociedade dividida em classes, vale ressaltar, para Ponce não significava, conseqüentemente, ainda uma luta consciente entre essas classes. O ideal pedagógico não é o mesmo para todos, havendo ainda uma busca de conscientização dos explorados no sentido de aceitarem suas condições desiguais de modo como sendo imposta pela natureza, não havendo como, pois, lutarem ou se rebelarem contra uma situação imposta naturalmente pela vida.

Com a ruptura do modo de produção comunal, ou seja, com a escravidão, e, conseqüentemente, a criação da escola como lugar privilegiado da classe dominante, possuidora de terras, proprietária de escravos e guerreiros, coincide com mudanças profundas do modo de produção do devir humano; a exemplo da Grécia, onde a escola se desenvolveu como Paideia, para a educação dos dominantes, sendo a educação do escravo ocorrida ainda no próprio processo de trabalho. Discorre-se mais detalhadamente sobre isso a seguir.

As sociedades grega e romana determinaram, na Antiguidade, a existência de duas classes sociais opostas, as dos senhores e a dos escravos, ou seja, proprietários e não proprietários. A chamada sociedade escravista é marcada pelo surgimento da classe ociosa, dada a oportunidade de uma classe viver do suor da outra, do trabalho alheio. Desse modo, surgiu a escola, com uma educação diferenciada; para os proprietários, enquanto os escravos, a maioria das pessoas, continuavam educando-se “no” e “pelo” trabalho. Nas palavras de Saviani (1994, p.153), “A forma como a classe proprietária ocupava seu ócio é que constituía seu específico de educação. Não só a palavra escola tem essa origem, mas também a palavra ginásio [...], lugar dos jogos dos que dispunham da ociosidade”.

No Egito a preocupação básica com a Educação era o “falar bem”, dentro de uma literatura que foi constituída por escribas; príncipes constituindo uma tradição que era passada de geração em geração “Iniciam os preceitos do bem falar, que o nobre Ptahhotep pronunciou, instruindo o ignorante no saber, para falar bem” (BR.*apud* MANACORDA, 2010, p. 27), isso porque o falar se identificava com a arte de governar, pela qual se educava o homem do palácio enquanto o ato de escrever com a técnica, tendo em vista que era usada somente nos atos oficiais.

Essa era, pois, a relação pedagógica egípcia, dentro de uma educação memorizada, com amparo na repetição, com base na escrita e que era transmitida autoritariamente do pai para o filho.

Na sociedade escravista, os senhores, cada vez mais, dispunham de mais escravos, acarretando problemas ao avaliarem a desproporção entre a grande quantidade de cativos ante a pequena quantidade de senhores. A possibilidade de revoltas era iminente e, inclusive, pequenas rebeliões já ocorriam. Tal situação fez com que fossem criados, pelo Império Romano, organismos de coerção (exército, burocracia e o Direito) para se protegerem, dando origem ao Estado.

O crescente número de escravos levou o decadente Império Romano, em crise, a não sustentar seu exército e o Estado, pois seus lucros não eram mais suficientes para atender as demandas desses órgãos, permitindo, aos poucos, o abandono dos funcionários públicos e dos soldados aos seus senhores, configurando uma crise no sistema escravista, levando ao seu desaparecimento.

Durante a Idade Média, surgiu lenta e pouco homogênea, um modo de produção, o feudal, caracterizado “pela organização da produção em unidades autosuficientes, essencialmente agrárias e que serviam também de fortificações militares para a defesa” (LESSA e TONET, 2008, p. 63), dando origem aos feudos. Era caracterizada por uma economia agrária; poder político fragmentado, descentralizado, nas mãos dos senhores feudais; sociedade de ordens, isto é, fortemente hierarquizada; hegemonia ideológica e cultural da Igreja Católica.

Com a decadência do Império Romano, o modo de produção escravista já não produzia “rendas compensadoras”, tornando-se desnecessária, como anota Ponce (2003, p. 81), “[...] o escravo passou a produzir menos do que costumava a sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como um sistema de exploração em grande escala”.

No modo de produção feudal, a agricultura, semelhantemente à Antiguidade, era a modalidade econômica dominante, no entanto, estabeleceu novas relações entre as classes antagônicas, sobre as quais o escravo passou a ser servo, e, diferentemente dos escravos, eram possuidores de suas ferramentas e possuidores de uma parte da produção. Tal configuração possibilitou um pequeno avanço das forças produtivas e o desenvolvimento cada vez maior de uma acumulação, pois o interesse dos servos em aumentar sua parte na produção aumentava, claro,

a dos seus senhores. Diferentemente do escravo, o servo tinha mais interesse em desenvolver técnicas de produção.

Com relação às relações educacionais, Saviani (2007, p. 157) assegura que “[...] diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana”, em que o estado desempenhava papel importante, na Idade Média, as escolas trouxeram fortemente a marca da Igreja Católica, onde se encontravam as escolas paroquiais, catedralícias e as escolas monacais, destinadas à classe dominante, prevalecendo a formação com apoio em aspectos, o da arte militar e o da vida aristocrática. Nesse período, a Educação tinha por objetivo educar o cavaleiro e o cavalheiro, ou seja, a educação do homem guerreiro e cortês, enquanto a maioria continuava educando-se no próprio processo de trabalho, garantindo sua existência e de seus senhores.

Atividades desenvolvidas no sistema feudal, a exemplo do artesanato, estabeleceram intensivas mudanças nesse modo de produção. As atividades artesanais, aliadas ao grau de acumulação, dadas ao interesse por parte dos servos de aumentar a produção, desenvolvendo novas ferramentas, técnicas, formas de trabalho coletivo, pois eles ficavam com uma parte da produção, como já explicitado anteriormente, permitiu, dado o grande número de servos e às melhores condições de vida produzir mais do que o necessário ao consumo, desencadeando uma crise no sistema feudal, levando os senhores donos dos feudos a descumprirem seus acordos com seus respectivos servos.¹⁸

Ao ter que abandonar os feudos, os servos passaram a roubar e a trocar os produtos com outros servos, de tal modo que o comércio renasceu e com ele as cidades, surgindo também duas novas classes sociais: artesãos e comerciantes, conhecidos como burgueses. Tal atividade estava concentrada nas cidades, como feiras de trocas e grande expansão de mercados.

Esses mercados foram se fixando e dando origens às cidades. A origem do burguês é o habitante do burgo, ou seja, o habitante da cidade. Através do comércio, ele foi acumulando capital que, em seguida, passou a ser investido na própria produção, originando assim a indústria. (SAVIANI, 1994, p.154).

Com o advento da burguesia e a subordinação do campo à cidade, os senhores feudais foram perdendo o poder econômico que estava nas mãos dos burgueses. O sistema feudal entrou

¹⁸No sistema feudal, a relação entre os senhores feudais e os servos era vitalícia. Em troca de manter a segurança e a vida do servo, o senhor feudal recebia parte do que ele produzia graças à concessão das terras no feudo. Nessa sociedade, o homem identificava-se com o lugar onde vivia. Ver Tonet (2013).

em crise e, por isso e por vários outros fatores que aqui não é possível abordar, e o capitalismo começa a nascer na cena social. A Revolução Industrial consolidou o poder econômico da burguesia e a Revolução Francesa o poder político.

Com as revoluções, burguesia e proletariado, as duas classes fundamentais da sociedade capitalista e essencialmente antagônicas, se estabeleceram. Foi nesse processo que surge o modo de produção capitalista, baseado na indústria e na sociedade. A agricultura, diferentemente da Idade Média, quando dominava a economia de subsistência, ocupou lugar secundário em relação à indústria, ou seja, o campo se subordina a cidade, pois havia uma produção excedente e, conseqüentemente, ativação do comércio. Segundo Saviani (1994, p.154), no modo de produção capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, a se mecanizar, adotando tratos industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos por sua vez produzidos segundo a indústria. Na divisão do trabalho, segundo consideram Marx e Engels (2011, p.26), existe a separação trabalho industrial e comercial, trabalho agrícola; e, conseqüentemente, a separação entre a cidade campo e a oposição dos seus interesses.

Nesse período, consolidou-se também, a sociedade, uma vez foi posta de lado a organização segundo o Direito natural, eliminando a ideia de comunidade. Surge, então, a organização da sociedade por contrato social segundo um direito positivo estabelecido. A Revolução Francesa ao defender os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens possibilitou, na verdade, ao trabalhador a possibilidade de vender livremente sua força de trabalho como bem lhe aprouver. Essa liberdade, no entanto, era ilusória, visto que o trabalhador precisa trabalhar para sobreviver, e não há aí nenhuma liberdade. Vale esclarecer essa concepção de liberdade aqui mencionada, desde Saviani.

É importante considerar que a liberdade está estreitamente vinculada a liberdade à propriedade. É uma sociedade de proprietários livres. Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista. Isto rompe com o caráter servil da idade média. A sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios. (SAVIANI, 1994, p.155).

Com o advento da indústria, inevitavelmente se intensificou a separação entre trabalho manual e intelectual, por intercâmbio da maquinaria traduzida aqui por Saviani como trabalho intelectual materializado como se convertendo em ciência, potência espiritual, transformada nesse

modo de produção em potência material, o desenvolvimento científico permitirá que a natureza esteja sujeita aos desígnios humanos e que os conhecimentos se transformem em meios de produção.

A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho, que são determinadas pela propriedade de outro e pelo seu poder. Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a a serviço do capital. (MARX e ENGELS, 2011, p.32).

Constituídas historicamente, as classes sociais surgem de acordo com o modo de produção específico de cada sociedade, ou seja, como afirma Tonet, “[...] o modo como se extraem da natureza os meios de produção ou subsistência, a forma como se trabalha, determina a existência e a natureza das classes sociais”. (2012, p.17).

Essa nova forma de sociedade exigirá mudanças na educação. E nessa vertente, o ideário pedagógico centralizado pelo Estado traz consigo a concepção de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória; por sua vez, capacitando a sociedade no sentido de integrá-las ao novo processo de produção, materializado na maquinaria, uma vez que os trabalhadores necessitavam se apropriar minimamente da cultura intelectual, restrita a uma qualificação específica, voltada para as massas.

O caráter de educar no sentido mais estrito resta claro, uma vez que a escola se desenvolve segundo os padrões de necessidade urbana, ou seja, aos padrões mais avançados de produção, pois a escola dos dominados cumpre o papel de reprodução do modo de produção capitalista e expansão desta. Daí a necessidade da obrigatoriedade da escola.

Assim, a escola se concretizou dualista: profissional para os trabalhadores e “escola de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes da sociedade. Politicamente, atribuiu-se à escola a formação do cidadão, sujeito de direitos e deveres, na sociedade moderna, portanto formação centrada na cidade e na indústria.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão na separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando o domínio dos respectivos fundamentos

teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p.159).

Após essa exposição, sobre evidente como explicitou Saviani (1994), que a Educação tem dois sentidos: um sentido *lato sensu* que corresponde à Educação como um dos complexos sociais fundados no trabalho e responsável pela transmissão das objetivações ao longo da história feitas pela humanidade, assim como, da própria humanidade historicamente constituída; e um sentido *stricto sensu* que corresponde como a Educação se expressa em cada tipo de sociedade. A escola, portanto, é uma representação da educação *stricto sensu* e é a forma historicamente situada na sociedade capitalista na qual o trabalho de um homem é explorado por outro homem. Desta forma, não pode representar os anseios de formação humana plena do ser social.

Tal compreensão é fundamental para a natureza deste trabalho, visto que é necessário entender o papel da educação na reprodução social para analisá-la em uma proposta nela inserida, ou seja, o tipo de Educação é intrinsecamente ligado aos interesses do modo de produção. Entendendo o complexo da Educação, é preciso saber de que tipo e quais as características da sociedade brasileira para então compreender os delineamentos da Educação *stricto sensu* dessa sociedade, bem como as possibilidades da educação *lato sensu*.

Uma vez mostrada a compreensão ontológica de Educação, seu processo onto-histórico, infere-se que a Educação no seu sentido *stricto* e, precisamente, no capitalismo, tendo em vista que a Educação já aparece como uma política pública, na medida em que as políticas publicam, segundo Azevedo (p.5, 2001) “[...] são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com representações sociais que cada sociedade desenvolve por si própria”. A educação no sentido estrito, é concretizada na sociedade por meio das políticas educacionais desde o espaço macro às micropolíticas, como se observa a seguir.

3.3 As políticas educacionais do período Colonial à ditadura civil-militar

As políticas educacionais se inserem num âmbito histórico-econômico, refletindo distintas conjunturas, de modo que “[...] a gênese das políticas educacionais está tanto nas forças populares como nas respostas acarretadas pelas necessidades de legitimação do Estado”

(CIAVATTA, p.97), e, ainda, de demandas que também emergem pela necessidade de mão de obra dos setores produtivos e das contradições geradas pela relação entre capital e trabalho.

No caso brasileiro, as constituições, segundo Vieira (2007, p.292) são documento-chave para compreender o contexto e os temas relevantes dos distintos momentos históricos. Assim, por meio de uma análise das constituições no que tange a educação é possível perceber os seus aspectos mais gerais, sua evolução, etc., no sentido de apresentar brevemente a Política educacional brasileira e sua trajetória política e histórica.

Assim, justifica-se para uma melhor compreensão e interpretações desses textos legais, uma abordagem histórica onde elas se inserem, haja vista que as políticas educacionais são fruto da relação entre Estado e sociedade dentro de um processo histórico, porque as Políticas Públicas sociais, inscritas nesses documentos, atendem às especificidades que emanam do processo educativo e sua relação com o Estado; este, por sua vez, sob a incumbência de legislar, estabelece as diretrizes e, em se tratando de um Estado comprometido com uma classe as define em seu favor. Dentre as Políticas Públicas com vistas a atender a sociedade civil, está a Educação.

Ciavata assegura, em relação à política educacional, que:

A política educacional, as mediações estabelecidas pela relação entre educação e trabalho respondem ao econômico, mas atendem simultaneamente às necessidades ligadas à reprodução global da sociedade, o que inclui, além da qualificação para o trabalho, a reprodução da vida, as dimensões cultural, política e ideológica do processo educativo (CIAVATTA, p. 29, 2009).

Nesse sentido, Freitag (1999) analisa e compreende a política educacional brasileira basicamente em três períodos históricos, o Colonial, o Império e a Primeira República. A política educacional pode ser caracterizada no Período Colonial (1500-1930) à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo, a saber: o modelo agroexportador implantado na Colônia era que fundamentava a organização da economia com base na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles, modelo que perdurou até a crise do café, gerada pela crise econômica mundial, datada de 1929. Ciavatta, ainda confere dentro desse recorte histórico brasileiro,

[...]três movimentos do processo de elaboração e implementação das políticas de educação: primeiro, as políticas e os planos educacionais calcados na intenção de responder às demandas da sociedade por educação básica (no período estudado, escola primária e secundária ou média, atual educação básica que

compreende a educação infantil, a fundamental e a média); segundo, as políticas caracterizadas por um projeto de educação com ênfase na preparação da força de trabalho; terceiro, as políticas mais fragmentadas, que podem coincidir com o primeiro ou o segundo movimento, mas integram as chamadas políticas sociais ou assistenciais (CIAVATTA, p. 97, 2009).

Durante o Período Colonial, uma Política Educacional estatal era quase que inexistente, pois, o primeiro Ministério da Educação foi criado pelo Governo de Getúlio Vargas, em 1930. Durante o Brasil-Colônia, no entanto, funcionou um sistema criado pelos jesuítas cumprindo com uma série de funções importantes para a Coroa Portuguesa. O modelo que se tinha de monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação da força de trabalho, composta basicamente de escravos trazidos da África, não havendo, portanto, necessidade de reprodução da força de trabalho pela escola (FREITAG, 1999).

Nesse contexto, a escola era responsável por manter a estrutura social constituída basicamente de escravos, latifundiários e donos de engenho, coroa e clero. Assim, a função da escola era reproduzir as relações de dominação e de reprodução da ideologia dominante. Os jesuítas ofereciam a formação para os futuros dirigentes da administração colonial, permitindo também a formação dos bacharéis em Belas-Artes, Direito e Medicina, tanto na Colônia como na Metrópole. Formavam ainda os futuros teólogos, reproduzindo a hierarquia do clero, perpetuando sua hegemonia na sociedade civil e de certa penetrada a sociedade política por meio da Educação ao propagar a fé católica e a cultura europeia.

Com a independência política “[...] surge a necessidade da formação de quadros técnicos e administrativos novos, introduzido por D. João VI, por ocasião da mudança da Corte Portuguesa para o Brasil, sendo fundadas em 1808 escolas técnicas, acadêmicas e instalados laboratórios, etc.; e, para fortalecer a sociedade política, surgiram as escolas militares e de nível superior ao longo do Território Nacional. Dessa forma, as instituições de ensino não confessionais passaram a assumir parcialmente a função de reprodução dos quadros dirigentes. A função de reprodução da ideologia necessária às classes subalternas às relações de dominação e às condições de trabalho explorado continua sendo desempenhada paralelamente pela igreja e suas escolas confessionais.

Pode-se dizer que “[...] somente no fim do império e começo da república se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal, fruto do próprio fortalecimento do Estado, a partir da sociedade política, posto que até então, a política educacional

era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, representados basicamente pela igreja.

[...] o período de 1930 a 1961 marcaria o momento final do processo de constituição do capitalismo no Brasil, na medida em que a industrialização desencadeada a partir da crise de 1929 culminou na plena formação das bases técnicas, com a constituição das forças produtivas especificamente capitalistas, indispensáveis à autodeterminação da acumulação da acumulação do capital. (CIAVATTA, 2009, p.93).

Diz, ainda, Ciavatta,

Nos anos de 1930, monta-se o tríptico arcabouço do trabalho como princípio educativo: a questão ideológica da educação pelo trabalho com caráter disciplinador e moralizante; a escola do trabalho sob as determinações de segunda ordem ‘Mészáros, 1981’, que é a escola no processo produtivo; e a educação para o trabalho, que submete o processo escolar ao fetiche do mercado do trabalho (2009, p.31).

O segundo período (1930-1964), que se subdivide em dois momentos, o primeiro que vai de 1930 a 1945 (Estado Novo), se caracterizou pelo fortalecimento das instituições da sociedade política, por meio dos aparelhos jurídicos e representativos do Estado, medidores do processo econômico. O Estado limitou-se basicamente a atender os interesses dos cafeicultores paulistas e do mercado internacional. Com a crise de 1929, foram encaminhadas mudanças estruturais, caracterizadas pela substituição das importações, o que corresponde ao segundo período, que se deu pela crise do café, “[...] a falta de divisas impôs a restrição da importação de bens de consumo o que fortaleceu a produção industrial no Brasil”.

Os latifundiários cafeicultores foram forçados a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente, sendo necessária uma reorganização dos aparelhos repressivos do Estado. Assim, Vargas, com o apoio da classe burguesa, assumiu o poder em 1930, implantando o Estado Novo em 1937, “[...] com sua política econômica nacionalista, e no desfecho autoritário do regime constitucional” (CIAVATTA, 2009, p.96,). Somente em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde necessário que, segundo o discurso vigente, permitiria mudanças na educação, bem como permitiria a estruturação de uma universidade.

A Constituição de 1934, no artigo 150, traz a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todo os níveis, foram regulamentadas as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para

a Federação, os estados e municípios (Art. 156), fixando-se, ainda, as competências dos respectivos níveis de ensino (Art. 150). Foram implantadas a obrigatoriedade do Ensino Primário. O ensino religioso tornou-se facultativo.

Em virtude das mudanças macroestruturais ocorridas na infraestrutura e na organização do poder, a Constituição de 1937 introduziu o Ensino Profissionalizante, previsto antes de mais nada para as classes “menos privilegiadas” (Art. 129), o artigo ainda dispõe de que é obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros. Destaca-se ainda que, no art. 131, declaram-se obrigatórias as disciplinas Educação Moral e Política.

Por orientação do ministro da Educação, Gustavo Capanema, no governo Getúlio Vargas, foram implantadas escolas técnicas profissionalizantes (liceus) em Manaus, São Luiz, Vitória, Pelotas, Goiânia, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, destinados a criar nas palavras do próprio ministro, “um exército de trabalho”, para o “bem da nação”.

Como Ensino Confessional, ao se tornar facultativo, e a redução da participação das escolas confessionais no Ensino Primário, a igreja passou a cada vez menos, influenciar o sistema educacional. O Estado com base na sociedade política, tomou conta progressivamente do sistema educacional, transformando gradativamente instituições privadas da igreja em um perfeito “aparelho ideológico do Estado.

A política do Estado Novo visava, acima de tudo, a transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes menos favorecidas, antes totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional. Com as mudanças na infraestrutura econômica, dada pela diversificação da produção, foram criadas as escolas técnicas profissionalizantes para as classes menos favorecidas.

Os novos ramos da indústria agrária demandariam maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e, portanto, maior treinamento do que o trabalho exigido na produção açucareira ou de café exigia. Desse modo, no sentido de atender os interesses e as necessidades das empresas privadas, o Estado se propôs assumir o treinamento da força de trabalho de que elas

necessitavam, decisão acatada por Capanema no sentido de desenvolver as forças produtivas, criando um “exército de trabalho para o bem da nação”. (sic)

Essa perspectiva de uma nova política, tanto educacional, quanto do trabalhador, segundo Ciavatta (2000), refletia os novos traços da Política Vargas, no sentido de inserir os trabalhadores, “[...] enquanto classe em formação no sistema sócio político instaurado entre a primeira República e a década seguinte à Revolução de 1930”. (P.199). A autora salienta, ainda, que desde o século XIX, já se inseria a indústria têxtil no Brasil, refletindo novas exigências na forma de organização social do trabalho, pelo sistema capitalista, o que significou a introdução de novas bases técnicas, bem como a superação de outras bases de trabalho, garantindo, assim maneira a obtenção dos lucros pelo capitalista.

Esse processo acarretou a dualidade da Educação, segundo Freitag(1999), na medida de em que sendo de nível médio, ela não habilitava seus egressos a cursarem escolas de nível superior, que além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garantam a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior.

O empenho na formação de um trabalhador “livre” para vender sua força de trabalho, e adaptado às necessidades da produção capitalista em seus aspectos políticos e econômicos-sociais, compôs a base dos conflitos entre patrões e trabalhadores durante as três primeiras décadas do século XX, constituindo a “questão social”. (CIAVATTA, p.199, 2009).

O segundo momento, que data de 1945 a 1964, situa-se em um contexto político conhecido como Estado Populista-Desenvolvimentista, por ser uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional e setores populares. Esse momento mostrou-se fragilizado pelo fim do período fácil de substituição de importações, ocasionando conflitos, pois as pressões distributivistas das massas e tornam cada vez mais dificilmente harmonizáveis com a manutenção da lucratividade das empresas e com as necessidades de acumulação.

As classes médias, profissionais e liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentiam-se excluídas dos processos decisórios do Estado Populista, que não mais representavam seus interesses, e que pareceram se encaminhar para rumos de crescente radicalização. Pode-se dizer que houve uma polarização em que de um lado estavam os setores populares (parte do Estado e de alguns intelectuais de classe média) e de outro uma grande parcela da classe média (burguesia

nacional), do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias. Esquemáticamente, Freitag (1999) caracterizou esse momento histórico pela existência contraditória e às vezes abertamente conflitiva de uma tendência populista e de uma tendência antipopulista.

Há dois movimentos de política educacional que deram sequência às práticas de governos anteriores no que tange à Educação nesse período (1930–1960), “[...] orientações emanadas do governo ou como respostas às reivindicações de setores da sociedade civil”, Ciavatta (p.97, 2009). O primeiro movimento surgiu de demandas sociais e que partiu de propostas de políticos, de educadores, de segmentos mais atuantes da população, no sentido de ampliar e melhorar o espaço educativo para atender outras camadas da população, desde as ideias a difusão do Ensino Elementar e no combate ao analfabetismo, ideias importantes defendidas no fim do império e início da Primeira República. Tal movimento ficou conhecido “[...] como ‘entusiasmo pela educação’, que assumiu diversos matizes, como a formação das ‘ligas nacionalistas’ e as campanhas de alfabetização”, (PAIVA *apud* CIAVATTA, p.98, 2009).

Na década de 1920, sob a inspiração do pensamento liberal, foram levadas a cabo as reformas educacionais nos estados pelos “profissionais da educação”, movimento de defesa da escola pública, laica e gratuita, que repercutiria até os anos 1930, com a atuação, em nível nacional, dos Pioneiros da Educação. (NAGLE *apud* CIAVATTA, 2009, p. 98).

O fim do Estado Novo (1945), abriu para a volta à normalidade democrática, com a abertura política com o período da internacionalização. O momento exigia uma transformação das velhas estruturas, mais Educação, com foco na demanda à escola secundária (no período de 1940 a 1960 a matrícula triplicou). Essa realidade tornou-se mais expressiva desde as Leis de Equivalência, no decorrer dos anos 1950, bem como na Lei de diretrizes e Bases da Educação de 1961- a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que permitiu a integração completa dos diversos tipos de educação secundária e média, no caso, propedêutica, profissional e técnica entre si, e com o Ensino Superior.

No que diz respeito ao segundo momento, portanto, da política educacional no período de 1930 a 1960, houve a tendência a inserir a preocupação educativa na preparação de força de trabalho e/ou Educação Profissional. Ciavatta acentua que essa tendência se inseriu com a criação da rede de escolas de aprendizes artífices, a partir do decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909,

por intermédio do governo de Getúlio Vargas em 1930, como necessidade de organização do trabalho e da educação. Para tanto,

[...] assumiu a feição de “preparo técnico” para os diversos setores da economia pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola nos anos 1940, e se tornou meta específica de “formação de pessoal técnico” no programa de Kubitschek. (CIAVATTA, 2009 p. 99).

A política educacional refletiu, nesse sentido, a ambivalência dos grupos no poder, que se reduziu praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela campanha da escola pública. Com a reorganização da economia brasileira no contexto internacional, funções dadas às escolas pelo Estado Novo precisavam ser modificadas. Assim, a Constituição de 1946 havia fixado em um dos seus parágrafos (Art. 5 XV, d) a necessidade de elaboração de leis e diretrizes para o ensino no Brasil.

Esse período se caracteriza, também, por um momento de transição, quando o Estado apareceu ainda como um mediador dos conflitos gerados pelos novos interesses surgidos com a reorganização da economia nacional e internacional depois da Segunda Guerra, pois, ao nível da sociedade política, a configuração do poder não se havia delineado claramente e a própria legislação educacional imersa nesse período de transição iria passar por uma série de indefinições (sem produzir tão cedo uma nova lei). Essas evidências, como se constata, refletem essa transitoriedade.

O texto definitivo de LDB só seria sancionado em 1961, remontando a 1948 o primeiro projeto de lei, encaminhado à Câmara pelo então ministro da Educação, Clemente Mariani. O projeto procurava ainda corresponder aos anseios das classes subalternas. A burguesia nacional, ainda a “fração hegemônica” do “bloco no poder”, abriu nesse projeto de lei algumas concessões para as classes camponesas e operárias. Primeiro propondo a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário), segundo, criando a equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico), que, além de equiparados em termos formais, demonstrava, nesse projeto, maior flexibilidade: permitiu a transferência do aluno de um ramo de ensino para outro, mediante prova de adaptação.

Esse projeto progressista para a época foi engavetado, sendo retomado em 1957. Um projeto de lei conhecido pelo nome de “substitutivo Lacerda” foi encaminhado à Câmara. O

projeto trouxe inovação que consistia em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil. Essa preocupação se traduziu pelos seguintes tópicos propostos: recorrendo ao direito e dever dos pais de educarem seus filhos, propôs que a Educação fosse predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de modo complementar pelo Estado (sociedade política). Assim, os pais teriam a possibilidade de optar livremente pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam.

O Estado financiava a rede escolar particular a fim de assegurar a educação adequada de seus futuros cidadãos, porém não fiscalizava a rede particular. O projeto propunha que esta ficasse ao encargo dos professores e dos diretores das escolas particulares.

Levantou-se uma onda de protestos entre intelectuais, pedagogos e liberais em todo o Brasil. Em seu “Manifesto dos Educadores” eles se opuseram ao projeto, alertando o público e o governo sobre as implicações dessa proposta. Através desse manifesto, dão ainda início a uma campanha a favor da escola pública com a intenção de impedir a aceitação desse projeto como lei pela Câmara, Senado e Presidência da República.

Em casos claramente definidos, o Estado se propõe a subsidiar as escolas particulares (Art. 95). Parcialmente a proposta Lacerda assegurou alguns direitos à educação privada, da proposta de Mariani a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio (Art. 51). A LDB ao mesmo tempo que dissolveu formalmente a dualidade anterior do ensino (curso propedêutico para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, criou nesse momento uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade seu controle. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode estudar.

Em dezembro de 1961, já se delineava claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno. Mais uma vez se anunciaram possíveis mudanças na organização do poder ao nível da sociedade política, o que levou a possíveis reformulações da política educacional, visando à sociedade civil. Essa lei tardia passou a se materializar na década seguinte nas instituições de ensino. O sistema passou a ser estruturado e reformulado segundo suas prescrições; os currículos foram redefinidos segundo suas diretrizes.

A escola brasileira com base na LDB não só reproduziu e reforça a estrutura de classes, como também perpetuou as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho intelectual e manual. Também coube à escola reproduzir a ideologia da concepção de mundo da classe dominante baseada num modelo dito democrático de sociedade e com fundamentação numa teoria funcional estruturalista. Nesse sentido, a Lei omitiu uma realidade social em que a desigualdade estava profundamente arraigada, sobre o discurso da igualdade democrática.

No período que culminou com o golpe militar de 1964 e sob o controle do governo civil-militar, a Educação (de caráter tecnicista) foi submetida à imposição de leis de teor autoritário, centralizador e elitista. As implicações deste contexto podem ser observadas na legislação e nas perspectivas que se externam para a escola pública, reforçando e consolidando a tríade exclusão, elitização e anulação dos direitos sociais coletivos e individuais.

Estas características se fixaram no período que antecedeu o golpe militar de 1964 que resultou em uma remodelagem, tanto social, quanto educacional, especialmente no início dos anos de 1960. Neste prisma, o Brasil republicano inseriu-se na lógica do capital e, especialmente no do governo Dutra (1946-1951) ocorre à predominância de políticas liberais. Nessa época, como sublinha Sheen (1986, p. 43), formaram-se

[...] as bases para a industrialização, ganha destaque a participação dos setores populares na cena política nacional, além dos setores médios e dos grupos de trabalhadores agrícolas. O conflito básico desse período dar-se-á entre as forças nacionalistas e as forças favoráveis à internacionalização da economia [...].

A economia brasileira foi marcada pelo aumento das importações e um grande número de recursos do País passou a ser utilizado para financiar a entrada de produtos importados. Nesse período, ocorreram diversas disputas por ideais em torno da oposição entre a escola pública e privada (VEIGA, 1989). Esse princípio era defendido em nome da liberdade de ensino.

Esta realidade foi vivida no País, tendo em vista que as transformações que ocorreram e que envolveram a Educação, normalmente, se deram em decorrência das necessidades da configuração social e econômica do Brasil e às ações que conduziam à elaboração e aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961. O processo que envolveu a promulgação da Lei nº 4.024/61 durou 13 anos.

Nesse contexto e no momento que o sucedeu, ainda de forma mais intensa, a Educação caminhava pari-passo com a economia e tinha como propósito a formação de mão de obra

especializada em curto prazo com destino ao mercado em expansão. Assim, o estudante tornava-se o principal alvo do governo para suprir às necessidades relativas às perspectivas da economia brasileira (GHIRALDELLI, 2000). Contava, para tanto, com a formação de professores.

Garantir, porém, o crescimento do poder de compra se chocava com o congelamento dos salários. Neste sentido, houve reorganização administrativa, tecnológica e financeira que, por sua vez implicou numa reordenação das formas de controle social e político, surgindo a necessidade de uma política salarial e de distribuição de renda que, ao mesmo tempo, congelasse os salários da massa trabalhadora e criasse uma classe intermediária de alta renda apta a consumir os bens produzidos.

Assim, se exigiu uma reorganização da sociedade política e da sociedade civil; a burguesia nacional em sua maioria incorporou uma posição subordinada à burguesia internacional. Justamente com elas foram cooptados alguns setores da classe média que se tornou essenciais para a implantação e manutenção do novo modelo: os intelectuais e os tecnocratas.

A burguesia nacional, vai compartilhar dos lucros assegurados com o congelamento dos salários dos trabalhadores e a introdução da moderna tecnologia, e os setores médios, cooptados para o modelo como assalariados altamente remunerados, constituíram grande parcela dos consumidores dos bens produzidos.

As classes subalternas, excluídas de qualquer participação tanto política como econômica, precisavam ser privadas de seus mecanismos democráticos (votos, greves, movimentos reivindicatórios) o que tornava necessárias uma reorganização e mobilização da sociedade civil. Os aparelhos repressivos do Estado assumem o controle dos mecanismos e aparelhos ideológicos (sindicatos, meios de comunicação de massa e escolas).

O Terceiro Período (1964 – 1975), portanto, da política educacional, segundo Freitag (1999) e como foi visto há pouco, foi um tempo marcado pela substituição fácil de importações esgotando suas possibilidades nos primeiros anos de 1960. A demanda por bens de consumo duráveis e não duráveis, antes atendida pelas importações, podia então, em sua maioria, ser atendida pela produção doméstica. Para que o processo de acumulação pudesse prosseguir, no ritmo de expansão desejado, era necessário assegurar um crescimento dinâmico da demanda. Era

preciso um novo espaço econômico, havendo duas possibilidades sem que se alterasse o modo de produção capitalista.

Seriam necessárias reformas estruturais, a exemplo da reforma agrária, que permitissem a inclusão das massas populares num padrão de consumo democratizado; uma política de Estado populista, que se frustrou quando a burguesia nacional sentiu que em sua aliança com as classes populares poderia perder o controle do processo reformista ou a criação de uma demanda adicional, mediante uma reorganização da estrutura do consumo interno e do aproveitamento das possibilidades do mercado externo, implicando, por um lado, uma aristocratização dos padrões de consumo interno e, por outro lado, exportações maciças, principalmente de produtos manufaturados e semifaturados.

Os investimentos destinados a substituir importações cederam lugar aos investimentos destinados a produzir bens de consumo sofisticados para o mercado interno e produtos destinados à exportação. Os dois processos citados, a aristocratização do consumo e a expansão das exportações eram interdependentes, e sua mediação assegurada pelo capital estrangeiro, representado pelas grandes empresas transnacionais.

Por outro lado, essas empresas, instaladas no Brasil, adotaram um tipo de tecnologia excludente, no sentido de poupar mão de obra, o que resultou numa crescente concentração de renda e na formação de um mercado consumidor significativamente elitista. Onde se criaram estímulos de consumo que obedecem aos padrões de mercado internacional, reforçando-se a tendência prevalente para que a industrialização adote cada vez mais a forma de um processo internacionalizado.

Para atender esse perfil de consumo foi necessário dispêndio de divisas, inclusive para o pagamento de *royalties* pelo uso da tecnologia importada, o que provocou crescente endividamento externo, sendo, portanto, necessário, para fazer frente a esses gastos, o crescimento exponencial da receita de exportações, a qual, por sua vez, ajudava a financiar um padrão de consumo cada vez menos igualitário. O novo cenário econômico tornou-se sociologicamente possível pela fratura do bloco populista e pelo novo alinhamento segundo o qual a burguesia nacional preferiu divorciar-se de seus perigosos aliados da véspera e aliar-se, como sócio menor, ao capital monopolista internacional.

Esse contexto levou ao colapso do Estado populista, acarretando nova reorganização da produção industrial, o que ensejou uma nova fase de industrialização como hegemonia dos consórcios internacionais. O aumento da produtividade foi assegurado pela introdução de uma moderna tecnologia e know-how desenvolvidos nas metrópoles e pelo excedente estrutural de força de trabalho que permitiu manter os salários extremamente baixos. Houve também nesse processo transferências de filiais de consórcios estrangeiros, ou seja, multinacionais para o Brasil só faziam sentido se houvesse um mercado interno suficientemente elástico para absorver os bens sofisticados produzidos.

No que diz respeito à Educação, Fazenda (1985, p. 21) assegura que as consequências desastrosas para o País e para a Educação desde o golpe de 1964 e da política educacional do governo civil-militar alicerçavam-se, “[...] sobretudo, nos compromissos da *Carta de Punta del Este*, (relativa às relações de ‘interdependência’ entre Estados Unidos e Brasil)”, responsável pela assinatura de uma “[...] série de acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development)”, acordos esses que interferiram diretamente na educação.

Como acentua Fazenda (1985, p. 21):

Além do ‘colonialismo científico’ por que passou o país, (...) tivemos o impedimento de uma compreensão real de nossas dificuldades educacionais, através de diagnósticos e previsões parciais dos Planos Nacionais de Desenvolvimento produzidos por ‘tecnocratas’ para atender e ‘camuflar’ as exigências do ‘modelo’.

Salienta a autora que, apesar de todo o trabalho dos tecnocratas dos chamados ‘*programas de assistência técnica aos países subdesenvolvidos*’ não ser objeto de seu estudo, chama a atenção para o “[...] quanto somos vigiados em todas as nossas ações, por menores que sejam e o quanto estamos ‘nas mãos’ das grandes potências”. Nesse particular, a escola passou “[...] a ser tutelada por esse ‘mandarinato tecnocrático’, que conduziu o educando de cidadão a operário”. (1985, p.21, 22).

Foi introduzido o “fascínio pela modernização” incentivando a ideia de que

[...] *povo desenvolvido é aquele que consome os produtos fabricados pelas sociedades tecnicamente desenvolvidas*”. (...) ‘Assim sendo, a *modernização* passou a impedir um desenvolvimento autônomo e transformou-se em mecanismo de dominação e controle do setor interno pelo externo’ (FAZENDA, 1985, p.56 – grifos da autora)

Desse modo, a organização política que aqui se instaurou visava à manutenção da hegemonia de poder, “[...] consolidando o capitalismo periférico, ou uma imagem de homem que não é o cidadão político, mas o prestante a ser produzido pela educação” (1985, p.27).

Os Acordos MEC/USAID visavam a novas propostas para o Ensino Primário, Médio e Superior, o que se consolidou nas Leis nº 5.540/68 (ensino superior) e 5.692/71(1º e 2º graus), conforme modelo tecnicamente estabelecido pelos técnicos estadunidenses. Efetivamente foi a época em que o MEC entregou os destinos da Educação brasileira aos técnicos oferecidos pela AID, mas pagos pelo Governo brasileiro.

Com a Lei 5.540/68, o Ensino de Nível Superior foi objeto de mudanças em sua organização, tal como a departamentalização, entre outras, além da setorização de cursos e das especializações na formação profissional.

Conforme Saviani (2008), a departamentalização, assim como a matrícula por disciplina, e o regime de créditos tinham por propósito principal a redução de custos, portanto, pela departamentalização se evitava a existência de vários professores de uma mesma disciplina, assim como a possibilidade de que uma mesma disciplina fosse ministrada em turmas diferentes. Desta maneira, com a departamentalização fragilizou a coordenação de cursos e fortaleceram-se os departamentos, fragmentando cada vez mais o ensino universitário. O fato de as instituições públicas de Ensino Superior serem preteridas, em benefício das particulares, resultou na baixa qualidade da Educação básica pública, tendo em vista a formação precária dos professores que atuavam nas escolas públicas (SAVIANI, 2008).

A adoção do modelo taylorista na organização da Educação correspondia à proposta tecnocrática que havia se estabelecido no País, a qual colocava a técnica acima de tudo e acreditava no poder inabalável do planejamento, o que, conforme Colares e Colares (2003), possibilita compreender a grande quantidade de normas, regulamentos e planos elaborados no período.

No entendimento de que o tecnicismo situa o professor e o aluno em posição secundária, fazendo deles meros executores do processo pedagógico, é que se afirma a Teoria do Capital Humano, a qual mostra que o nível educacional representa uma taxa de retorno na produtividade. Assim, quem tivesse mais educação formal teria melhores salários e melhores condições de vida.

Em face da gerência científica, do tecnicismo e da Teoria do Capital Humano, Colares e Colares (2003, p.29) afirmam que

[...] os problemas educacionais, da ótica oficial, eram considerados e tratados do ponto de vista técnico. Os dirigentes educacionais atuavam muito mais como gerentes encarregados do controle e da avaliação do processo burocrático. Quanto ao professor, era levado a enfatizar os meios, os procedimentos, as técnicas. (...) Pouco ou nada refletiam sobre o fim da educação, servindo coerentemente aos propósitos políticos do Regime Militar. (...) Este tipo de formação teve como meta desmobilizar possíveis focos de tensão, que fatalmente surgiriam se, nos espaços escolares, fosse permitida a análise crítica da realidade.

Estas propostas, de certa maneira, atendiam o que propunham os Acordos MEC/USAID, os quais previam: em 1964, aperfeiçoamento do Ensino Primário por meio de seis assessores americanos; em 1965 melhoria do Ensino Médio. Envolvia assessoria técnica estadunidense para o planejamento de ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos; em 1966 além do treinamento de técnicos rurais, envolvia assessoria dos EUA para treinamento de professores do Ensino Médio, reformulação das faculdades de Filosofia no Brasil e modernização da Administração Universitária; em 1967, a Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Com o controle técnico da USAID, foram colocados, no prazo de três anos, 51 milhões de livros nas escolas brasileiras; em 1968, envolvia e ampliava a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de melhor coordenação entre os sistemas estaduais de Educação Elementar e Média.

Com efeito, se, por um lado colocavam o controle e a centralidade na Educação, por outro, desobrigava o Estado em relação à Educação, pois a Constituição de 1967 não previa nenhuma vinculação orçamentária para a Educação escolar, ao contrário do que estabeleciam tanto a Constituição de 1946, quanto a LDB nº 4.024/61.

A proposta de integração da Educação Profissional com a Educação Geral e o consequente enfraquecimento dessas, no entanto, resultou no fracasso educacional que, até os dias de hoje busca-se superar. Entre as causas, a desprofissionalização do magistério, tendo em vista as muitas terminalidades profissionais (o Conselho Federal de Educação apresentou 130 habilitações e, para cada uma, fixou conteúdos mínimos obrigatórios), sendo que o encargo das disciplinas profissionalizantes foi entregue a profissionais liberais sem formação pedagógica, secundarizando a ação dos profissionais da Educação.

Conforme Romanelli (1984), a preocupação do governo era sintonizar o sistema de ensino com os princípios da grande empresa capitalista com vistas a maior eficácia e mais produtividade.

Disso se pode tirar facilmente uma conclusão de real importância para o futuro do sistema escolar: uma vez estabelecido o princípio da concentração no sistema escolar, o princípio da competição, já bastante avançado em nossa atual conjuntura, fatalmente operará como fator de destruição da pequena empresa escolar, salvando-se do naufrágio apenas as escolas particulares que reunirem as condições financeiras para tanto ou tiverem condições para se agruparem em ‘novos conglomerados escolares’. (ROMANELLI, 1984, 247).

Essas mudanças ocorreram à custa de muito dinheiro brasileiro, ou melhor, do endividamento do País, pois eram perceptíveis as condições mínimas de integração das populações beneficiadas com a ajuda externa na esfera de influência do capitalismo. Isto porque o lucro sempre foi uma condição a favor do país beneficiário.

Cabe salientar nesse contexto histórico entre o crescimento industrial, que se deu nos anos 1920 e o processo de industrialização, precisamente ocorrido desde de 1930, o fato de que repercute, do ponto de vista educacional, importante distinção (CIAVATTA, 2009); essa permite esclarecer as distintas propostas de Educação Profissional das escolas profissionais masculinas, escolas do trabalho (1920), e os novos rumos desse tipo de educação da década seguinte, que culminou, como já externado, na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e da rede das escolas técnicas federais datadas de 1940. Tais ações refletem os rumos que a Educação tomou com base em novos valores, impulsionados pela economia financeira, gerando uma proposta de Educação que prepararia para o trabalho na indústria, “[...] gerada pela acumulação do capital”. (CIAVATTA, 2009 p. 195).

Ciavatta aponta para um avanço da Educação rumo à preparação para o trabalho, com origem nas necessidades geradas pela indústria, “[...] uma característica comum ao projeto Fidélis Reis, que em 1922 propunha a obrigatoriedade do ensino profissional, e à lei nº 5.692” (2009, p.339), que em 1971 decretou a profissionalização compulsória de todo o Ensino Médio.

A compreensão do trabalho como princípio educativo perpassou os diferentes momentos históricos, assumindo roupagens novas, e novos discursos foram elaborados para sua justificativa e legitimação. Assim, houve uma especificidade na interpretação do momento, no final dos anos 1950, quando a inclusão da preparação para o trabalho na escola foi justificada pela universalização da

técnica, que se apresentava como um novo humanismo. (CIAVATTA, 2009 p. 339).

Nesse sentido, considerou-se nesse tópico a relação intrínseca entre trabalho e Educação dentro de um processo ontológico, porém, aliado desse princípio nestes períodos por conta do modelo, do sistema, das políticas e das relações que envolvem a sociedade capitalista em seu conjunto, isso porque, como abordado no segundo capítulo e apontado a origem da Educação no início deste capítulo, as duas categorias são compreendidas em um processo histórico e dialético.

O desdobramento da história, no entanto, revelou mudanças estruturais no mundo dos homens que determinou novos rumos destes dois complexos sociais, sobretudo pelas novas relações de produção no mundo do trabalho, ao considerar o trabalho como emprego, perdendo, assim, sua dimensão ontológica de produção e reprodução da humanidade; a Educação, por sua vez, com suporte nesta mesma racionalidade assumiu um caráter dualista, em que essa se alinham aos interesses de um determinado grupo da sociedade, mesmo em face ao comando do Estado, que por sua vez quem o detém historicamente era os que possuíam a autoridade do grupo hegemônico.

3.4 As políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade sob a égide do neoliberalismo e dos organismos internacionais

A Educação brasileira no período que corresponde à Nova República ou à atualidade compreende o processo de democratização da sociedade nacional na passagem da ditadura civil militar para o encaminhamento da elaboração e promulgação da nova e atual constituição: a Constituição Federal promulgada em 1988.

É importante salientar que tal processo resultou da intensa mobilização¹⁹ no campo educacional, sobretudo nos anos 1980, com o advento no período de 1977 e 1979 de instituições como: Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Tais instituições organizaram a Primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE), sendo ainda realizada a primeira no ano de 1982 e apenas outras quatro conferências, ocorridas bienalmente. Destacou-se a IV CBE realizada em Goiânia em 1986, intitulada “A educação e a constituinte”,

¹⁹ A esse respeito ver: SAVIANI, Demerval. RBPAE. v.29, n. 02, p.207-221, mai/ago. 2013.

resultando na aprovação da “Carta de Goiânia”, a qual continha os pontos que deveriam entrar no capítulo sobre Educação na Constituição Federal, da lavra dos educadores que compuseram a IV CBE (SAVIANI, 2013).

Desse modo, a Constituição de 1988 abriu caminhos para a Educação desde os valores e princípios dispostos nesta, princípios estes, conforme Saviani (2013, p.210), que assumiram características de guias para a organização de um Sistema Educacional pautado em metas “tendentes a aproximar a realidade empírica da realidade desejável, sinalizada pelo conteúdo abstrato dos princípios enunciados”, de modo que a atual Constituição não só mantém seus princípios, mas também amplia com relação às constituições anteriores, garantindo ao povo o direito à Educação como dever do Estado.

Ao passo que houve toda uma mobilização em torno da Educação no Brasil por parte dos docentes, mundialmente o avanço do neoliberalismo desde os anos 1990 se agudiza nas políticas educacionais, desencadeando um longo processo de intervenções no âmbito educacional e de reformas do Estado, sob o pressuposto de democratização da Educação para superar os problemas educacionais contemporâneos.

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais. (GENTILI, 1996, p.4).

Nos anos 1970 e 1980, porém, a mobilização em torno da Educação por parte de professores e atuantes da área, não foram somente a entrar na arena social nesse período. Conforme Leher (1999) a crise estrutural do capital por volta dos anos de 1970 configurou drástica mudança para os países periféricos que tiveram dívidas aumentadas com juros ascendentes e com a queda dos preços dos principais *commodities*. Sob o pressuposto de que a crise econômica nesse período fez emergir uma nova era, contudo da Globalização, justificou-se como sendo uma

evolução natural, em que seus adeptos consideram que tais mudanças não são fenômenos passageiros, mas o produto mesmo de forças muito poderosas e ingovernáveis.

Com efeito, instalou-se um novo quadro histórico desde os anos 1970 diferentemente do que vinha acontecendo no Brasil desde os anos de 1930.

A grande tarefa política dos anos 90 é a reforma ou a reconstrução do Estado. Entre os anos 30 e os anos 60 deste século, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente depois da segunda guerra mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. (PEREIRA, 1997, p. 7).

Tal não aconteceu, pois essa proposta conservadora de Estado mínimo foi inviável nos anos de 1990, de modo que as reformas revelaram sua natureza ao conduzir uma reconstituição do Estado, “[...] para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país”. (PEREIRA, 1997, p. 7).

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (GENTILI, 1996, p.4).

O que de novo aconteceu no Brasil, além dos fatores econômicos desencadeados pela crise econômica, foi a entrada dos organismos internacionais, também interessados em atuar no âmbito da educação para superar a crise financeira e educacional. Nesse âmbito, no início dos anos de 1980, o Brasil passou a submeter-se principalmente nos governos Collor e Cardoso aos “Novos Senhores do Mundo” (LEHER, 1999, p.24) com seu ideário neoliberal. Uma vez que o

próprio Brasil se encontrou no rol dos países endividados entrou em cena o Banco Mundial, impondo mudanças, reformas liberais (ajustes e reformas estruturais).

Nesse sentido, destacam-se duas justificativas para entender por que a Educação se inseriu na ambiência da globalização e como se configuraram as agendas e organismos internacionais para atender as novas demandas do capital desde a crise estrutural.

Uma das justificativas é dada com base da “Teoria do Capital Humano”, que parte da ideia da Educação como um investimento em capital humano, no sentido de se aumentar a produtividade do trabalho e contribuir para o crescimento econômico, permitindo o desenvolvimento da sociedade de acordo com as normas globais do progresso. Semelhante à visão anterior, a outra justificativa, é a ótica da Educação como um direito humano, sendo um meio de ajudar as pessoas a melhorarem suas habilidades e participar ativamente em todos os aspectos econômicos e nos processos políticos de suas sociedades, visão refletida pela chamada ideologia do desenvolvimento educacional (COX, 1968), pois o investimento em recursos humanos, nessa ideologia, produziria um retorno maior em termos de crescimento econômico do que o investimento em capital físico.

Entretanto, alguém, provavelmente intrigado, poderia perguntar qual é a razão que explica que o mercado educacional deva ser necessariamente competitivo. Os neoliberais respondem a essa questão também de forma simples: assim como as pessoas precisam comer hambúrgueres porque o trabalho (e, claro, a mídia) o exige, também precisam educar-se porque o conhecimento se transformou na chave de acesso à nova Sociedade do saber. (GENTILI, 1996, p.10).

Assim, na ordem neoliberal o modelo de sociedade a ser instaurado por meio da Educação escolar é o da meritocracia, que se dá na medida em que a proposta educacional se baseia na transmissão de competências e habilidades necessárias para que as pessoas possam atuar competitivamente no mercado de trabalho restrito e competitivo. Por isso, a política da Qualidade Total foi adotada para compreender e manter os processos educacionais no paíseperiféricos, “[...] não sendo mais que uma tentativa de transferir para a esfera escolar os métodos e as estratégias de controle de qualidade próprios do campo produtivo”. (GENTILI). Nesse “pacote” de reformas e ajustes, a formação de professores está, é claro, inclusa tendo em o fato de serem os professores os responsáveis de transmitir tal modelo de educação. Destaca Gentili a esse respeito:

Ao mesmo tempo, no contexto desses processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, experts e

até consultores de empresas!) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta transferibilidade (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). (1996, P.10-11).

Para tanto, abriu-se uma agenda a partir de eventos mundiais e ibero-americanos de Educação, como, por exemplo, fóruns internacionais e conferências. Desde a conferência de Jomtiem, em 1990, se criou uma agenda para atender as novas demandas educacionais que em Jomtiem ficou em torno do alcance da Educação Primária Universal (EPU) e da melhoria nos serviços de Educação básica, sob o patrocínio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do BM (Banco Mundial). Desde então, esses organismos norteiam e definem as diretrizes das políticas educacionais nos países de capitalismo periférico.

Importante é fazer um paralelo nesse momento em que tais organismos estão sob a lógica capitalista regida pela elaboração hegemônica do neoliberalismo, em que se percebe claramente sua pretensão controladora principalmente no que tange às reformas educacionais e de Estado. A respeito da compreensão de neoliberalismo corrobora-se a definição apontada por Pablo Gentili.

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. (1996, p.1).

Gentili sinaliza ainda que a efetiva ação do projeto hegemônico por parte do neoliberalismo decorre, sobretudo, as mudanças materiais e de uma reconstrução discursiva e ideológica da sociedade, dada pelo seu alto poder de persuasão contidas em seus discursos e outras práticas impressas pelos intelectuais orgânicos dessa corrente teórica, política e econômica. Foi com seus programas de ajuste e de um notório esforço para estabelecer um senso comum, no entanto, que o neoliberalismo ganhou força e espaço em todas as instâncias da sociedade como um todo.

Desse modo, ao constituir um senso comum principalmente com relação a estrutura social, a exemplo da crise econômica, explica também as ações na superestrutura com base nessa anterior, demarcando, pois, seu espaço junto a sociedade e oferecendo as soluções mais viáveis dentro do ponto de vista neoliberal, garantindo, assim, seu projeto de sociedade e impondo sua verdade absoluta.

Desde muito cedo, os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção desse novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal. Não se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e válidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais. (GENTILI, 1996, p.2).

Nessa lógica inserem-se as conferências e as agendas internacionais, assim, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, que se propôs atingir a meta da Educação Primária Universal (EPU) em dez anos e inaugurou o estratégico papel que a educação passou a desempenhar na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal. Resultou dessa conferência em 1991, quando da Criação da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidido por Jacques Delors, o texto intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Assim, o neoliberalismo deixou de ser apenas uma perspectiva teórica por parte de alguns intelectuais, passando a orientar as organizações governamentais em quase todo o mundo, principalmente por meio da retórica neoliberal impressa no campo educacional.

Como dito anteriormente, a Conferência de Jomtiem apenas inaugurou a agenda neoliberal nos países periféricos com a era da chamada Educação Para Todos, pontuando que a educação deve estar universalmente disponível. Dois grandes outros eventos fizeram parte dessa agenda, a exemplo da Declaração de Nova Delhi (1993), que reforça a meta da Conferência de Jomtiem; e a Ação de Dakar (2000), onde reafirma e se compromete em alcançar os objetivos e as metas da Educação Para Todos para cada cidadão e para toda sociedade.

Vale apontar quais os objetivos e princípios dessa agenda em torno da proposta de Educação Para Todos, a respeito do princípio das necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração de Jomtiem apresenta como objetivo principal “[...] oferecer oportunidade de alcançar

e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” e em seguida, que as abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para garantir a aprendizagem.

Ficam evidentes a cada evento, também, as políticas avaliativas e reguladoras a exemplo do Marco de Ação de Dakar (2000) que, sobretudo, visou a não apenas avaliar as metas anteriores, estabelecidas pela Conferência de Jomtiem, mas assegurar ajustes e reformas; perceptível intenção exemplificada por falas tais como: realizar um monitoramento mais efetivo e regular do progresso em atingir metas e objetivos de EPT, incluindo avaliações periódicas (DAKAR, 2000).

Dentre os principais organismos de financiamento destacam-se o Banco Mundial criado em 1944 para auxiliar os países atingidos pela Segunda Guerra, investindo nos países periféricos, sob a égide de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico; e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 1945, funciona como agência do conhecimento. Em suma, busca promover a cooperação internacional entre seus países integrantes nas áreas de Educação, Ciência, Cultura e Comunicação; e o Fundo das Nações Unidas para a Infância, criado em 1946, tendo como princípio norteador “promover o bem-estar da criança e do adolescente, com base em sua necessidade.

Essas três instituições foram as principais articuladoras da Conferência de Jomtiem (BM/UNICEF/ UNESCO, 1990), para garantir uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, tendo como principal objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e os conteúdos básicos da aprendizagem. A respeito das necessidades básicas de aprendizagem inclui: a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas; enquanto os conteúdos básicos da aprendizagem perfazem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorando sua qualidade de vida, tomando decisões fundamentadas e ao mesmo tempo continuar aprendendo.

Muitas são as justificativas dadas para a implementação de políticas educacionais ancoradas nas determinações destes organismos internacionais sob a égide do neoliberalismo, porém, desde a Educação Para Todos, considerando as contribuições de Mendes Segundo(2009),

alguns princípios e concepções estão atrelados a um projeto muito maior ocorrido nesse período para garantir a implementação de suas exigências. Tal projeto consistiu na reforma educacional que se iniciou em 1990, atrelada à reforma do Estado, por sua vez articulada à dinâmica e a crise do capitalismo na última metade do século XX.

Dado esse contexto, os instrumentos internacionais de Educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução. Assim, a Educação se redimiria a si mesma, solidarizando-se com a própria sociedade; e, por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria, o que permite-se inferir a intencionalidade de tais políticas que têm como matizes as orientações dos organismos internacionais à adequação da escola aos interesses imperialistas do mercado.

Nesta conjuntura, Gentili sublinha que.

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional (1996, p.7).

Isto é, na perspectiva neoliberal, a Educação precisa estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho e mais especificamente a urgência de que o sistema educacional se ajuste ao mundo do emprego, ou seja, da empregabilidade. Por tanto, a função social da Educação sob a ótica neoliberal se resume na capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho (GENTILI), a pessoa precisa, com suporte na Educação escolar, estar preparada para se lançar no mercado de trabalho, pois disso depende seu sucesso. Nesse sentido, a Educação deve oferecer a formação necessária para sua inserção no mercado de trabalho; de resto, cada um é responsável por seu sucesso ou seu fracasso.

Feitos esses apontamentos, no capítulo seguinte abordou as políticas públicas de formação de professores no Brasil dos séculos XX-XXI e as teorias do conhecimento impressas

em seus documentos norteadores, tendo em vista que da formação de professores, de maneira geral, resulta a formação dos filhos da classe trabalhadora brasileira, bem como da elite dominante econômica, social, cultural, política e economicamente.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DOS SÉCULOS XX-XXI E TEORIAS DO CONHECIMENTO: AFIRMAÇÃO OU NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO COMO CATEGORIA?

Este seguinte propõe analisar a função social da formação de professores, com base na compreensão de que a sociedade contemporânea capitalista confere um lugar específico para a Educação da classe trabalhadora. O problema da formação de professores se configura efetivamente no século XIX, porém não significa segundo Saviani (2009) que esse fenômeno tenha surgido apenas naquele momento, isto porque, “[...] antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiam a partir do século XVII” (2009, p.148), tendo claro que o aprender fazendo era o princípio que prevalecia nas corporações de ofício.

Ficaria a cargo das universidades, como modalidade de corporação se dedicar as “artes liberais” ou intelectuais, ou seja, formar os professores das escolas inferiores, ensinando-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Com as novas demandas dadas após a Revolução Francesa, quando se pôs a necessidade de uma universalização do ensino, dado desde escolas organizadas segundo um mesmo padrão, o problema da formação emerge como um fenômeno, no sentido de formar em larga escala professores para atender essa nova demanda da sociedade moderna.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos

Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, p. 62, 2000).

Esse problema resolveu-se com a criação das escolas normais, de nível médio, ao formar os professores primários, ficando a cargo do nível superior formar os professores secundários. Segundo Saviani (2009), nesse contexto, configuram-se dois modelos de formação, a saber: modelo dos conteúdos culturais cognitivos, em que a formação de professores se limita à cultura geral, sobre o domínio específico dos conteúdos na área de conhecimento correspondente à disciplina a ser lecionada, e o modelo pedagógico-didático, que considera a formação do professor propriamente dita só se completando com efetiva preparação pedagógico-didática.

Dessa maneira, na perspectiva de Saviani (2009), a universidade nunca se preocupou com a formação específica, ou seja, com um preparo pedagógico-didático dos professores. Nesse sentido, prevaleceram especificamente, os dois distintos modelos de formação citados há pouco. Estes, por sinal não se complementam, mas, inclusive, se contrapõem, pois,

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, p.149, 2009).

Assim, compreende-se que a formação pedagógica e didática precisa estar intrinsecamente relacionada, para que sejam atendidas as prerrogativas necessárias, cabendo à formação inicial um importantíssimo papel, especialmente por se constituir como uma política pública. Essa formação, atendendo às prerrogativas afirmadas por Saviani, conduziriam, então, à aquisição e apropriação de conhecimentos necessários para o exercício da docência, considerando o professor como profissional, inserido num âmbito histórico e com finalidades determinadas.

A formação que se fundamenta apenas na racionalidade técnica que se faz presente em um grande número de licenciaturas, se mostra responsável por grandes dificuldades e

esvaziamento do conhecimento, portanto, pode-se inferir que a hegemonia deste modelo contribuiu para a fragilização da formação, hierarquização de componentes curriculares, valorização do fazer em detrimento do conhecer, ou seja, a negação do conhecimento e empobrecimento na realização do trabalho docente. Então, conforme Marx e Engels (1992, p. 28), se as circunstâncias em que esta pessoa evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral [...] só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.

A ideia-matriz que sustenta a formação de professores nessa lógica é a de que o próprio aluno estabeleceu seus conhecimentos. Por esta razão, o papel do professor se modifica e o ideário pedagógico faz a crítica à formação tradicional, considerando-a arcaica e anacrônica. Nessa vertente, ao analisar a formação de professores e o processo, este capítulo trata sobre a formação, a produção e a negação do conhecimento.

3.1 Formação de professores e produção do conhecimento

Historicamente, na formação de professores, o primeiro modelo foi o que predominou nas universidades e demais instituições de nível superior, incumbidas de fazer a formação dos professores secundários, enquanto o segundo modelo prevaleceu nas escolas normais, a fim de atender à formação de professores primários. Essa dinâmica provém do fato de que as universidades, numa configuração contemporânea, se caracterizavam por três elementos interligados, contudo com distintos pesos: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica, onde, se há prevalência do Estado, se tem um modelo napoleônico; se do contrário, prevalece a sociedade civil, tem-se um modelo anglo-saxônico; por sua vez, se prevalece a autonomia da comunidade acadêmica, se tem um modelo prussiano (SAVIANI, 2009).

Desse modo, assegura Saviani, que onde predomina o modelo napoleônico, mesmo sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, induzidas pelo Estado, a se unificou estruturalmente com base em um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. O currículo formativo em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, sendo dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático.

Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos

conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas. Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência. (SAVIANI, 149, 2009).

Com relação à universidade brasileira, mesmo com certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico, pois ainda, segundo o autor, tradicionalmente, se tem dado à escola secundária o papel de a distinção de classe. “Em consequência, não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros certa depreciação do aspecto pedagógico” (SAVIANI, 2009, p.150,); seja pela influência anglo-saxônica, porém, seja porque as desigualdades extremas obrigam a uma maior sensibilidade para o aspecto educativo.

Na universidade brasileira, o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos, tornando-se, pela via legal e com suporte em iniciativas autônomas de algumas universidades ao ampliarem os requisitos legais, um componente obrigatório na formação dos professores secundários. Essa obrigatoriedade legal, no entanto, é resguarda, com frequência, de um “[...] formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos” (P.150, 2009).

Isso pode ser observado na organização dos cursos de licenciatura desde o chamado esquema 3+1 das décadas de 1940 e 1950, nos bacharelados complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1960, as quais passaram na reforma que entrou em vigor na década de 1970, para a alçada das faculdades de Educação. (SAVIANI, p.150, 2009).

Antes mesmo que se formassem as escolas especificamente destinadas à formação de docentes para as escolas primárias, se aplicavam os exames de seleção antes mesmo da formação ou concomitante a esta, mesmo após a criação das escolas normais, bem como a criação das primeiras escolas de ensino mútuo desde 1820, estas implicavam em ensinar as primeiras letras e preparar docentes, “[...] instruindo-os no domínio do método” (TANURI, 2000, p. 63).

Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. Algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster. Ademais, a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da

Capital”. [...]As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral. (TANURI, 2000, p.63).

Desse modo, o Governo Central ocupou-se do ensino de todos os graus na Capital do Império, ficando a cargo das províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios. O Poder Central, detentor do monopólio do Ensino Superior, manteve durante o regime imperial uma superintendência indireta sobre os estudos secundários, procurando conformá-los aos requisitos exigidos para o ingresso nos cursos superiores. No setor do ensino popular (primário e normal), contudo, constatou-se total abstenção daquele poder, mesmo com inúmeras reclamações e projetos apresentados, [...] “sobretudo a partir de 1870, propugnando pela participação do Centro na criação de estabelecimentos de ensino primário, normal e secundário nas províncias”. (TANURI, 2000, p.63).

Como se pode perceber, o Brasil ao adotar a escola normal que fez parte dos sistemas provinciais também perfila o modelo europeu, mais especificamente o francês. Este foi o resultado da tradição colonial, assim como, “[...] do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (TANURI, 2000 p.63). Para Tanuri, portanto, mesmo as primeiras iniciativas relativamente à criação de escolas normais “[...] coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”. (2000, p.63). Para a autora, nesse sentido, esse projeto político europeu, principalmente com a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, que não só representou a transplantação de um modelo europeu, mas, que, pelo seu potencial, acabava por se transformar numa das principais instituições a consolidar e expandir a supremacia da classe senhorial do poder vigente.

Ainda, como enfatiza a historiadora:

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo:

ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (TANURI, 2000. p.64).

Naquele momento, somente poderiam ingressar na escola normal: cidadão brasileiro, com no mínimo 18 anos de idade, com boa morigeração (boa educação) e sabendo ler e escrever. As primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do método lancasteriano, principalmente em virtude da grande divulgação do método de ensino mútuo estabelecido pela Lei de 1827. Em todas as províncias, contudo, as escolas normais tiveram pouco tempo de duração, sempre submetidas, ora a sua criação, ora a sua extinção, logrando algum êxito apenas no ano de 1870, quando da consolidação das ideias liberais de democratização e de obrigatoriedade da instrução primária e de liberdade de ensino.

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p.65).

A sociedade brasileira, nesse período de base econômica escravista, não exigia ainda uma preocupação com um ensino mais amplo voltado para a sociedade como um todo, ou seja, apesar do discurso, não era uma grande preocupação a instrução pública provincial. Ao mesmo tempo, ainda não havia uma preocupação com a formação específica de professores tendo em vista o próprio fracasso das escolas normais, quando a procura por formação era pouca, até por conta dos baixos salários, sendo ainda utilizados com muita frequência, até por questões econômicas, para o recrutamento de professores, os exames ou concursos.

O insucesso das escolas normais foi tão perceptível que algumas províncias a rejeitaram como instrumento de qualificação, sendo adotado por alguns presidentes de províncias e de inspetores de instrução o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos professores adjuntos.

Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado

pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais. (TANURI, 2000, p. 65).

Com as transformações ocorridas em meados de 1868 e 1870, sobretudo de ordem ideológica, política e cultural, houve mudanças no setor educacional, que passava já a assumir, nesse momento histórico, uma importância até então não vislumbrada. Nesse contexto, passou-se acreditar, por motivações do ideário iluminista, que “[...] um país é o que a sua educação o faz ser”, uma compreensão que se generalizava em variadas instâncias e instituições.

O chamado ensino das “luzes”, como se dizia com frequência nesse período, era encarado “[...] como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação” (TANURI, 2000, p. 66). Desse modo, se buscou uma popularização do ensino, com suporte de algumas teses, a saber: “a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias” (P. 66, 2000).

Assim, as escolas normais passaram por um novo processo, ampliando-se as instituições, bem como sua maneira de organizar-se. A Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, autorizava o Governo Central, por exemplo, a subsidiar escolas normais nas províncias, o que não aconteceu; posteriormente, projetos como os de Rui Barbosa, Almeida de Oliveira e Cunha Leite davam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias, “Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino”. (TANURI, 2000, p. 66).

A maior complexidade que os currículos começavam a apresentar ficava evidente no Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), o qual, contendo a primeira proposta do Poder Central relativamente às escolas de formação de professores, serviu de modelo a algumas províncias e mesmo à primeira escola normal pública que se instalou na Corte, em 1880. O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). Como a Reforma Leôncio de Carvalho acolheu a frequência e os exames livres, a duração do curso não foi fixada em anos, mas em séries de matérias nas quais

os alunos se submetiam a exames (art. 9º e parágrafos). (TANURI, 2000 p. 67).

As escolas normais, nesse sentido, não alcançavam o mesmo nível do curso secundário, sendo inferiores a este tanto em nível de conteúdo, quanto na duração dos estudos, se assemelhando as escolas primárias superiores. “A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional”, a exemplo do currículo da Escola Normal de São Paulo com base no Regulamento de 03/01/1887, que instituiu as seguintes disciplinas para os seguintes anos: “*1º ano*: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; *2º ano*: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa; *3º ano*: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (art. 3º)”. (TANURI, 2000, p. 67).

Com o fim do Império e início da República, caberia a esta última a precípua tarefa de desenvolver qualitativa e quantitativamente as escolas normais, bem como estabelecê-las como instituição responsável pela qualificação do magistério primário, no entanto, o novo panorama político, social e econômico não favoreceu essa demanda educacional. Isto porque segundo Tanuri (2000), a República assumiu a forma de um Estado oligárquico, subordinado a interesses políticos e econômicos de grupos dominantes, detentores da produção e exportação de café. No referido momento histórico aponta Tanuri, que pelo fato de ocorrer um deslocamento do eixo econômico da região Nordeste para a região Sudeste, “[...] o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular”. (2000, p.68).

A Constituição Republicana de 24/2/91 não trouxe qualquer modificação da competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do Adendo Constitucional de 1834. Assegurou à União a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da República (art. 34, no 30) dando-lhe, não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, no 3 e 4). Em decorrência do art. 62, no 2, que facultava aos estados todo e qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tantovaga de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (art. 35, no 2). (TANURI, 2000, p. 68).

Desse modo, a criação e a manutenção de escolas normais a cargo financeiramente do Governo Federal, para assegurar o desenvolvimento do Ensino Primário no país, ganharam força com o movimento nacionalista que se desenvolveu desde a Primeira Guerra, “[...] chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados”. (TANURI, 2000 p.68).

Gatti e Barretto (2009) sublinham que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, portanto, assim como noticia Saviani, com escolas normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. “Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Cabe lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37).

Com efeito, os estados se organizaram de forma independente, ficando a cargo de seus reformadores os seus respectivos sistemas, tendo em vista que no âmbito do Ensino Normal e Primário, a atividade financeira do Governo Federal não chegou a se concretizar na Primeira República. Segundo Tanuri, sob a liderança de estados progressistas a exemplo de São Paulo, no que se refere à formação de professores, registram-se alguns avanços quantitativos e qualitativos, tarefa executada pelos reformadores paulistas no novo regime, que permaneceu assim pelos primeiros 30 anos de República, sendo colocado como modelo aos demais estados como Mato Grosso, Espírito Santo, Ceará, Goiás e outros que se organizaram em apoio ao modelo paulista.

Esta realidade trouxe avanços, principalmente com as filosofias científicas, consolidada no papel disciplinar e metodológico atribuídos às ciências, bem como pela importância que passou a ganhar nos currículos. Por outro lado, ressaltou-se no Ensino Público como prática pedagógica, o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas” (método intuitivo de Pestalozzi).

Desse modo, a reforma de 1890, em São Paulo procedida por Caetano de Campos, que ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal, sendo introduzidas as ideias de Pestalozzi e contratadas professoras-diretoras de formação estadunidense. À reforma que se iniciou na Escola Normal e suas escolas anexas foi estendida à escola pública por meio da Lei nº 88, de 08/09/1892, sendo alterada pela Lei nº 169 de 07/08/1893, corroborando as principais ideias da elite republicana paulista para a instrução pública.

Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a

criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Na Escola Normal, as alterações foram significativas: embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor – Pedagogia e Direção de Escolas – destacam-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição. (TANURI, 2000, p. 69).

Apesar de constar na legislação, até 1920, a Escola Normal Superior foi uma das metas que não foi efetivada pela lei de 1893; bem como os cursos complementares, este com os objetivos de integralizar o primário e de preparar professores para as escolas preliminares, mediante o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas-modelo. Isto caracterizou nesse período a dualidade das escolas de formação de professores, onde as escolas complementares se transformaram em escolas normais primárias, enquanto as de padrão mais elevado em “normais secundárias”.

Foi somente desde de 1920, no entanto, que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares em continuação ao primário, funcionando como curso geral básico de preparação à Escola Normal, se colocando paralelamente ao secundário. Desse modo,

[...]introduzia-se em nosso sistema de ensino uma bifurcação nos estudos gerais imediatamente após a escola primária: o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (TANURI, 2000, p. 70).

O final dos anos de 1920 foi marcado por um novo ideário pedagógico, apontando novas necessidades para a formação de professores como os conhecimentos necessários para compreender sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os novos métodos e técnicas de ensino. Os vários decretos homologados nos anos de 1931 e 1932 e com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, pelo governo provisório, passou a tratar das questões educacionais como uma questão nacional, convertendo-se, segundo Saviani (2010, p. 196), “[...] em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”, bem como permitiu o avanço da escola nova por um de seus defensores, Francisco Campos, então responsável pelos assuntos educacionais do Brasil.

Nesse ínterim, vale lembrar do conflito ocorrido na IV Conferência Nacional de Educação entre os defensores da Escola Nova e os católicos, em virtude do decreto relativo ao ensino religioso (Decreto nº 19.941, que introduziu o ensino religioso nas escolas oficiais), causando o definitivamente o rompimento entre esses dois segmentos como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no início de 1932.

Isto produziu descontentamento em Francisco Campos, pois, apesar de defensor da Escola Nova, simpatizava com a ideia do ensino religioso, entre outras ideias de tipo autoritária e fascista. Em consequência, Francisco Campos, redator da Constituição outorgada em 1937, na qual instituiu o Estado Novo, apoiado pelos reformadores Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, definiu o ensino técnico como o primeiro dever do Estado em regime de cooperação entre as indústrias e o Estado, sendo elogiado por Azevedo como sendo o redator que trouxe a constituição mais democrática e revolucionária em matéria de Educação.

A introdução de princípios, disciplinas e práticas, já no fim dos anos de 1920, introduzidas pelo ideário escola Novista, assim como a atenção que foi dada as escolas-modelo, as escolas normais haviam conseguido ampliar a duração e o nível de seus estudos possibilitando sua articulação com o Ensino Secundário e, ao mesmo tempo, ampliando a formação profissional (TANURI, 2000).

Desde então, a pedagogia desenvolvida com amparo nos pressupostos pedagógicos que se fundamentaram principalmente em aspectos da Psicologia Experimental, foi motivo de debates e enfoques nas práticas docentes nesse período, estendendo-se até hoje. Como afirma Tanuri (2000), Escola Nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época. A Educação passou a ser vista de maneira restrita, na medida em que prevalecem as percepções do ponto de vista técnico da Escola Nova, em detrimento das percepções que abrangem as questões políticas e sociais.

Ganhou destaque nesse novo panorama pedagógico a reforma realizada por Anísio Teixeira, pelo Decreto nº 3.810, de 19/03/1932. Este pontua o “vício de constituição” das escolas normais, quando estas deveriam ao mesmo tempo ser escolas de cultura geral e de cultura profissional. Desse modo o ciclo preparatório da escola normal foi ampliado e equiparado ao Ensino Secundário federal, sendo curso fundamental de cinco anos e o curso profissional, totalmente reformulado, constituía na escola de professores.

A Escola Normal do Distrito Federal foi transformada em Instituto de Educação, composta por quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um

fundamental, com duração de cinco anos, e um preparatório, com duração de um ano), Escola Primária e Jardim de infância, sendo as três últimas utilizadas como experiência, demonstração e prática de ensino de campo, tendo em vista a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (TANURI, 2000).

Vidal ajuda no entendimento dessa questão, quando sublinha que:

O curso regular de formação do professor primário era feito em dois anos, comportando as seguintes disciplinas: 1o ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2o ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação). A Escola de Professores oferecia ainda cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários. (1995, p. 67).

Uma vez definido o modelo, este foi adotado progressivamente por outras unidades da Federação, configurando no aparato que daria suporte a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/ 72. “A medida adotada inicialmente pelo Distrito Federal e por São Paulo, no sentido de excluir o conteúdo de formação geral das escolas normais, substituindo-o pela exigência do curso secundário fundamental como condição para ingresso” (TANURI, 2000, p. 74), estava instituída, em meados de 1940, em vários Estados. Desse modo, a discussão central do currículo da escola normal voltava-se para os conteúdos a serem ensinados, (TANURI, 2000, p. 74) “[...] o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia”.

Encontra-se nos documentos legais dessas reformas a presença de dispositivos indicadores de idéias da escola renovada, relativas ao atendimento às possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas, à importância dos processos intuitivos, da observação direta, da atividade do aluno, do método analítico para o ensino da leitura. (TANURI, 2000, p. 74).

Importante é ressaltar que, conforme alguns estudiosos, houve discrepância entre o que se apresentava em lei e aquilo que foi realmente implementado (BRZEZINSKI, 1987, p. 114-117; CANEZIN & LOUREIRO, 1994, p. 90).

Em 1939, foi criado o curso de Pedagogia, inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto 1.190, de 04/04/1939, com vistas à dupla função de formar bacharéis, como técnicos de Educação e licenciados, destinados à docência nos cursos

normais. Iniciava-se aí o chamado esquema de licenciatura “3 + 1”, ou seja, “três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios fundamentos da educação – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado”. (SILVA, 1999).

A política educacional do País, na tentativa de regulamentar em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino formulou leis orgânicas do ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. O Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946 corresponde à Lei Orgânica do Ensino Normal, meses depois de aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, “a Constituição promulgada em 1946 retomava a orientação descentralista e liberal da Carta de 1934”, ficando a cargo dos estados e do Distrito Federal a competência de organizar os seus respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes e bases fixadas pela União. A maioria dos estados aderiu à referida Lei Orgânica como modelo para reorganização de suas escolas normais, estabelecendo em todo o País um padrão semelhante de formação, mesmo diversificado em dois níveis de escolas. A dualidade de instituições formadoras foi mantida pelo maior parte dos estados, com exceção de Alagoas, São Paulo, Sergipe e do Amazonas, e também do Distrito Federal.

Em paralelo a reorganização dos sistemas em seus respectivos estados para se adequarem à Lei Orgânica, ocorreu considerável crescimento das escolas normais acompanhado da política expansionista da rede escolar por ocasião do período desenvolvimentista em meados dos anos 1950. Vale ressaltar que, nesse período, era recorrente a preocupação com a metodologia do ensino, herdada pelo escolanovismo.

O período denominado desenvolvimentista foi marcado pelas tentativas de “modernização” do ensino, ocorridos nas escolas média e superior, atingindo o Ensino Primário e a formação de seus professores. “Assim, merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID” (TANURI, 2000, p. 78), que tinham por objetivo prioritário: “[...] a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo” (TANURI, 2000, p. 78), visando a multiplicar esse ideário pedagógico. Ainda segundo a referida autora a modernização do Ensino Primário para esse Programa foi trazer para o Brasil as inovações metodológicas nas áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e adaptá-las às necessidades do País.

Desse modo, foram considerados multiplicadores os professores que atuavam nas escolas responsáveis pela formação do professor primário, as escolas normais. O Programa contou com um Centro Piloto em Belo Horizonte. Assim, o PABAE ao procurar respostas para as dificuldades enfrentadas pelo Ensino Primário, no âmbito das questões técnicas e metodológicas introduzidas pelo novo ideário pedagógico, contribuiu para o avanço e estabelecimento do tecnicismo nos anos de 1960 e 1970.

No que se refere ao ensino normal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) conservou a organização anterior tanto em termos de duração dos estudos como na divisão em ciclos; apenas a equivalência legal de todas as modalidades de Ensino Médio, assim como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, fato que segundo Tanuri (2000) possibilitaria o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. O fato é que, dadas as reformas estaduais das escolas normais, no sentido de ajustá-las à nova Lei, resumiram-se em alterações curriculares, sendo que a maioria dos estados conservou o sistema dual mencionado anteriormente (escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo). Com exceção de estados como São Paulo, Sergipe, Espírito Santo, Distrito Federal, Rio de Janeiro e Guanabara recorreram somente as escolas de segundo ciclo de grau médio para preparação de seus professores primários.

Em virtude de a Lei de Diretrizes e Bases ter fixado apenas os padrões mínimos de duração para os dois tipos de cursos, caberia aos conselhos estaduais a iniciativa de estender esse mínimo, com as devidas proporções a serem definidas. No que tange ao curso ginásial, a maioria dos estados manteve-se com mínima, com exceção dos Estados de Pernambuco, Minas Gerais e Paraíba, ampliando a duração de seus cursos para cinco anos e dedicando o quinto ano a uma preparação pedagógica mais específica. No que se refere ao curso normal de nível colegial, mesmo com iniciativas de algumas unidades da Federação, no sentido de estendê-lo para quatro séries, somente São Paulo obteve êxito, ainda antes da Lei 5.692/71.

Desde somente do primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) é que se percebeu um avanço nas políticas públicas com relação ao crescimento dos estudos e à elevação do nível de formação. Então, começaram a surgir iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior, “[...] prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país”. (TANURI, 2000, p.79).

Assim, Tanuri salienta que:

Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade. (2000, p. 79).

Em virtude dos preceitos dispostos na LDB referentes à esfera comum dos currículos normais e a atribuição dada aos conselhos estaduais (fixar disciplinas complementares, relacionar disciplinas optativas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino) nas palavras de Tanuri o que permitiu um “[...] processo de elevação do nível de formação do futuro professor” bem como “[...] um crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das escolas normais” (2000, p.79).

De um modo geral, além dos “Fundamentos da Educação” (psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação), estavam presentes a didática e a prática de ensino, numa visão geralmente dicotomizada, aquela destinada a oferecer “os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino” e esta encarregada de oferecer as oportunidades para que o aluno “vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso”. (SÃO PAULO, 1977).

Assim como nos currículos anteriores, as mudanças ocorridas não permitiam avanços no que tange à totalidade educacional no âmbito da formação, isso principalmente por apresentar, ainda nas palavras de Tanuri (2000, p.79), “[...] um distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras”, bem como do “tratamento científico, universal, “neutro” dos demais componentes”.

O período na qual se inseriu os anos de 1960 demarcou-se por trazer nos assuntos educacionais considerando os aspectos internos da escola, sempre com vistas à modernização da prática docente, assuntos como operacionalização com objetivos instrucionais e comportamentais, no sentido do planejamento; coordenação e controle de métodos e técnicas de avaliação etc.

O objetivo era o de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, o preparo para o trabalho, permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento econômico do País e a segurança nacional. O referencial teórico na qual se embasava parte significativa da produção pedagógica foi o da Teoria do Capital Humano, consoante já adiantado. Conforme ressalta Tanuri (2000, p. 79), dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se

os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas.

O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau. (TANURI, 2000, p. 80).

A reordenação do Ensino Superior, decorrente da Lei 5.540/68, por ocasião do regime civil militar, alterou o currículo do curso de Pedagogia, estipulado em habilitações técnicas, para formando especialistas, segundo a autora, para ainda tendenciar não só para a formação do professor do curso normal, mas também do docente primário em nível superior, do estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1o Grau.

A Lei nº 5.692/71, que instituiu as diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal, transformando-a numa das habilitações de ensino de nível profissional, abolindo a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a tradicional Escola Normal ficou diluída numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério. Desse modo, desapareceram os institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Para resolver os dilemas da formação diante desse quadro referencial, optou-se por uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), em que se estabelece que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. nº 62). Nesse ínterim, Tanuri assevera que foi desconsiderada a recente trajetória “[...] dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade”. (2000, p.85).

Nesta lógica, conforme o art. nº 63 da nova LDB, os institutos superiores de Educação (ISE) deveriam manter “[...] cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Note-se, que apesar de estabelecer como norma a

formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferta em nível médio, ou seja, nos cursos normais.

Percebe-se que, ao longo desse período de implementação de uma política de formação, prevaleceu seu caráter prático em detrimento de uma abordagem em relação aos aspectos epistemológicos nos quais se originam a Educação, bem como não foram definidas as características da natureza da formação por meio da história da Educação no âmbito da percepção da história contada ou historiografia. Na sequência, mostra-se como esta se legitima ainda mais com a inserção dos organismos internacionais e suas diretrizes.

4.2 Os organismos internacionais e as políticas de formação de professores

A crise estrutural do capital forçou não apenas mudanças na estrutura e função do Estado. Todo o aparato ideológico, com suas teorias, categorias explicativas e os modelos que orientam o ser e agir dos indivíduos em sua singularidade, foram reestruturados de modo a legitimar as mudanças processadas pelo capital em sua crise na análise de Ferreira (2002, p. 76)

Faz-se presente na literatura e na academia uma revisão de posturas teóricas e o nascimento de novas teorias que desautorizam, sobretudo, aquele pensamento que se convencionou chamar de marxismo [...]. A tradição marxista que fincou terreno na academia vai cedendo espaço para as análises fragmentadas, fortuitas, efêmeras, particularizadas.

A Educação não ficou imune às mudanças operadas nos referenciais teóricos e os denominados novos paradigmas em Educação passaram a fornecer a base conceitual que iria sustentar o pensamento, o ideário e as práticas pedagógicas dos anos 1990 e, por sua vez, ser o eixo para o novo modelo de formação docente.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) conduziu um dos primeiros passos na história da nova política educacional dos anos de 1990 no sentido de legitimar seu papel perante o modelo de Educação proposto para o Brasil. A chamada “Década da educação”, aponta considerando dados do MEC o avanço, principalmente de dados de 1994, das instituições superiores, contabilizando no referido ano 851 instituições de Ensino Superior (IES).

Em termos de jurisdição muita coisa mudou e as IES só cresceram em quantidade. Esse não é exatamente, porém, o teor desta discussão nesse subtópico, mas identificar no âmbito da agenda neoliberal os princípios norteadores das atuais políticas de formação de professores

impressas pelos organismos internacionais, tendo em vista sua inserção no Brasil com a Conferência de Jomtien.

Aprovada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos trouxe um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, partindo do princípio do direito universal de que “[...] todos tem direito a educação”; incluindo, também, em seu preâmbulo a realidade de crise dos países periféricos, considerando as dificuldades ante a realidade tanto no sentido educacional como econômico, dada a realidade dos países subdesenvolvidos. Vale ressaltar que a perspectiva dessa declaração esta no acesso à Educação Básica, daí “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” ser o foco.

Nesse escopo, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem parte de objetivos estabelecidos na Declaração de Jomtien (1990), tais como: de que cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, sendo que

[...] essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

A prerrogativa utilizada para essa compreensão é dada na medida que a Declaração compreende que a satisfação de tais necessidades oferece à sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, bem como promover a Educação de outros, “[...] de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos”, assim como trabalhar pela paz e pela solidariedade de modo global.

Um dos objetivos da declaração é o “[...] enriquecimento dos valores culturais e morais comum”, no sentido de promover aos indivíduos a capacidade de encontrar sua “[...] identidade e dignidade”, ao considerar a Educação Básica como o substituto para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, considerando, nesse sentido que “[...] os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”.

O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem resulta nesse sentido, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, integrada a representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais. Desse modo, como a própria Declaração enfatiza, tal documento está “[...] fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes”, o plano de ação é uma “[...] referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos”. (JOMTIEN, 1990, p. 7). Segundo Torres (1995), o conceito é definido como um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao ser humano. Com o cuidado de caracterizar quais seriam as necessidades básicas de aprendizagem e quais os resultados positivos alcançados com a satisfação destas necessidades.

No que diz respeito aos variados tópicos da declaração, nos limites deste trabalho não é possível abordar todos os tópicos da Declaração pertinentes à temática abordada aqui, contudo se indicam algumas metas que se considera necessário pontuar nesse momento:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. *Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;*
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (JOMTIEN, 1990, p. 8, grifo nosso).

No que se relaciona a estas metas, não se pode deixar de assinalar que, via de regra, a defesa dos chamados métodos ativos sobrepõem os elementos didáticos relativos ao incentivo da atividade e da participação, sobre o conteúdo da aprendizagem. Evidencia-se, portanto, que a ideia do conhecimento de caráter fundamentalmente mais universal, que deve ser dominado pelos estudantes de maneira participativa e ativa, coloca-se no atendimento de interesses expressos no cotidiano das escolas e salas de aula. Revela, ainda, um esvaziamento do conteúdo, que se manifesta não na apreensão do conhecimento assim concebido, mas em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores que atendem ao caráter imediato e ao utilitarismo.

Ao estabelecer todo o plano, a Declaração não apenas se preocupa com tais prerrogativas que dão sustentação as suas metas, mas também propõe um calendário indicativo de implementação para os anos de 1990, principalmente para a consecução das metas a serem atingidas no tempo previsto, os quais se destacam, tendo em vista a proposta deste trabalho, as ações que envolvem adotar medidas para a criação de um contexto político favorável para delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas de Educação Básica; a definição de como será feita a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; a mobilização em torno de recursos para se estabelecer alianças operacionais. Ao mesmo tempo, o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – NEBA, constituído por um “pacote” de medidas genéricas, reflete uma concepção generalista, visando a facilitar a adaptação aos interesses das distintas nações e dos sujeitos, decorrentes do momento histórico no qual estão inseridos.

Sobre esta, Leher sublinha que, para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) ajudam a estabelecer as regras e a disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global, assim como “[...] aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política”. (1998, p. 101).

Fez parte também, nesse momento, de definição, a busca por parcerias internacionais que poderiam prestar ajuda mediante o apoio direto e a cooperação regional, completando esta etapa preparatória. Pode-se destacar aqui a criação da Comissão, para a qual o diretor-geral

Frederico Mayor, convidou Jacques Delors para ser presidente, a qual reuniu 14 personalidades de setores acadêmico-políticos diversos, de todas as regiões do mundo. A Comissão tinha o compromisso de elaborar o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Dessa forma, a UNESCO “[...] preconiza e ajuda a realizar a interação entre governos e sociedade civil, o que constitui uma das chaves para que as políticas públicas[...] buscando alternativas de soluções para os inúmeros problemas que impedem o exercício pleno da cidadania”. (UNESCO, 2004, p. 36).

Relativamente à Comissão, convém destacar, o fato de que entre os 14 membros que dela participaram, somados aos seus 14 conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, não houve qualquer representação direta do Brasil. Ainda se registra nesse quadro o comparecimento expressivo do Banco Mundial, com quatro indicações de representantes diretos.

Nesse sentido, as agências de desenvolvimento estabeleceram políticas e planos para os anos de 1990, em consonância ao seu compromisso de manter o apoio em longo prazo às ações nacionais e regionais e ampliar a ajuda técnica e financeira à Educação Básica. Nesse processo, caberá aos governos e às organizações a avaliação do período intermediário de implementação de seus respectivos planos e, se necessário, fariam ajustes. Para tanto, governos, organizações e agências de desenvolvimento deveriam empreender também uma ampla revisão das políticas nos planos regional e mundial.

Nesse intercambio, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado, Educação, um tesouro a descobrir, lançou os princípios e base “teórica” para subsidiar as novas políticas e planos, bem como as diretrizes nacionais para a Educação, principalmente no chamado ensino secundário, superior considerando que a Conferência de Jomtien já se preocupara em atender as necessidades da Educação Básica, o relatório feito pela comissão, então, se deteria mais especificamente no Ensino Secundário, no qual a palavra de ordem era a reforma. O relatório merece a atenção nesse momento, pois os demais documentos são analisados no próximo sub tópico. Ainda, tendo em vista o que aqui está proposto como finalidade, tratou-se apenas os aspectos referentes à abordagem do conhecimento e da formação docente para a Educação.

Com efeito, atendendo aos objetivos deste trabalho, um dos pontos a serem abordados aqui é o conceito de Educação ao longo de toda a vida. O relatório traz essa percepção ainda no prefácio, onde diz que tal conceito ultrapassa a distinção tradicional entre Educação inicial e

Educação permanente, pois esta tem o propósito de dar respostas em um mundo em rápida transformação,

[...] mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. [...] E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (DELORS, 1998, p. 19).

Segundo o Relatório, as modificações na existência humana, exprimiu a necessidade e o dever de compreender melhor o outro e de compreender melhor o mundo. Nesse sentido, o mundo carece de valores como “[...] compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia” (DELORS, 1998, p.19). Ainda conforme a Comissão, esta visão “[...] levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação”.

O que se considera necessário compreender dado estas definições é que a proposta apontada no documento defende a coesão social, no sentido de formar sujeitos capazes de se adaptarem às transformações sociais. E as habilidades e as capacidades que os estudantes precisam dominar devem torná-los flexíveis, tal como ocorre no sistema de produção, no qual princípios como “aprender a conhecer” e “aprender a viver juntos” são indispensáveis para a adaptação dos sujeitos à sociedade e, em nome do trabalho em equipe, tem por objetivo a intensificação da produção, sob a lógica toyotista. Saviani (1997, p. 116, grifa-se) afirma que “[...] a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder –, não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente”. Esta ordem à classe dominante – burguesia – imputa ao proletariado por meio do ideário que a sustenta.

E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. Sim, a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo. Contudo, não esquece os três outros 19 sustentáculos da educação que fornecem, de algum modo, os elementos básicos para aprender a viver juntos. (DELORS, 1998, p. 19).

Em primeiro lugar, aprender a conhecer. Essa cultura constitui, em parte, para uma Educação permanente, na medida em que, nas palavras de Delors, “[...] fornece o gosto e as bases

para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (1998, p.20), também em virtude do crescente progresso científico. Nesse caso, as palavras de Evangelista (2003) esclarecem quais são os grandes propósitos deste modelo educacional pois, “[...] trata-se de racionalizar as estruturas dos sistemas de educação, a fim de articulá-los ao desenvolvimento integral, adequando-os ao atual estágio da civilização técnica e às possibilidades eminentes da prometida tecnologia espacial para a produção do consenso”. (2003, p.90).

A orquestração estabelecida a partir destas metas revelam a preocupação em tornar a Educação mais técnica e científica para conduzir ao desenvolvimento econômico e, em nome da diminuição das desigualdades entre as nações, situa a cooperação internacional como um meio para atingir “[...] a liberdade, a justiça social, a igualdade e a vida democrática” (EVANGELISTA, 1997, p.147), sem no entanto, deixar clara a perda da soberania dos Estados -Nação. Evidencia, também, a existência de uma comunidade mundial, à qual cabe permitir o desenvolvimento do progresso científico e tecnológico dos seus membros.

Em seguida, no Relatório, há meta do aprender a fazer. Além de uma profissão, o aprendizado deve se constituir de uma competência mais ampla, preparando a pessoa para variadas situações, e facilitando o trabalho em equipe, que, segundo o texto, é uma dimensão atualmente negligenciada pelos métodos pedagógicos. Para ele estas competências e qualificações devem se tornar mais acessíveis, a partir de atividades profissionais e sociais, paralelamente aos estudos. Essa é, pois, a percepção de uma “[...] alternância entre escola e trabalho”, atribuída pela comissão.

Ianni (2004) auxilia na compreensão do grande objetivo desta meta quando relaciona a inserção da Educação, especialmente a Educação formal, no contexto das relações e processos da intensificação da globalização no século XXI e a sua adaptação ao econômico.

Em diferentes gradações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal para a definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino dos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos 50 do século XX e entrando pelo Século XXI. Reduzem-se ou mesmo abandonam-se os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2004, p.112).

A diretriz ressalta, portanto, entre outros aspectos, a importância da Educação básica e a sua relação intrínseca com o trabalho, compreendendo-se, neste aspecto, o mercado de trabalho.

Por fim, acima de tudo, aprender a ser. A compreensão abordada no Relatório é a de que o presente século “[...] exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo”, ou seja, aprender a se conhecer. Assim, parte-se do princípio de que é preciso explorar os talentos escondidos no interior de cada ser humano, como, memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador etc. Nessa meta, o propósito do aprender a ser chega a parecer irônico diante do quadro que se expressa na sociedade capitalista neoliberal, em que os princípios da competição, do individualismo, do narcisismo, do hedonismo, da meritocracia, dentre outras características do corolário, se colocam em evidência.

A Comissão fala ainda, da sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, três funções, segundo o Relatório, relevantes no processo educativo; e que é preciso estar atento ao desenvolvimento da “[...] sociedade da informação”, aumentando, desse modo, as possibilidades de acesso a dados e fatos, a Educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações. A preocupação é a de que a educação deve “adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 1998, p.21).

Nesse sentido, o Relatório, partindo desses princípios preocupou-se em saber como atuar, de modo que as políticas educativas cumpram seu duplo objetivo, que é o de conseguir um ensino equitativo e ao mesmo tempo qualitativo, principalmente a partir do desenvolvimento decursos, métodos e conteúdo de ensino, bem como das condições necessárias à sua eficácia. Não se colocam, entretanto, as contradições presentes e lança-se a ideia da equidade como se fosse sinônimo de igualdade. A eficácia consolida a prática da meritocracia e a qualidade passa a ser sinônimo de avaliações em larga escala. A avaliação, neste processo, em nome da autonomia das escolas, em relação à gestão e à qualidade definida por meio do controle dos resultados obtidos pelas avaliações em larga escala, estabelecem as competências e

os primados da excelência. Reproduzindo na escola as “Hierarquias de Excelência” conforme Perrenoud (1999), controlando ao mesmo tempo quem ensina e quem aprende.

Segundo o Relatório, o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, ao indicar os conhecimentos básicos (ler, escrever e contar), oferece à criança a partir da escola e de contribuições exteriores, permite “facultar” as crianças o acesso ao que denominaram “dimensões da educação”, que são: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social, considerando que o aprendizado também é uma experiência social adquirindo bases no campo do conhecimento e do saber-fazer.

Para tanto, segundo o próprio relatório, o objetivo é o de conduzir reformas para o Ensino Secundário e promover políticas que resguardecam o período que vai até a entrada na vida profissional ou no Ensino Superior. Assim, decorre que uma reforma no Ensino Secundário devesse ser feita conforme as “grandes linhas” propostas pela Comissão. E ainda que a universidade possa diversificar sua oferta:

[—] como local de ciência, como fonte de conhecimentos, com vista à pesquisa teórica ou aplicada, ou à formação de professores; — como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia; — como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, abrindo as portas aos adultos que desejem retomar seus estudos, adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural; — como parceiro privilegiado de uma cooperação internacional, permitindo o intercâmbio de professores e alunos e facilitando, graças a matérias de caráter internacional, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino. (DELORS, 1998, p. 24).

Distintamente, para a Comissão, a “[...] Universidade ultrapassaria o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho” (1998, p. 24). A Universidade, reencontraria, assim, “[...] o sentido de sua missão intelectual e social no seio da sociedade como uma das instituições que garantem os valores universais e do patrimônio cultural”. Para a Comissão, estas são razões pertinentes que favorecem maior concessão para a autonomia às universidades. Nessa defesa, não se exprime, entretanto, que um dos grandes objetivos é reduzir os custos e recursos destinados às universidades e direcionar a formação para atender aos interesses do mercado.

A Comissão adverte, ainda, para o fato de que esta problemática assume particular dimensão nos países pobres, onde as universidades possuem papel determinante a desempenhar. Deve-se partir de lições e experiências do seu passado para analisar as dificuldades em que se

encontram seus países. Portanto, “[...] as universidades dos países em desenvolvimento devem levar a cabo pesquisas que possam contribuir para a solução dos seus problemas mais graves” (1998, p. 25). Devem, ainda, permitir o desenvolvimento que levem à constituição de um futuro melhor para os seus países. Também é tarefa das universidades, ainda segundo o Relatório, “[...] formar no domínio técnico e profissional, as futuras elites e os diplomados de nível médio e superior de que os seus países necessitam” (1998, p. 25), para saírem do ciclo da pobreza e do subdesenvolvimento.

De fato, é entre a saída do primeiro grau e a entrada na vida ativa ou, então, o acesso a ensinos superiores, que se joga o destino de milhões de jovens de ambos os sexos, é este o ponto fraco dos nossos sistemas educativos, devido ao elitismo excessivo, à falta de domínio sobre os fenômenos da massificação, à inércia e ausência de capacidade de adaptação. (DELORS, 1998, p. 29).

O desenvolvimento humano é um conceito recorrente no Relatório. Ele aparece associado ao crescimento econômico, justificando que, apesar de historicamente esse conceito ter sido associado ao produtivismo, no Relatório, ele afirma trazer um significado mais amplo, ultrapassando a ordem econômica e considerando as dimensões ética, cultural e ecológica.

É interessante abordar melhor essa compreensão de desenvolvimento humano disposto no Relatório Delors, isso porque tal visão permite fazer uma avaliação no que tange aos seus conceitos e abordagem. Assim, considera-se que

O desenvolvimento humano é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. [...] Contudo, em qualquer nível de desenvolvimento, as três principais, do ponto de vista das pessoas, são ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente. [...] Há outras potencialidades às quais as pessoas atribuem grande valor e que vão desde a liberdade política, econômica e social, à possibilidade de exprimir a sua criatividade ou a sua capacidade de produzir, passando pela dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos. (DELORS, 1998, p.81).

Nessa perspectiva, segundo Delors, o conceito de desenvolvimento humano é muito mais vasto do que as teorias clássicas do desenvolvimento econômico. Por seu turno, essa visão mais ampla do desenvolvimento humano não considera os seres humanos como simples fatores do processo de produção, ou seja, isto é, como um fim e não um meio. Considera que as políticas de bem-estar social encaram as pessoas como beneficiárias do desenvolvimento e não como participantes nesse mesmo processo.

Finalmente, esta perspectiva da satisfação das necessidades essenciais orienta-se para o fornecimento de bens e serviços econômicos a grupos desfavorecidos e não para a ampliação das potencialidades humanas. O desenvolvimento

humano, pelo contrário, junta à produção e distribuição de bens e serviços, a amplificação e utilização das potencialidades humanas. O conceito de desenvolvimento humano engloba e ultrapassa as preocupações citadas anteriormente. Analisa todas as questões relativas à sociedade — crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais etc. — na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha — e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados (DELORS, 1998, p.81).

Desse modo, a partir dessa concepção de desenvolvimento, a Comissão concluiu que a Educação do futuro precisa ser encarada numa problemática em que não apareça mais como um meio do desenvolvimento, mas como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento. Portanto, a Educação Básica é apresentada como vital para o desenvolvimento humano, na medida em que esta visa à realização do ser humano como tal e não como meio de produção, ressaltando que esta educação “[...] deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação” e que é importante para o êxito desse processo “insistir no papel formador do ensino das ciências”. (DELORS, 1998, p. 83). Assim, definir um modelo de Educação que vise desde a mais tenra idade (“lição das coisas”), despertando na criança a curiosidade e desenvolvendo o seu sentido de observação a partir de atitudes do tipo experimental.

Destaca-se algumas das recomendações de Dacar as quais se inserem no contexto aqui apontado. Diversificar as ofertas educativas, com relação aos métodos e locais de aprendizagem (saber-fazer – escolaridade mais ou menos prolongada; aprendizagem em serviço; alternância com o local de trabalho). Deve-se “[...] criar capacidades de pesquisa e peritos em nível regional: ensinar ciências segundo uma problemática sistêmica, recorrendo à “lição das coisas”, permitindo “[...] retirar conhecimentos da observação do meio envolvente natural ou artificial”. É preciso estimular também o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de empreendimento.

Os princípios da educação são estruturados nessa medida de acordo com o Relatório, dos quatro pilares da Educação, dado que eles oferecerão meios para subsidiar a “circulação e armazenamento de informações e para a comunicação”. Por isso a “[...] educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”, e ao mesmo tempo, compete à Educação distinguir as referências que impedem as pessoas de ficar submersas nas ondas de informações, em certa medida fugaz, “que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos”. Portanto, cabem à

Educação, em certa medida, “[...] os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. (DELORS, 1998, p. 89).

É, pois, com base no discurso do aprendizado ao longo da vida que há necessidade deste ser aproveitado e explorado com todas as condições de atualizar, aprofundar e enriquecer seus conhecimentos prévios e ir se adaptando às mudanças do mundo, tendo em vista que não se deve mais admitir o conteúdo numa perspectiva puramente quantitativa e ser adquirido indefinitivamente.

A Educação, portanto, deve se organizar em torno dos quatro pilares que trazem as orientações fundamentais de aprendizagem, que, na verdade, constituem os pilares do conhecimento, nas palavras de Delors: “aprender a conhecer”, no âmbito do qual se deve adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer”, para agir sobre no meio em que se vive; “aprender a viver” juntos, para participar e poder cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente “aprender a ser”, que segundo o próprio Delors, via essencial que integra as três precedentes.

Ponto interessante no Relatório levantado por Delors é o de que “[...] em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer”. Desse modo, “[...] as duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras”. Segundo a Comissão cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser visto com a mesma atenção por parte do ensino estruturado, a fim de que a Educação apareça como experiência integral, tanto no plano cognitivo como no prático, visando a ultrapassar sua visão puramente instrumental. Isso porque, também segundo a Comissão, essa via é considerada para alçar resultados do tipo: “[...] saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica”, e, assim, se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 1998, p. 90).

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. (DELORS, 1998, p. 90).

Note-se que a preocupação principal da Comissão foi a de estabelecer os novos objetivos da Educação, assinalando os quatro pilares do conhecimento, ou seja, a Comissão, no Relatório, com muita clareza, expressa sua visão de mundo, bem como sua perspectiva de conhecimento.

O aprender a conhecer, por exemplo, é o tipo de aprendizagem que como o próprio texto diz, visa não tanto à aquisição de uma gama de saberes codificados, mas, antes, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, pois o que de fato interessa é que cada um aprenda a compreender o mundo, permitindo este viver dignamente, desenvolver suas capacidades profissionais e se comunicar, tudo isso fundamentado no fato de que a finalidade do aprender a conhecer está no fato do prazer de compreender, conhecer e descobrir. Ainda com relação ao primeiro pilar, o texto afirma que,

Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual (DELORS, 1998, p. 91).

O Relatório considera que o aumento dos saberes é que permite compreender melhor o mundo sob os seus diversos aspectos. Favorece, ainda, a curiosidade intelectual, estimulando o seu sentido crítico e permitindo compreender o real, a partir da aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, o caminho para que cada criança tenha acesso a esse processo deve estar no fato de que esta também tenha acesso às metodologias científicas de modo a tornar-se “amiga da ciência”²⁰.

No que diz respeito ao Ensino Secundário e Ensino Superior, a Comissão definiu que “[...] a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo” (DELORS, 1998, p.91). Para a Comissão, entretanto, como o conhecimento é múltiplo e evolui constantemente, é inútil conhecer tudo, portanto, deve-se conceber uma formação a partir de uma cultura geral vasta que permita ao professor trabalhar em profundidade com vários assuntos. Conforme já foi salientado, agindo como catalizadora de propostas e disseminadora de soluções para os desafios encontrados, a UNESCO reconhece seu papel, ao eleger a Educação como potencialmente capaz de desenvolver as pessoas, a sociedade e, conseqüentemente, o País.

²⁰ Relatório da terceira sessão da Comissão, Paris, 12-15 de janeiro de 1994.

Ao focar os docentes, a UNESCO reconhece seu protagonismo nas reformas educativas, a fim de que se possa responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. Incentiva a melhoria do status, a autoestima e o profissionalismo dos professores (DAKAR, 2000) e argumenta que, “[...] o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino”. (CONSED – UNESCO, 2007, p. 7).

Na defesa de sua concepção, sublinha que o “[...] docente do séc. XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe”. (CONSED – UNESCO, 2007 p.13). Cabe, ainda, ao professor conduzir o processo de aprendizagem possibilitando ao aluno o aprender para conhecer.

Nesse sentido, aprender para conhecer nas linhas do Relatório é, antes de tudo, aprender a aprender, devendo-se aprender a prestar atenção nas coisas e nas pessoas; e, o melhor método para trabalhar com os educandos é a união do método dedutivo e indutivo, principalmente no que tange ao exercício do pensamento, entre o concreto e o abstrato.

4.3 Documentos norteadores das políticas de formação de professores no Brasil: captando as determinações governamentais

Este tópico visa a identificar as concepções teóricas das atuais políticas de formação de professores, a partir dos principais documentos norteadores, pois elas demonstram quais os objetivos do Estado burguês para a formação da grande massa de trabalhadores. Considerando as observações de Bianchetti (2001), é preciso notar dois aspectos para analisar as orientações políticas educacionais dentro de um modelo neoliberal, pois este é o modelo em que se encaixam as políticas educacionais do século XX.

Desse modo, segundo Bianchetti (2001), as tendências teóricas coincidem com uma concepção neoliberal em que se resguarda também uma relação com as propostas e objetivos a serem alcançados pela Educação no que tange a formação e capacitação de pessoas, nesse caso, atendidas pelas políticas educacionais com base nas diretrizes e conteúdos curriculares.

Destaca-se nessas tendências a “teoria do capital” com sua perspectiva economicista ao incorporar em seus fundamentos à lógica mercadológica, reduzindo a educação à formação dos “recursos humanos” voltada para uma estrutura de produção, de modo que haja uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde a Educação deve corresponder a demandas produtivas.

Outra tendência é a “teoria das decisões públicas”, em que por um lado, se preocupa com a organização do aparelho de produção dos bens públicos, a exemplo da defesa nacional, da administração de justiça, da aplicação da igualdade e da liberdade e demais valores característicos do aparelho do Estado; “[...] por outro lado com o sistema de pressão, sanção e recompensa que determinam o comportamento dos agentes que concorrem a produção dos ‘bens públicos’” (BIANCHETTI, p.94, 2001), a partir da mesma lógica de mercado.

O outro aspecto a ser considerado por Bianchetti se refere às políticas educacionais de governo como parte das políticas sociais, refletidas nas características e funções propostas para o sistema educativo. Assim, as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social hegemônico.

As diretrizes da UNESCO não denotou direcionamento direto para as políticas implementadas na Educação brasileira, entretanto, é possível identificar que o Plano Nacional de Educação (1998) PNE/2001-2011, elaborado pelo MEC, incorpora algumas de suas indicações. Nas considerações introdutórias, no que diz respeito à formação de professores, assinalou que a valorização do magistério inclui a jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada escolar dos alunos, concentrada num só estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula e um salário condigno, competitivo em termos de outras posições no mercado de trabalho, abertas a candidatos com nível equivalente de formação (p. 53). Conforme destacou Saviani (2004), esses pontos são, sem dúvida, positivos e, de certo modo, admitidos consensualmente, porém, não são contemplados como prioridades orçamentárias, isto sem dúvida não permite que aconteçam.

Na Educação brasileira em seu conjunto, o que envolve também a formação de professores, constata-se medidas de flexibilização e diversificação, com maior ênfase nas questões de eficiência, qualidade, desempenho nas necessidades básicas de aprendizagem. Como consequência, características como flexibilização, diversificação, fragmentação e/ou aligeiramento nas políticas para a formação de professores, tanto a inicial quanto na continuada, são identificadas nestas condições, os investimentos são voltados para a formação em serviço em alguns momentos e, em outros, se destinam aos cursos em nível superior.

No que diz respeito à formação, cada vez mais os fundamentos deixam de ser trabalhados, e constata-se que em alguns momentos são trabalhados conteúdos pertinentes às concepções didáticas, enquanto em outros são explorados conhecimentos referentes ao uso de novas tecnologias adaptadas à Educação. A modalidade Educação à Distância (EaD) se incorpora a esta tendência, contribuindo para efetivar a dimensão suplementar em detrimento da efetividade da Educação presencial.

Os conteúdos nestas condições podem contribuir para fortalecer o caráter de descontinuidade das políticas de formação de professores, pois pressupõem que à falta de conhecimento devem ser rigorosamente acrescidos conhecimentos técnicos e/ou metodológicos para ampliarem os resultados estatísticos. Estas estratégias contribuem para a “[...] rápida expansão do fornecimento de professores e providenciar um estoque de professores relativamente baratos”, conforme argumenta Shiroma. (2003, p. 64).

A partir dos elementos há pouco expressos, e considerando todo o processo histórico exposto até aqui, da formação de professores, parte-se agora para os "caminhos" que as ditas políticas de formação de professores, neste caso, as que mais se apropriam das questões pertinentes ao presente texto. Para tanto, serão utilizados apenas dois documentos que se remetem aos anos 2000 em diante, tendo em vista o foco da temática pertinente a este trabalho.

Nesse momento, se recorre, basicamente, a dois decretos que direcionam as atuais políticas de formação docente: o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica e Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Ao tratar sobre os decretos, vale expor, dos anos de 1990 aos dias atuais, houve um aglomerado de decretos e pareceres que remetem à formação de professores e que ao longo desse período foram se acumulando como: o Parecer CNE/ CP nº776, de 03 de dezembro de 1997, que dispõe sobre as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação; a Resolução CNE/CP nº 1, de 1999, que dispõe sobre os institutos superiores de Educação; o Parecer CNE/CP nº 9, de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; a Resolução CNE/CES n. 1, de 2002 institui Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; o Parecer CNE/CP nº 05/2005 constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura; o Decreto nº 3.276, de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica; e o Decreto n. 3.554, de 07/08/2000, que dá nova redação ao §2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06.12.1999.

Os pressupostos legais para a formação de docentes para atuar na Educação Básica são amparados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB9394/96) que preconiza: a formação de professores far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério e na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB nº 9.394/96, art62).

A LDB n.9.394/96 contém um título destinado aos profissionais da Educação em que prevê, especificamente no artigo 61, parágrafo único, incisos I, II e III os fundamentos que devem orientar a formação desses profissionais, conforme vai na sequência.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da Educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos: (incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996). Nesse sentido, é possível verificar a indissociabilidade da teoria em relação à prática prevista na lei. Depreende-se, ainda, do contido na lei que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério deve ocorrer em regime de colaboração entre a União, estados e municípios, que são, por esta norma, responsáveis pela normatização e promoção da referida formação.

Dos demais documentos legais que regulamentam a organização do curso de formação de professores no Brasil para o Magistério em nível médio, modalidade normal, destaca-se, ainda, a Resolução CEB nº 2/99, aprovada em 19 de abril de 1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso De Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esta resolução forçou o Curso Normal superior a fazer as adequações necessárias para se transformar em curso de Pedagogia. Nesse sentido, compreende-se que a reforma/contrarreforma educativa dos anos de 1990 contemplou os interesses dos organismos internacionais, bem como do capital internacional, ao retomar os rumos da formação docente em nível médio, modalidade normal. Na opinião de Shiroma (2003), a decisão de retirar a formação de professores da universidade não visa apenas à redução de custos, mas também ao processo gradativo de desintelectualização do professor.

A atual política educacional brasileira de formação de professores foi, portanto, delineada desde do Decreto nº 6.755/ 2009 e alterado pelo Decreto nº 8.752/2016 mencionado acima, cuja proposta segue as determinações implementadas nas políticas educacionais da década de 1990, em que assinalam para a formação docente da

escola básica em nível superior. E que, por sua vez, atende as prerrogativas abordadas tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, como no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 2001 e outros.

É importante trazer aqui, também, o PNE, Lei nº 13.005 de 2014, que, entre as suas diretrizes, exprime a valorização dos profissionais do magistério, indicando em seus artigos e metas aspectos referentes à carreira a remuneração, bem como referentes à formação. No que se refere aos aspectos formativos do profissional docente, a meta 13 se propõe a elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente pretende alcançar essa meta a partir de algumas estratégias.

As prerrogativas do PNE apontam:

Entre as estratégias para o cumprimento dessa meta, pode-se indicar: aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão (Estratégia 13.1); induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente (Estratégia 13.3); promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas (Estratégia 13.4); e elevar o padrão de qualidade das universidades, visando à realização de pesquisa institucionalizada de modo articulado a programas de pós-graduação *stricto sensu*. (ESTRATÉGIA 13.5) (PNE/MEC, 2014, p.43).

Já na meta 15, o intuito é garantir em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios uma política nacional de formação, com base nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Para tanto, são expressas as seguintes estratégias:

Talvez uma das principais estratégias do PNE seja a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e o estímulo à renovação pedagógica (Estratégia 15.6). No mesmo nível, há centralidade na valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. (Estratégia 15.8) (PNE/MEC, 2014, p.48).

A Meta 15 trata mais diretamente da formação docente e propôs, no prazo de um ano, uma política nacional de formação dos profissionais de Educação que assegure a formação de nível superior, em cursos de licenciatura. Inclui, em suas estratégias: ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura (PIBID); consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação – por onde se organiza o PARFOR; enfatizar a necessidade de programas específicos – escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, além da Educação especial.

Assim, o que é possível identificar a partir das formulações que estão no PNE sobre formação é que são políticas muito concentradas na formação continuada, que é por onde as políticas podem migrar a cada momento com tonalidades diferentes.

A Resolução CNE/CP 02 de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Exprime em seu texto o compromisso com a Educação em conformidade com as normas nacionais de formação do magistério, bem como a garantia de que a concepção sobre o conhecimento, Educação e ensino é indispensável para um projeto de Educação que visa superar a fragmentação de políticas públicas e a desarticulação institucional por meio de um Sistema Nacional de Educação.

O capítulo II da referida Resolução traz a proposta de uma Base Nacional Comum, em cujo Art. 5º diz,

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a). (CNE/CP, n. 2, 2015, p.6)

Em seus incisos, as questões abordadas seguem no sentido: da integração e interdisciplinaridade curricular, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; da formulação do conhecimento em que se valorizem a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; do acesso às fontes nacionais e

internacionais de pesquisa, material de apoio pedagógico de qualidade; das dinâmicas pedagógicas no sentido de contribuir para o exercício e desenvolvimento profissional dentro de uma visão ampla do processo formativo, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; da elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; do uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); da promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de elaboração, com vistas a possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; da consolidação da Educação inclusiva por intermédio do respeito às diferenças; e, por fim da aprendizagem e desenvolvimento dos educandos por meio do currículo e práticas docentes que favoreçam a formação.

De acordo com Dourado (2015), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam projetos próprios de formação com ênfase na articulação entre Educação Básica e Superior, e ainda sugerem a institucionalização da formação de profissionais do magistério no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Dourado (2015, a, p.304) ressalta que “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. E esses embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais são fruto da relação entre Estado e sociedade civil dentro de um determinado contexto, ou seja, um período histórico que compreende inclusive uma correlação de forças entre os agentes hegemônicos e as classes sociais. Tais políticas resultam, portanto, do enfrentamento das classes sociais, sendo elaboradas pelo

Estado ao exercer seu poder político junto a sociedade civil; estas, por sua vez, visam a atender as reivindicações da sociedade civil, contudo, como se observou em tópicos anteriores, as políticas educacionais contemporâneas recebeu influências de grupos econômicos internacionais, bem como de seus ditames, premissas e princípios que apontam para a visão de mundo neoliberal.

Essas políticas, em certa medida, são definidoras do conteúdo do saber da comunidade educacional, movida pelo discurso da globalização, com vistas a formar o cidadão, ao prepará-lo para o desenvolvimento humano que ocorrerá ao longo da vida, sendo necessário superar o “deficit de conhecimento” e seguir na “transferência e partilha de conhecimentos” (DELORS, 1998, p.206). Desse modo, os sistemas educativos devem formar pessoas para a cidadania, assegurando a transmissão de conhecimentos e de cultura entre as várias gerações, e, ainda, desenvolver as aptidões pessoais, formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro.

Como anota Saviani (2008), as políticas educacionais brasileiras são descontinuas e pouco efetivas, sendo o período de transição democrática marcado por meio de reformas e mais reformas que configuraram esse quadro apontado pelo referido autor e que expressou a forte expansão das ideias neoliberais, tendo em vista que estas políticas são orientadas por organismos multilaterais e pela nova ordem mundial, dada pela reorganização do sistema produtivo capitalista.

O pragmatismo e o utilitarismo acompanham as práticas pedagógicas desde que a escola se constituiu enquanto tal, uma escola dualista nos termos em que Saviani denomina educação “*stricto sensu*”. Quando a lógica neoliberal, no entanto, avança por meio das políticas públicas e chega à formação docente, o esse pragmatismo e o utilitarismo se agudizam ainda mais na Educação Básica, quando esta lógica reverbera num processo de fragmentação do conhecimento.

Com o discurso de promover a Educação para toda a vida, se enfatiza o tecnicismo, os processos pedagógicos limitando-se à concepção de conhecimento na sua gênese mesmo, em detrimento de se buscar novas propostas pedagógicas que vislumbrem a necessidade de se articular teoria e prática.

É preciso esclarecer que o cotidiano é indispensável para uma prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, para Lukács, a relação com o cotidiano se dá de forma imediata, espontânea, utilitária e isso não é suficiente para justificar cientificamente o processo educativo, ou seja, de se afirmar que nessa relação com o cotidiano que o fazer pedagógico deve se ocupar e para atender as necessidades do cotidiano do educando, de que nessa relação pragmática de Educação onde se ensina aquilo que é útil, ao ser no sentido imediato, justificando a ausência da teoria por se tratar de uma questão prática e subjetiva dos sujeitos envolvidos. As atuais propostas de formação de professores orientadas pelas proposições da racionalidade prática fragilizam essa compreensão de totalidade, ao centrarem o fazer docente, cunhado na expressão “iluminismo às avessas”, por Moraes (2003). Tal asserção é confirmada por meio da pesquisa de Bernadete Gatti (2009) sobre os currículos das instituições que formam os docentes do Ensino Fundamental, na qual a pesquisadora identifica uma composição de conhecimentos teóricos fragilizada, aligeirada.

Esse tipo de formação encontra alicerce num conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres que foram definindo, disciplinando, controlando e desobrigando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Nesse enfoque, foram elaboradas regulamentações que se encarregaram de formatar, disciplinar e controlar a Educação e a formação de professores. O sentido da formação foi estabelecido a partir dos interesses do mercado, a acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro. A Educação e a formação dos professores passaram a ser atravessadas pela lógica do gerenciamento empresarial.

Vygotsky contribui com a discussão sobre a fragilização do conhecimento em detrimento da prática, à medida que defende ser possível separar forma de conteúdo. Portanto, ao defender esse tipo de prática (postulado por organismos internacionais e governos), compreende-se que essa perspectiva aponta para uma visão de mundo, ou seja, para uma compreensão da realidade e consequentemente sua posição e prática com relação a ela.

Nesse sentido, se trava no campo ideológico uma luta de várias visões de mundo, como afirmara Tonet, “[...] a razão do mundo é a razão do mundo”. Sendo, pois,

a Educação um produto social, esta se constitui de alguns pressupostos pedagógicos: concepção de mundo, a escola como lugar central da luta pela apropriação do conhecimento e a formação do indivíduo, ou seja, formação do pensamento.

Não há dúvidas de que, nos termos deste trabalho, a escola assume a função social de socialização do conhecimento, contudo, sob o discurso da Educação ao longo da vida e de se colocar a Educação para o trabalho, a Educação passa a assumir um papel meramente prático e utilitário no que tange à práxis educativa aqui defendida; o concreto se chega pela mediação do abstrato.

Está expressa nos termos do relatório para a UNESCO uma missão para a Educação em que, por um lado, ela deve “[...] transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres do planeta”. (1998, p.97).

Os documentos apresentados pela Comissão, conforme visto anteriormente, consideram em seu texto que as políticas educativas devem incorrer num permanente enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, como uma via de formação da própria pessoa, das relações entre pessoas, grupos e nações. Desse modo, a Comissão compactua com a UNESCO, pois, os progressos no conhecimento devem servir de instrumentos, e não de distinção, mas de promoção do gênero humano. Com base nisso criaram-se as necessidades de aprendizagem e os conteúdos educativos fundamentais o qual cita-se o conhecimento como exemplo desse último.

Na conjuntura atual, o que vinha sendo defendido como propósito da formação de professores é alterado, pois, se durante os anos de 1960, 1970 e 1980, a formação de professores se assentou em princípios da ciência – que pode ou não ser posta a serviço da acumulação de capital, da racionalidade iluminista, que pode também ser posta ou não a serviço da burguesia e tendia ambigualmente a mediar uma formação para o mundo do trabalho, da democracia e da cidadania – agora se inverte o eixo estruturante da formação. Não são as disciplinas, os conhecimentos, mas a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Em razão dessas definições, observa-se o ataque à formação nas universidades que, em princípio, se fundamentava na

ciência e nos conhecimentos universais e na defesa de um processo formativo submetido ao mercado.

É exatamente nesse sentido que, no trabalho, é suscitada a questão do conceito de conhecimento como categoria histórico-social. Isso porque segundo o Relatório que reverberam nas políticas e documentos, os conhecimentos básicos desempenham um papel importante a saber - ler, escrever e contar, combinando a escola clássica com contribuições exteriores à escola, facultando à criança o acesso às três dimensões da educação: “ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social”. (1998, p.22).

Que se façam as devidas críticas à escola tradicional, mas em falas como quando se afirma que a escola tende cada vez mais a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas, tais como: imaginação, aptidão para comunicar-se, gosto pela animação do trabalho em equipe, sentido do belo, dimensão espiritual ou até habilidade manual, nota-se mais uma vez a concepção de conhecimento abordada.

O êxito dessa concepção de ensino está no fato de se personalizar esse ensino, devendo-se criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos. Dessa maneira, aprender a conhecer,

[...]visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana”.(DELORS, 1998, p.90).

Fica evidente, portanto, o fato de que tais concepções subsidiam uma formação de professores que prima pelo destaque da forma em detrimento do conteúdo, centrando-se na unilateralidade da prática docente.

Aprender a ser implica adquirir maior capacidade de autonomia, discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, é preciso que a Educação não desperdice nenhuma das potencialidades de cada pessoa: “memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se”. (1998, p. 102).

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta

perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (1998, p.102).

As universidades, segundo o Relatório, devem estar sempre inovando, “[...] com métodos que permitam atingir novos grupos de estudantes”, considerando as competências e os conhecimentos que eles adquiriram fora dos sistemas formais e dando atenção às novas perspectivas de aprendizagem; tudo isso para que se instaure uma sociedade em que cada um possa aprender e continue a aprender ao longo de toda a vida. Relata, ainda, que o ensino, bem como na vida ativa, gradativamente, os percursos serão necessariamente menos lineares, onde os períodos de estudo serão alternados com períodos de trabalho, considerando que a partir desses avanços e recuos ocupam um lugar cada vez mais importante, isso, “[...] graças a novas formas de certificação, a uma passagem mais fácil de um tipo ou de um nível de ensino para outro, e a separações menos estritas entre educação e trabalho”. (DELORS, 1998, p.123).

Sob o discurso de escapar à segregação educativa que hoje em dia divide o mundo, defende-se uma educação com base nos conhecimentos e competências de alto nível, a exemplo da maioria dos países industrializados, e de uma minoria nos países não industrializados. Nesse sentido, a tentativa é a de preencher o “déficit de conhecimentos” ligado ao subdesenvolvimento.

Desse modo, para eles, definindo as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, bem como os conhecimentos essenciais de competência da Educação Básica, os especialistas em Educação podem fazer com que todas as crianças, independente de pertencerem a países em desenvolvimento como nos países industrializados, possam adquirir “[...] um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas” (DELORS, 1998, p.126), concepção esta adotada já na Conferência de Jomtien.

Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os

jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 1998, p.152).

Ainda é papel do professor nesse processo despertar o senso crítico das crianças e dos adolescentes, sendo preciso, também, que o professor permita a autonomia, a criatividade e a curiosidade de espírito necessárias à aquisição do saber. Para tanto, o professor deve manter certa distância entre a escola e o meio envolvente. Assim, cabe ao professor estabelecer nova relação com quem está aprendendo, passando do papel de “solista” ao de “acompanhante”. Nos termos do próprio Relatório (DELORS, 1998, p.155); o professor torna-se não mais aquele que transmite conhecimentos, “[...] mas que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida”.

Que tipo de conhecimento se está defendendo nos termos das políticas educacionais, nos anos de 1990 aos dias atuais? Qual a importância de defender o conhecimento científico e de dominar esses conhecimentos? Onde está a clareza nesses documentos da função social do professor e da natureza da Educação?

Quando se fala em conhecimento em um sistema de Educação, situa-se o conhecimento como categoria ontológica, que pressupõe inclusive uma teoria, a Teoria do Conhecimento, que, por sua vez, pressupõe uma ciência, tendo em vista que tal processo educativo requer do professor uma apropriação dos conhecimentos científicos em termos de conteúdo, mas também da compreensão de como se dá esse conhecimento, o que implica a apropriação dos pressupostos históricos, filosóficos e sociológicos da Teoria do Conhecimento, tendo em vista que este é composto historicamente por uma série de mediações que perpassam esses pressupostos. Diferente de tudo isso, no que tange à prática pedagógica e sua formação, o que se percebe com o estudo feito aqui e

por autores que tratam dessa temática, observa-se um processo de desinstrumentalização do professorado, acrescido pela fragilidade teórica.

Haja vista que o conhecimento é a representação do próprio objeto, a imagem do real, não se pode deixar de inferir que a orientação de conhecimento corrente deixa a desejar na compressão do conceito de conhecimento, uma vez que este conceito está atrelado a uma visão de mundo neoliberal ancorada no discurso da globalização, ou seja, com bases em teorias econômicas, como expressam o Relatório de Delors e as falas comuns dos agentes educativos hodiernos.

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. [...]A conscientização generalizada desta “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. (DELORS, 1998, p.35).

Prevalece, portanto, nos documentos aqui mencionados, nos discursos correntes dos agentes educativos e nas políticas públicas, o pragmatismo utilitário do cotidiano nas práticas pedagógicas.

Assim, percebe-se que mesmo a compreensão de ciência positivista de Auguste Comte, tão difundida pós Revolução francesa, perde-se nesse processo. Uma vez que também se perde o rigor ao falar e produzir conhecimento, principalmente considerando sua preocupação em estabelecer seu próprio método, quando pensava o conhecimento, a ciência para organizar o mundo, para desenvolver uma ciência social capaz de resolver os problemas sociais e até de antevê-los considerando o que ele denominou de lei fundamental, a saber: a lei das três fases históricas, a fase religiosa que se dá na infância onde ele colocava que se apresentava os fatos, os fenômenos e que estes se justificavam por uma visão teológica ; a fase filosófica, da juventude, onde a compreensão de mundo se dá com base na metafísica; e, por fim a terceira fase, a fase da ciência, a fase madura, que é a ciência positiva, capaz de intervir na sociedade pelo desenvolvimento da razão considerando estas três fases permitindo a sociedade o desenvolvimento e o progresso.

Nem mesmo essa visão restrita das ciências sociais vincula-se a compreensão abordada nos diversos documentos que direcionam as atuais políticas educacionais. Estas se fazem com base na sua maioria por agentes de outra ordem, que não se vinculam à área educacional.

O que denota nessas orientações representam modismos pedagógicos, frágeis teoricamente, sem a apropriação do que se chama de conhecimentos clássicos. A formação de professores e da Educação que contribua com a transformação encontra-se distante da que se pretende. Conforme Saviani, este é o “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2007, p. 420). Nesse sentido, considera-se que nos séculos XX e XXI, até o momento, a formação de professores contribui com o acirramento da contradição que aprofunda a luta de classes, pois o produto do trabalho educativo deixa de ser a humanização dos que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores, para realizar uma formação que, atendendo às determinações dos organismos internacionais, por meio da política educacional, atenda aos interesses do mercado e da valorização do capital.

Torna-se, por conseguinte, necessário compreender que a afirmação da dialeticidade entre teoria e prática demanda a compreensão acerca do que sejam oposição e contradição. No âmbito do pensamento dialético, os opostos não são confrontados exteriormente. Diferentemente, são reconhecidos como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes princípios da Lógica dialética, denominado identidade dos contrários (KOPNIN 1978). Em conformidade com esse princípio, afirma-se a unidade indissolúvel dos opostos, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática.

Nessa perspectiva, romper com esse processo formativo que alija grande parte da população brasileira e que fragiliza a formação de professores implica defender um projeto formativo que contribua com a transformação das pessoas em direção a um ideal humano emancipatório, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto das próprias pessoas no sentido da subjetividade humana, quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Decreto N° 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 26 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf> . Acesso em 25 de agosto de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da CONAE 2010 -- Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf . Acesso em 25 agosto 2010.

BRASIL. Portaria N°1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 novembro 2009.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3° Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Decreto n° 8.752/de 09 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação de professores-** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

_____. **Parecer CNE/CP n° 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1762

[5-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

_____. **Lei nº 13.005 Institui o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nova Iorque, 1990. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educação/>

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015a.

_____. A Formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica. 2015.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 09 jan. 2016.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

EVANGELISTA, E. G. S. A Unesco e o mundo da cultura. Brasília, DF: Unesco/ Goiânia: Ed. UFG, 2003.

_____. Educação e mundialização. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167. ISSN 0101-7330

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1999.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Dez 1999, vol.20, no.68, p.17-43. ISSN 0101-7330

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a Educação Básica. Pesquisas e Políticas educacionais. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

IANNI, Otavio. O cidadão do mundo. In: Capitalismo, violência e terrorismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p.103-114.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **Adialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOZIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, 1999.

LUKÁCS, György. **Estética 1: La peculiaridad de lo estético**. Traducido por Manuel Sacristán. Vol. 1 Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélcio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A ideologia alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

OLIVEIRA, Dalila. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 15-38.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Caderno MARE da reforma do estado; v.1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

RODRIGUEZ, Margarita Vitoria e VARGAS, Marilda Bonini. A Formação dos professores na América Latina: Um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRIGUEZ, Margarita Vitoria e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber Livro Editora, UCDB, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

_____. Educação Santa Maria. v.30, n. 02, p.11-26, 2005.

_____. Revista Brasileira de Educação. V.14, n. 40 jan./ abr. 2009.

_____. RBPAAE. v.29, n. 02, p.207-221, mai/ago. 2013

SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TANURI, Leonor Maria. Revista Brasileira de Educação

UNESCO. *O docente como protagonista na mudança educacional*. Revista PRELAC, nº1, junho2005.

UNESCO. *Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos – Fórum Mundial de Dakar*, UNESCO: Brasília, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: 17 jan. 2006.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para todos*. 1993. Disponível em <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/imagem/stories/declaracaonovadeli.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.