

FRAGMENTOS DA COMPLEXIDADE E DOS FUNDAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL¹

FRAGMENTS OF COMPLEXITY AND THE FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL POLICY

José Manoel Miranda de Oliveira²



RESUMO

As discussões postas neste texto partem da práxis ancorada no desenvolvimento dos saberes escolares que, segundo Santos (2004; 2013), representam o momento em que essa complexidade da produção de conhecimentos passa a contar com a inserção do estado, mesmo que essa produção, em dado momento, o estado é o próprio alvo. Por isso, é impossível discutir a educação sem uma aproximação do contexto das Ciências Sociais e da Filosofia, do nascedouro do pensamento liberal às suas antíteses. Por conseguinte, a complexidade posta sobre a educação partirá das contradições apresentadas por Santos (2013) sobre as funções constituídas pelo sistema educativo, no momento

em que as ações e os objetos produzidos ou reproduzidos são detectáveis entre as funções sociais, econômicas e políticas. Considera-se que as políticas educacionais, ao se inserirem em diferentes espaços e tempos, direta ou indireta reproduzem uma fragmentação social de difícil compreensão, diante dos interesses generalizados dentro e fora das esferas públicas, reproduzidas no momento em que ocorre a subordinação das políticas educacionais ao processo de acumulação capitalista. Estes são os principais pontos abordados neste texto.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Política; Mais-Valia.

¹ Este trabalho faz parte dos estudos bibliográficos realizados no pós-doutoramento no CES – Universidade de Coimbra, supervisionado pelo Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos, no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Professor Adjunto III do curso de Filosofia da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Desenvolve e participa de pesquisas vinculadas aos Grupos de Estudos Filosóficos sobre a Formação Humana; Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural, CNPq/UFT. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8272659394037744>.

ABSTRACT

The discussions presented in this text consider the practice in the development of school knowledge which, according Santos (2004, 2013) represent the time when the complexity of knowledge production happens to be part of the state, even if the production has the state as the target itself. Therefore, it is impossible to discuss education without an approximation to the context of Social Sciences and Philosophy, the birthplace from liberal thought to their antitheses. Therefore, the complexity of education leaves the contradictions presented by Santos (2013) about the functions established by the education system, at the time the actions and objects produced or reproduced are detectable between the social, economic and political. It considered that the direct or indirect educational policies reproduce a social fragmentation difficult to understand, given the widespread interests in and out of public spheres, played when there is the subordination of educational policies to the process of capitalist accumulation. These are the main points covered in this text.

Keywords: Education; Labor; Politics; Surplus Value.

INTRODUÇÃO

Os fundamentos da política educacional desenvolvida neste texto partem da complexidade que a temática se insere na idealidade dos objetos teóricos positivados na práxis, ancorada no desenvolvimento dos saberes escolares, que, segundo Santos (2004), representam o momento em que essa complexidade reproduz os conhecimentos interligados ao contexto político, sociológico, filosófico e científico para possibilitar a transgressão metodológica caracterizada nos estilos e gêneros literários da escrita científica.

Assim, a educação caminha ao lado da complexidade da ciência pós-moderna no momento em que o seu propósito não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação do professor enquanto pesquisador. Em se tratando de uma relação de cunho político-liberal, tanto a educação como a ciência são fortes aliadas do desenvolvimento social, econômico, tecnológico e produtivo. Estas relações, por si só, já representariam um forte problema de pesquisa.

Por isso, é impossível discutir a educação sem uma aproximação do contexto da História das Ciências e suas principais implicações, do nascedouro do pensamento liberal às suas antíteses. Assim, os conceitos de estrutura e suas variantes ideológicas predominantes podem ou não serem percebidas no universo das políticas educacionais. Nessa direção, a compreensão da complexidade das crises das políticas públicas e da educação partirá do que Bobbio (1998) diz sobre a ideologiação

representada pela lógica semântica constituída pelo sufixo *ismo* no momento em que as ações e os objetos produzidos ou reproduzidos se apresentam sob formas hegemônicas ampliadas.

Assim, o primeiro tópico do texto parte dos fragmentos de filosofia e política, dos embates educacionais e filosóficos da Grécia Clássica às correntes liberais da educação, à antítese do pensamento sociológico especificado no *ismo* pós-moderno. Em seguida, são discutidas ações abstratas e teóricas sobre o efeito da semântica dos *ismos* no processo na produção e reprodução de conhecimentos. O segundo tópico apresenta a movimentação filosófica e sociológica contingenciada no papel das políticas educacionais, no contexto das esferas públicas e privadas apontadas por Habermas (1984). Por fim, entra em cena uma discussão sobre a produção e a reprodução das políticas interligadas às necessidades educacionais em sociedades liberais capitalistas, em desenvolvimento.

FRAGMENTOS DE FILOSOFIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Discorrer sobre a complexidade das contradições históricas do caráter reflexivo e dialético das categorias política e educação exige uma aproximação dos perfis ideológicos mais interventivos. Essa aproximação propicia o entendimento das contradições diante do efeito das ideologias expressas ou não no fazer educacional. Por isso, opta-se pelos fundamentos filosóficos mais ecléticos, da

Paideia Grega ao compêndio filosófico da epistemologia iluminista e pós-iluminista.

Mesmo que os gregos tenham fundamentado as necessidades de desenvolvimento político, filosófico e educacional, não definiram os objetos políticos direcionados à institucionalização da educação. Por isso, o conhecimento estava vinculado aos princípios das “paideias” que se realizavam por meio de métodos filosóficos isolados de natureza profissional, iniciática, militante ou diletante.

Nessa conjuntura, de um lado caminhavam os sofistas, que desenvolviam uma educação pragmática diante dos objetivos profissionais e os honorários cobrados dos seus discípulos – e que, neste texto, são reconhecidos como produtores e reprodutores de conhecimentos voltados para o consumo.

Em outra vertente, estavam os filósofos preocupados em manter a tradição que ligava a educação à Areté, conforme Chauí (1994): praticavam uma educação voltada para a formação e o desenvolvimento individual e coletivo no momento em que a Cidade passava a ser vista como espaço de decisão das esferas públicas e privadas, perdurando nesta perspectiva até a decadência dos impérios grego e romano. A partir da Idade Média, a educação passou a ter uma conotação mais estratégica, diante das relações estabelecidas entre estado e a igreja, mesmo diante do surgimento e expansão das universidades: “No seu conjunto, estes objetivos – cada um deles inseparável dos restantes – constituiriam a ideia perene da universidade, uma ideia uma porque vinculada à unidade do conhecimento (SANTOS, 2013, p. 310). Tudo isso era caracterizado pelo

tripé secular das universidades, a partir das necessidades de ensino, da ampliação da especulação por meio da pesquisa e da relação entre esses conhecimentos e a comunidade, dentro de um conjunto de estratégias caracterizadas pelo poder eclesiástico e secular de algumas famílias.

Com essas perspectivas históricas, pretende-se aproximar do perfil de educação do período iluminista e anti-iluminista, tendo, como objeto, as necessidades de conhecimentos das sociedades de cada época, determinado pela emergência dos discursos e das práticas voltadas para a ampliação da educação escolar. Contudo, neste texto, evidencia-se os formatos sociológicos e políticos-filosóficos da educação para, em seguida, tratar dos aspectos correlacionados aos princípios estratégicos dos sistemas, a exemplo da educação escolar e seus interstícios. Esses desdobramentos no campo social e institucional passam a ser uma marca das diversas fases do iluminismo e do que pode ser caracterizado de anti-iluminismo, diante das referências elaboradas pelos filósofos absolutistas, jus naturalistas e liberais.

De forma que essa condição originada pelo nascimento dos indivíduos, seria revertida pelas transformações impostas pela disciplina e pela educação. Para efetivar esse perfil de educação como produtora e reprodutora de conhecimentos e disciplina, o método deveria centrar-se em um conjunto de punições simbólicas e psicológicas, inicialmente determinados pelo rigor nos objetos “de seleção socialmente legitimados tende a colidir com a mobilidade social dos filhos e filhas das famílias operárias tal

como a formação de dirigentes nacionais” (SANTOS, 2013, p. 310). Essa lógica configurada em oportunidades iguais entre pessoas desiguais seria, em termos macro, uma das formas utilizadas para a manutenção do status da meritocracia predominante nas sociedades iluministas.

Na sequência, Rousseau (1992) afirma que o homem nasce bom e que assim se comporta até tomar contato com a propriedade privada e com a sociedade civilizada, urbanizada. Assim, para que esse “bom selvagem” pudesse efetivar e manter uma convivência diferente da sua origem deveria ter à sua disposição um sistema educacional que promovesse a passagem entre os estágios culturais primitivos, na tentativa de se construir a possibilidade de o indivíduo viver uma liberdade social consentida, civilizada, cimentada pela negação de qualquer intento de proteção. Sobre a definição da personalidade humana em Rousseau, pode-se parafrasear Santos (2013) a partir do momento em que a vida privada deixou de ser uma coisa particular das pessoas para se transformar em objetos moldados pelos diversos sistemas de publicidade sobre os modos de vida ou trajetórias de vida. Desse modo, o homem selvagem puro, diante da vida em espaços urbanos, reforça os porquês da sua conversão ao deixar de ser um sujeito passivo, nos ambientes urbanos. Por isso, o homem revive essas contradições dentro das narrativas postas por Rousseau:

O indivíduo parece hoje menos individual do que nunca, a sua vida íntima nunca foi tão pública, a sua vida sexual nunca foi tão codificada, a sua liberdade de expressão nunca foi tão inaudível e tão sujeita a critérios

de correção política, a sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele (SANTOS, 2013, p. 28-29).

Então, pode-se dizer sobre outra forma de perda da autonomia a partir da que foi caracterizada por Rousseau, se a questão for analisada da concatenação naturalista ao individualismo, enquanto condição propulsora do liberalismo. A definição parte do momento em que a pessoa aprende como se desvencilhar dos obstáculos da natureza, para depois se submeter aos obstáculos da sociedade. Dessa forma, Rousseau coloca a formação escolar como objeto de desenvolvimento da liberdade centrada na competição entre conhecimento e poder. Contudo, Santos (2013) amplia essa concepção após a inserção da cibernética no cotidiano humano, no momento em que as pessoas haviam perdido a noção de coletividade, após a adesão consciente ou não do contrato; na pós-modernidade também perde a sua individualidade, no momento em que percebe que a sua identidade vai sendo desnudada pelos sistemas de comunicação e vigilância, para não dizer panópticos.

Através desses métodos de controle, o objeto cognitivo entre os principais jusnaturalista constitui-se por elementos distintos, dentro e fora do objeto educacional, configurado no pensamento de Hobbes, em determinados pontos, são contrários à origem da cognoscibilidade apresentada por Rousseau; por outro lado, mesmo que Locke tenha vivido na segunda metade do século XVII e Rousseau na segunda fase do século XVIII, didaticamente pode-se considerar que as ideias de John Locke apontam para

uma nova possibilidade de construção do conhecimento liberal, ao afirmar que o homem não nascia nem ruim nem bom, pondo fim na perspectiva cultural, profissional, intelectual e política embasada nos princípios inatistas de cunho idealista.

Essa negação foi importante para suprimir um dos fundamentos de manutenção da estabilidade geradora da imobilidade social, ao introduzir o conceito de meritocracia por meio da escolarização estimulada pelo acesso ao trabalho, validando a noção de competência associada à universalização das oportunidades a partir da ampliação das diferenças sociais. Nesses aspectos, a educação representa uma das ferramentas importantes para a destruição ou legitimação de perfis de regulação do poder, conforme (SANTOS, 2013, p. 187), a educação é o pilar de regulação “constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau)”.

Nessa direção, e conforme Santos (2013), o mais emblemático é o questionamento em relação à dicotomia educação-trabalho, no momento em que essa relação pressupõe uma correspondência estável entre a oferta de educação e os postos de trabalho, coisa esta pouco plausível em sociedades liberais capitalistas. De forma geral, a educação no pensamento liberal tem a função de humanização e de profissionalização das pessoas, sem levar em conta o caráter politizador inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Essa cadeia de perspectiva fixa a personalidade da pessoa formada/educada a ser uma boa prestadora de serviços privados, particulares e públicos

à sociedade, com isso, a educação cumpri as funções político-institucional, sem contudo, atentar para a natureza política e ideológica do trabalho.

Na percepção empírico-liberal de Locke, todas as pessoas teriam as mesmas potencialidades, diante da igualdade em que nasciam, indistintamente, todos estariam aptos a adquirir conhecimentos, seja pela educação escolar clássica, técnica ou antropagógica, isto é, fora da escola e da família. Para Locke, essas possibilidades comprovam que o conhecimento não é inato. Na tradição filosófica ocidental, a afirmação de Locke foi abstraída da figura de linguagem “Tabula Rasa”. Com esse simbolismo abstrato, o conhecimento educacional passa a ser tratado como objeto de identificação do desenvolvimento humano associado aos interesses liberais vigentes.

Contudo, em relação a Locke, Gramsci (1979, p. 89) afirma:

É evidente que a educação inglesa visava não tanto a cultivar a mente, a enriquecê-la com vastos conhecimentos, quanto a desenvolver o caráter, a preparar uma classe aristocrática, cuja superioridade moral era instintivamente reconhecida e aceita pelas classes mais humildes. A educação superior ou universitária, inclusive porque muito cara, era reservada a poucos, aos filhos de famílias grandes pela nobreza ou pelos rendimentos, sem por isso ser vetada aos mais pobres, desde que obtivessem, graças ao talento, uma bolsa de estudos. Os outros, a grande maioria, deviam se contentar com uma instrução, boa sem dúvida, mas fundamentalmente técnica e profissional, que os preparava para os ofícios não diretivos, que mais tarde seriam chamados a desempenhar nas indústrias, no comércio,

nas administrações públicas. Até algumas décadas atrás, existiam na Inglaterra apenas três grandes universidades completas - Oxford, Cambridge e Londres — e uma menor em Durham. Para entrarem Oxford e em Cambridge, é preciso provir das chamadas public schools, que são tudo, menos públicas.

Relacionando as posições de Gramsci ao contexto filosófico de Locke, nota-se que esse foi o início da educação como parte das políticas públicas, passando a ser tratada como uma das instâncias de formação, ajuste de comportamento e de desenvolvimento dos setores de produção, circulação de riquezas e de mobilidade social. Por conseguinte, e diante dessa nova concepção, muda-se o conceito de desenvolvimento ao incluir a competição no âmbito da escolarização das pessoas, sem problematizar a origem de classe ou étnica do indivíduo. Portanto, no liberalismo, a educação entra como elemento indispensável à consolidação das normas legais e do progresso, associada às necessidades crescentes de ampliação das funções públicas e privadas em todas as direções, ou seja, da complexidade do volume de tributação à gestão e manutenção de funcionamento dos organismos do estado.

Esse universo de complexidade da linguagem e das relações políticas passa a ser considerado como um objeto eficiente de manutenção e de evolução dos níveis de aproximação ou antagonismo entre coisa pública e privada, no que concerne à construção e a desconstrução da tradição liberal. Sobre essa questão, Santos (2013) afirma que a universidade e a educação no seu todo, a partir dos olhares da gestão neoliberal, entraram em

uma roda de complexidade no âmbito da relação público e privado, no que tange à preservação da autonomia instituída sem a conquista de percentuais de repasses compatíveis à manutenção e ao seu desenvolvimento, como se fosse uma organização empresarial comum. Assim,

No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional (SANTOS, 2013, p. 358).

Diante das novas necessidades políticas, pode-se dizer que ocorreu uma ruptura das possibilidades de universalização da educação, se tomarmos como base de análise o financiamento do ensino superior público que, de certa forma, possibilitou uma contradição no contexto da modernidade em relação à produção científica balizada pela emergência do desenvolvimento social, político e econômico; por isso, quanto à forma como as universidades são assumidas pelo Estado, pode-se dizer que ocorreu um corte epistemológico naquilo que é mais sensível ao desenvolvimento de uma sociedade em relação à cultura e ao conhecimento.

Assim, tudo isso impôs uma racionalização surpreendente entre a realidade e as contradições filosóficas, científicas e políticas de cada etapa histórica, nas seguintes direções: 1) das contendas entre o voluntarismo determinado pela formação desenvolvida pelos filósofos da Grécia

Clássica e o pragmatismo dos Sofistas; 2) da cultura educacional caudatária do ócio, ao projeto empirista voltado para a demolição do inatismo; 3) da divisão da educação entre abstrata, prática e direcionada ao mundo da produção; 4) da educação caracterizada como aparelho de estado para a regulação das relações de trabalho, proteção da propriedade e da circulação de bens de toda natureza; 5) da capacitação dos indivíduos para a manutenção do equilíbrio de competição entre as organizações privadas e particulares.

Assim, sucessivamente, surgiram novas orientações curriculares para atender o perfil de transformação da sociedade e do Estado, proporcionada pela gnosiologia da conversão de uma espécie de direito consuetudinário relacionado ao mundo do trabalho, à regulação das relações de trabalho. Tudo isso exigiu uma nova percepção do *ethos* enquanto locus de catalogação dos conteúdos a serem ensinados, em cada instância escolar.

O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS ESFERAS PÚBLICAS PRIVADAS

Iniciando por Habermas (2003), ao problematizar a educação moderna de acordo com uma perspectiva de construção de modelos normativos de uma democracia pluralista, com princípios idealistas, partindo do universo das teorias econômicas e da objetividade centrada na lei da vantagem entre pessoas e entre as relações acadêmicas que “nos últimos anos, não consegue sufocar

a impressão de que o conteúdo idealista das teorias normativas se dissolve ao longo do processo” (HABERMAS, 2003, p. 57), mesmo dentro do contexto de uma práxis curricular, a consecução a ser realizada pelo currículo não altera os estigmas de origem de classe social.

Nessa perspectiva, a autonomia da educação balizada pelas políticas públicas concentra críticas das frações tradicionais sobre a validade dos conhecimentos diante das necessidades estruturais do sistema, ao mesmo tempo em que sufoca a anticrítica feita sobre as dificuldades para a construção de uma linguagem educacional mais adequada ao desenvolvimento coletivo, em todas as esferas organizacionais, considerando que a pretensão crítica da educação, por si só, dilui a confiabilidade do sistema produtivo sobre a inclusão dos egressos. Neste ponto, o poder público termina financiando mais a formação técnica imediata/superficial do que o ensino acadêmico. Essa condição não é vista só no Brasil, mas na maioria dos estados europeus, após a crise econômica e a queda dos níveis de emprego.

Em termos do liberalismo, quando se prega a participação ou inclusão de todos, aumentam-se as dificuldades de transformação diante do desconforto que os liberais constroem sobre uma democracia mais aberto e participativa no contexto geral da política, pois o que se pratica é um processo eleitoral para determinar uma transitoriedade ou rotatividade dos ocupantes do poder. Historicamente, essa tem sido a lógica de manutenção dos estratos mais privilegiados das sociedades no poder. Essa democracia representativa precisaria ir além da interpretação sobre quem

é governo ou oposição. Em termos das críticas realizadas por Santos (2013), essa condição é motivada pelo movimento estabelecido na esfera pública, com ações que interferem direta e indiretamente na consciência política das camadas populares.

Entretanto, mesmo diante dos aparatos hegemônicos, dentro e fora da esfera pública, onde ocorre, de acordo com Santos (2013), as transformações descritas por Gramsci sobre a emancipação e a transformação da cultura política, a partir de um processo de convergência e de interpretação das ações direcionadas à reconstrução de uma hegemonia paralela à predominante, por meio de uma lenta e ininterrupta ocupação de espaços, fortificada no conceito de guerra de posição, estabelecida organicamente dentro e fora das organizações: escolares, produtora ou reprodutor de bens tangíveis e simbólicos.

Por isso, a defesa da meritocracia minimiza as distorções proporcionadas pelas relações de trabalho que, para Habermas (1984), aceleram a evolução das necessidades de escolarização relacionada ao poder e à transformação da cultura escolar em símbolo, insígnia, hábito, gesto, forma de saudar, comportamentos e retórica (forma de falar, discursar, em geral). Com isso, a educação permaneceu como um objeto seguro para as classes dominantes se manterem mais próximas das estruturas de poder. Essa conversão em classe hegemônica exigiu o cultivo de um rígido código de comportamento social, estético e cultural, contrariando tudo que os liberais haviam criticado ou tratado como parte da perenidade tradicional:

Assim, a educação liberal constitui-se numa forma de educação descomprometida, suficientemente geral para permitir ao indivíduo manipular, em proveito próprio, as mais diversas situações, às vezes incompatíveis entre si, adaptando-se, amoldando-se às diferentes circunstâncias com que se defronta. Pode justificar, desse modo, atitudes arbitrárias e mesmo aviltantes do ponto de vista humano. [...] Por isso, a educação será o seu desenvolvimento total, individual. Este desenvolvimento coincide com a sua culturalização (SAVIANI, 1981, p. 50).

A crítica sobre as políticas da educação realizada em tempos pretéritos evidenciava que o conhecimento não transformava a realidade social pelo fato de ser entendida como objeto de manutenção da realidade existente a partir dos status predominantes nas sociedades liberais. Nesse sentido, as políticas públicas estavam mais próximas da resignificação da semântica do “ismo” economicistas, e por isso não ultrapassavam o que estava sintonizado nos simbolismos da democracia liberal, caracterizados nos discursos e ações de preposto da classe detentora de poder, dentro e fora das esferas do estado. Essa questão direcionou a visão política da sociedade para um cenário liberal capitalista, legitimado nas antíteses liberais contra as ideologias perenizadas ou não. Assim,

A primeira é a dos que reconhecem que a sociedade liberal moderna tem vindo a defrontar-se com alguns problemas fundamentais, o mais fundamental dos quais tem sido a oposição radical que nos últimos cem anos lhe foi motivada pelos movimentos socialista e comunista. Concluem que, no entanto, a sociedade liberal

moderna não só acabou por neutralizar esta oposição como resolveu todos os grandes problemas que lhe foram postos (SANTOS, 2013, p. 238).

Porém, retornando ao eixo central da educação, conforme Fazenda (1988), em relação a Marx, mesmo que a educação venha a proporcionar avanços nos sistemas produtivos, permanece a impossibilidade de libertação político-econômica do homem por considerá-la um elemento que se realiza a partir das condições históricas entranhadas na cultura da educação como objeto de aplicação da mais-valia na indústria, no comércio, na agricultura, na inovação e transformação das formas de alimentação, moradia, lazer e competição social. Pelo crivo das ciências sociais, a educação representa o momento de abstração do esforço humano para imprimir rumo e ritmo à dimensão temporal de cada sociedade. Nessa condição, está o ponto nodal da vitória liberal iluminista. Por “essa razão é legítimo admitir que estamos perante o fim da história, uma posição a que Fukuyama [...] deu recentemente grande notoriedade” (SANTOS, 2013, p. 238).

No entendimento de Habermas (1980), o sistema econômico, em relação às categorias clássicas, fornece outras informações mais eficazes para se compreender o funcionamento das crises fundamentais do sistema em relação à educação, por isso,

Essa reflexão mostra, em primeiro lugar, que as categorias clássicas fundamentais da teoria de valor são insuficientes para a análise da política governamental em educação, tecnologia, ciência. Também

mostra que é uma questão empírica se a nova forma de produção de mais valia pode compensar a queda tendencial na taxa de lucro, isto é, se pode operar contra crises econômicas (HABERMAS, 1980, p. 76).

Nessa direção, a educação só seria autônoma e revolucionária no sistema liberal, independente do perfil de capitalismo: tardio ou monopolista, se a educação fizesse parte do Estado e, a partir do momento em que as comunidades estiverem investidas de uma autonomia para gerir as políticas de acesso e formação. Neste caso, a educação não ficaria refém da sazonalidade das políticas de governo. No caso de a educação fazer parte do Estado, não a impediria de ser mais autônoma para privilegiar uma formação voltada para o Capital Constante e participar menos na produção de Capital Variável. Na construção desse processo, a educação poderia realizar a equalização social, sem se submeter diretamente a um sistema de produção, caso contrário o sistema de produção permaneceria se realizando numa ótica de proletarianização do trabalho, independente da natureza, se intelectual ou manual.

Por outro lado, mesmo que a educação esteja fora dos sistemas reprodutores de mais-valia direta, o sistema educacional corrobora com a evolução dos níveis de desenvolvimento da produção, sendo assim se pode dizer que a educação produz algo presumível a uma mais-valia indireta pelo fato do seu objeto não se ligar diretamente à produção, mas ao desenvolvimento da economia por meio do estímulo e alteração dos modos de vida e dos níveis de consumo. Então, pergunta-se

como esse “tal desenvolvimento apresenta-se marcado pelas características qualitativamente novas da revolução científica e técnica. Quais seriam os rumos da educação dentro desse novo panorama? Qual a melhor proposta, o melhor modelo de educação?” (SILVA, 1979, p. 15).

Pensando a educação em uma perspectiva diferente da formação clássica-aristocrática para uma formação pragmática, a partir do que Silva (1979) interroga como o desenvolvimento vinculado ao caráter tecnocrático, sobre todos os perfis das políticas educacionais. Considerando o caráter disciplinar para realizar a conduta de um homem urbanizado ou socializado pelas próprias contradições impostas pela cidade, por ser um lugar de realização dos interesses econômicos, conforme Silva (1979), dificilmente o homem se torna livre do liberalismo, ou da “democracia liberal, que, no entanto, permanece controlado por uma estrutura social burocratizada, necessariamente constituída pelos elementos dominantes, sutilmente dominadores” (SILVA, 1979, p. 14). Assim, na perspectiva da política liberal,

A burguesia “progressista” que toma a seu cargo o crescimento econômico, dotada de instrumentos ideológicos adequados a esse crescimento racional, que caminha na direção da democracia e que substitui a opressão pela exploração, esta classe enquanto tal não mais cria; substitui a obra pelo produto (LEFEBVRE, 1991, p. 14-15).

Então, pode-se dizer que toda política de institucionalização da educação contém uma doutrina pedagógica voltada

para a transformação da realidade social ou a criação de uma perspectiva filosófica direcionada à construção de uma concepção de homem e de sociedade, ora para resistir a exploração, ora para aceitá-la como um dos objetos de desenvolvimento. Reportando a Freitag (1980, p. 16), essa concepção foi sistematizada por Émile Durkheim, sem especificar os conteúdos educacionais, impregnados na cultura do homem egoísta; por isso, o homem precisa ser moldado para a vida societária. Sobre esta questão, Habermas (1980, p. 82) diz que “os custos de consumo social indiretamente relacionados à produção (construção de casas, transporte, assistência médica, lazer, educação, previdência social)”, por sua vez, essas questões tendem a transformar a educação em uma das condições de domínio do seu egoísmo. Assim, Freitag (1980, p. 16) especifica que a

Natureza egoísta, depois de educado, adquire uma segunda natureza, que o habilita a viver em sociedade dando prioridade às necessidades do todo, antes das necessidades pessoais. A educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.

Em todas as fases de alterações da política, a educação adquiriu mais importância no momento de ultrapassagem de um sistema, como ocorreu na derrocada do estamento ao surgimento

do capitalismo primitivo embasado no espírito da competição, até a evolução do sistema primitivo, para a configuração do capitalismo concorrencial e, deste, ao capitalismo monopolista de produção. No modo monopolista de produção, a educação, a ciência e a tecnologia são transformadas em lastro da economia das sociedades desenvolvidas, para impulsionar os meios de produção e do consumo, por meio do capital humano.

Por conseguinte, a educação foi importante como objeto de mudanças da origem primitiva do ser sapiente no trâmite entre o aspecto cognitivo e o cognoscível para em seguida reproduzir o sujeito civilizado ou escolarizado, nas instâncias de competição a partir da percepção dos fenômenos determinados por teorias e práticas pedagógicas. Porém, essa realidade, antes, precisou ser organizada e institucionalizada como objeto de política pública. Desta forma, a educação enquanto fenômeno didático tem a função de mediadora dentro de qualquer sistema, por isso não pode ser tratada como um objeto exteriorizado às ideologias e, consequentemente aos níveis de poder, dentro e fora das esferas públicas e privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado a partir de referenciais teóricos das ciências sociais em associação com o contexto da política educacional brasileira. As variantes do estado e da sociedade foram dissertados a partir do universo teórico centrado no

pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2013). A compreensão da educação e o contexto político foram balizados no âmbito das crises liberais e dos avanços da educação e das transformações político-ideológicas vivenciadas no Brasil, precisamente no momento em que Santos (2013) contextualiza essas décadas por meio de perplexidades. Assim, foi-se constituindo o processo de mitigação da realidade a ser entendida a partir do universo das transformações da esfera pública e privada e as relações desencadeadas no universo da realidade social.

Nessa perspectiva, os desafios passam a ser mais visíveis no momento em que as perplexidades político-ideológicas começam a refletir sobre as relações de produção, no conhecimento e nas tecnologias e nas ciências sociais. Chegou-se, então, à conclusão de que os interesses políticos foram transportados por meio da ideia dos *Ismos* liberais, sendo que, a partir dos anos 1990, as perplexidades se voltam mais para os aspectos político em detrimento do econômica e social.

Diante dessas evoluções semânticas sobre as perplexidades, procurou-se situar os aspectos positivos da educação, em relação aos pontos negativos da forma de operacionalização, no momento em que a educação foi utilizada para ampliar as estratégias de conquista e manutenção do poder pelas frações que tradicionalmente se beneficiam do estado. Neste momento, evidencia-se uma das perplexidades de Boaventura (2013) acerca das políticas desenvolvidas em diferentes países diante do universo das crises cíclicas do capitalismo em relação ao desmonte do *Welfare State*.

A segunda perplexidade versa sobre o contexto das políticas transnacionais, que, neste trabalho, fica relacionada aos objetos das novas exigências educacionais, em países centrípetos, periféricos e semiperiféricos.

Assim, não sendo possível a transformação dos matizes neoliberais, na medida em que os partidos de esquerdas começam a conquistar espaços de poder, por meio intermédio do instituto do voto, para se chegar e permanecer no poder, tiveram que adaptar parte das políticas neoliberais no bojo da governabilidade para atender às emergências sociais e às contingências do mercado de trabalho, da produção ao consumo, mais a convivência mais ou menos pacífica com estratos políticos do período mais autoritário do Brasil, em décadas passadas. Neste ponto, entra a política educação como um dos elementos importantes na formação de quadros de intelectuais tradicionais e orgânicos que, para Santos (2013), é nesta fase que surge a posição mais representativa do processo de globalização da economia afetando tanto o centro como a periferia do sistema capitalista e socialista.

Esses são os pontos característicos das políticas educacionais do Brasil nas últimas quatro décadas, incluindo as décadas de 1970 e 1980, amplamente conhecidas pelas características ideológicas predominantes, dentro e fora da educação. Nesse aspecto, a crítica habermasiana e de Boaventura, sobre as relações político-econômica com a educação, partem da esfera pública e sobre os objetos de reprodução da consciência relacionada às necessidades sociais e políticas de uma sociedade, na globalização

essa condição tende à universalização. Em seguida, essa condição volta-se para a tradição metafísica e utópica, diversificada nos espaços de pensamento para depois serem convertidas em território de saber. Essa conversão, no entanto, pode resultar em uma ação comunicativa vinculada às políticas educacionais, transformando a identidade sócio-filosófica da educação distante das referências de natureza tradicional e crítica ao sistema liberal.

Por fim, um adendo à reflexão crítica de Santos (2013, p. 187) “sobre a modernidade que se estende da ‘lei de ferro’ da racionalização burocrática de Max Weber até à ‘sociedade administrada’ de Adorno e à ‘colonização do mundo da vida’ de Habermas”. Por estas conjecturas, todas as antíteses de cunho social, econômica e político-filosófica promoveram alterações epistemológicas, direta ou indiretamente no processo educacional, na Grécia Clássica, com os sofistas; no iluminismo ao sucumbir o inatismo, introduzindo uma nova perspectiva de empirismo nas relações sociais; no liberalismo, a educação sai da cultura do ócio para ser cultivada como um negócio. Estes foram os principais fragmentos filosóficos postos para essa discussão.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I**. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. Tradução de Carmen C., Varriale et al.; Coord. da trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. et al. **Escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

- HABERMAS, Jürgen. **A mudança estrutural da esfera pública:** investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Trad. de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1984.
- HABERMAS, Jürgen. **A O discurso filosófico da modernidade.** Trad. de Luiz Sérgio Repa/Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HERMANN, Nadja. **Validade em educação:** instituições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** Trad. de Rubens Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- HAGUETTE, Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. da 3. ed. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social.** Discurso sobre e os fundamentos da desigualdade entre os homens. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 9. ed. Coimbra, Portugal: Editora Almedina 2013.
- ANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos.** Coimbra - Portugal: Edições Almedina, 2014.
- ANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2010.
- ANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1981.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. **Cidade educativa**: um modelo de renovação da educação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WEBER, Silke. **Aspirações à educação**: o condicionamento ao modelo dominante. Petrópolis: Vozes, 1976.

WEFFORT, Francisco. **Democracia política e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991. (Col. Democracia).

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois - grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.