

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS EM RONDÔNIA ENTRE 1995 E 2010

PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA

Porto Velho-RO

2011

PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA

**REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS EM RONDÔNIA ENTRE 1995 E 2010**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Porto Velho-RO

2011

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S5861r

Silva, Paulo Aparecido Dias da
Repercussões das concepções pedagógicas nas políticas
educacionais em Rondônia entre 1995 e 2010 / Paulo Aparecido Dias da
Silva. Porto Velho, Rondônia, 2011.
125 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal
de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

1. Políticas educacionais 2. Concepções pedagógicas 3. Pedagogia
histórico-critica
I. Maciel, Antônio Carlos Título.

CDU: 37.014.5

PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA

**REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS EM RONDÔNIA ENTRE 1995 E 2010**

Esta Dissertação foi apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final.

Porto Velho - RO, 08 de Dezembro de 2011.

Prof.^a Dr Tania Suely Azevedo Brasileiro.
Coordenadora do PPGE - UNIR

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
Orientador (Universidade Federal de Rondônia)

Prof.^a Dr.^a Marilsa Miranda de Souza
(Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón
Membro Externo (Universidade de Havana - Cuba)

DEDICO

Aos meus queridos pais Romário e Dorilde, por uma vida de intenso trabalho no campo dedicado a família e pela possibilidade de estudar, não obstante todas as dificuldades enfrentadas.

À minha querida irmã Poliane pelo carinho fraterno.

Ao meu irmão Marcelo pelos conselhos e apoio nos momentos de indecisão.

Ao meu sobrinho Gabriel pela alegria que trouxe a toda minha família.

À todos os trabalhadores do campo e da cidade que efetivamente financiaram meus estudos em todos os níveis.

AGRADEÇO

À Lucilene, esposa, amiga e companheira, pelo carinho e paciência dedicados durante a elaboração deste trabalho.

Ao meu orientador, Profº. Dr. Antônio Carlos Maciel, por possibilitar o desenvolvimento desta dissertação de forma autônoma, apresentando sugestões e desafiando-me a tratar com rigor a temática abordada.

Aos professores Marco Antônio de Oliveira Gomes e Marilsa Miranda de Souza pelas preciosas contribuições, sobretudo durante o exame de qualificação deste trabalho.

À todos os colegas da primeira turma do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia pelo apoio e amizade dedicados.

Aos meus colegas professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura, pelo incentivo e apoio dispensados durante o mestrado.

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado. Por isso, essa doutrina chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é colocada acima da sociedade (por exemplo em Robert Owen).

A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *praxis revolucionária*.

RESUMO

Esta dissertação trata das repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais implantadas em Rondônia entre 1995 e 2010. O materialismo histórico-dialético foi utilizado como método de investigação tendo em vista que possibilita captar o real contraditório por meio da análise das relações determinantes do fenômeno pesquisado. O estudo centrou-se em um conjunto de políticas educacionais implantadas em Rondônia. Na quase totalidade estas políticas são formuladas no âmbito federal sob a orientação dos organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial. O estudo buscou analisar em decretos, guias gerais de formação de diversos programas implantados em Rondônia as concepções pedagógicas que os fundamentam. Constatamos que as concepções pedagógicas presentes nas políticas estudadas estão fortemente imbuídas do pensamento neoliberal no âmbito da educação. Caracterizam-se pelo neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo e correspondem às necessidades de acumulação do modo de produção capitalista em sua fase de reestruturação. O Estado brasileiro historicamente submeteu-se aos ditames das nações hegemônicas. Na atualidade, caracteriza-se pela subserviência ao imperialismo que tem nos organismos multilaterais os principais instrumentos de dominação. As ações do Banco Mundial na educação em Rondônia no período estudado se deram, sobretudo, pela implementação das ações do FUNDESCOLA. Este programa está presente em diversas regiões do país e suas ações difundem um ideário de cunho pragmático, desvalorizando, por um lado, o conhecimento objetivo e de validade universal produzido historicamente pela práxis humana e, por outro lado, enaltecendo os conhecimentos espontâneos adquiridos por meio da experiência cotidiana. Esse pressuposto está presente na totalidade das políticas estudadas e tem no construtivismo a sua base teórica enquanto teoria da aprendizagem. Em consonância com este ideário, a pedagogia das competências busca adequar os processos educativos à lógica capitalista ao difundir a ideia de que não é tarefa da escola a transmissão do conhecimento e sim preparar os indivíduos para adaptarem-se constantemente a um mundo em permanente transformação por meio das chamadas competências e habilidades. Não obstante a hegemonia do pensamento representativo dos interesses da burguesia, a partir da década de 1970, ainda sob a ditadura militar implantada no Brasil em 1964, esboçou-se uma nova teoria da educação que busca articular a escola com os interesses da classe trabalhadora, instalando-se, portanto, um campo de disputa antagônica entre a pedagogia burguesa em suas diversas variantes e a pedagogia histórico-crítica referenciada no materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Concepções Pedagógicas. Pedagogia Histórico-crítica.

ABSTRACT

This dissertation deals with the impact of pedagogical concepts in educational policies implemented in Rondônia between 1995 and 2010. The historical and dialectical materialism was used as a method of investigation with a view that allows to capture the real contradiction by analyzing the determinants of the relationships of the studied phenomenon. The study focused on a set of educational policies implemented in Rondônia. Almost all these policies are formulated at a federal level under the guidance of international organizations like the World Bank. The study sought to examine in decrees, general guides of various training programs implemented in Rondônia with the pedagogical assumptions underlying them. It was noted that the present educational concepts studied have policies that are strongly imbued with the neoliberal thinking in education. They are characterized by neoproductivism, neoescolanovism, neoconstructivism, neotecnicism and meet the needs of accumulation of the capitalist mode of production in its restructure. The Brazilian state has been historically submitted to dictates of hegemonic nations. In the present, its characterized by subservience to imperialism that has in the main multilateral instruments of domination. The shares of the World Bank in education in Rondônia during the period studied was given mainly by the implementation of actions as FUNDESCOLA. This program is present in several regions of the country and their actions spread ideals of a pragmatic nature, devaluing the one hand, objective knowledge and of universal validity historically produced by human practice and on the other hand, enhancing the knowledge acquired through spontaneous of everyday experience. This assumption is present in all the policies studied and has its base on constructivist theory as a theory of learning. In line with this ideology, pedagogy skills to adapt the educational processes seek to spread the capitalist logic to the idea that school does not have the task of transmitting knowledge but to prepare individuals to constantly adapt to a world in permanent transformation calls through the skills and abilities. Despite the hegemony of thought representing the interests of the bourgeoisie, from the 1970s, still under the military dictatorship established in Brazil in 1964, lays out a new theory of education that seeks to link the school with the interests of the working class, installing it is therefore a field of dispute between antagonistic bourgeois pedagogy in its many variants and the historical-critical pedagogy referenced in the materialism historical-dialectical.

Keywords: Educational Policies. Pedagogical Concepts. Historical-critical Pedagogy.

RESUMEN

Este discurso trata sobre el impacto de las concepciones pedagógicas en las políticas educativas aplicadas en Rondônia, entre 1995 y 2010. El materialismo histórico y dialéctico fue utilizado como un método de investigación con la finalidad de permitir la captura de la contradicción real mediante el análisis de los determinantes de las relaciones estudiadas. El estudio se centró en un conjunto de políticas educativas aplicadas en Rondônia. En casi todas estas políticas se formulan a nivel nacional, bajo la dirección de las organizaciones internacionales como el Banco Mundial. El estudio trató de examinar en los decretos, las guías generales de diversos programas de capacitación implementados en Rondônia las opiniones pedagógicas que subyacen en ellas. Se encontró que los supuestos pedagógicos en el presente estudio están fuertemente ligadas a las políticas del pensamiento neoliberal en la educación. Se caracterizan por neoproduccionismo, neoescolanovismo, neoconstructivismo, neotecnicismo y satisfacer las necesidades de acumulación del modo de producción capitalista en su reestructuración. El Estado brasileño históricamente sometido a los dictames de las naciones hegemónicas. En la actualidad, caracterizada por la sumisión al imperialismo que tiene en los principales instrumentos multilaterales de dominación. Las acciones del banco mundial en la educación en Rondônia durante el período de estudio se obtiene principalmente mediante la implementación de acciones de la FUNDESCOLA. Este programa presente en varias regiones del país y sus acciones propaga los ideales de carácter pragmático, la devaluación; por un lado, el conocimiento objetivo y de validez universal históricamente producidos por la práctica humana y por el otro lado, la mejora de los conocimientos adquiridos natural con las experiencias cotidianas. Esta hipótesis está presente en todas las políticas estudiadas y tiene su base en la teoría constructivista como una teoría del aprendizaje. De acuerdo con esta ideología, habilidades de adaptación pedagógica de los procesos educativos tratan de difundir la lógica capitalista de la idea de que la escuela no tiene la tarea de transmitir conocimientos, sino preparar los individuos para adaptarse constantemente a un mundo en permanente transformación llamadas por las destrezas y habilidades. A pesar de la hegemonía del pensamiento que representa los intereses de la burguesía, a partir de la década de 1970, todavía bajo la dictadura militar implantada en Brasil en 1964, presenta una nueva teoría de la educación que trata de vincular la escuela con los intereses de la clase obrera, la instalación de lo que es un campo de disputa antagónica entre la pedagogía burguesa en sus múltiples variantes y la pedagogía histórico-crítica referenciada en el materialismo histórico y dialéctico.

Palabras clave: Políticas Educativas. Concepciones Pedagógicas. Pedagogía Histórico-crítica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO ESTADO CAPITALISTA	20
2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO PARA O MARXISMO	21
2.2 CARÁTER CLASSISTA DO ESTADO BRASILEIRO E IMPOSIÇÕES IMPERIALISTAS	25
2.3 LUGAR DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES	33
2.4 ESCOLA NO BRASIL: PÚBLICA OU ESTATAL?	38
3 REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS OFICIAIS	41
3.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	42
3.2 PRAGMATISMO EDUCACIONAL: ORIGEM E PRESSUPOSTOS	46
3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL: HEGEMONIA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL	50
3.4 REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS FEDERAIS	56
3.4.1 1990 – 1994	56
3.4.2 1995 – 2002	60
3.5 REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS ESTADUAIS	62
3.5.1 1995 – 2002	64
3.5.2 2003 – 2010	69
4 MUNDO DO TRABALHO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	83
4.1 CRISE DO CAPITALISMO E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	84
4.2 PROPOSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	87
4.3 CONSTRUTIVISMO E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLANTADAS EM RONDÔNIA ENTRE 1995 E 2010	94
4.3.1 O construtivismo e o conhecimento	100
4.3.2 Pedagogia das competências: a lógica do mercado aplicada à educação ...	103
4.4 POR UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO	108
5 CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas temos percebido transformações significativas em diversos setores das sociedades. Entre as mudanças efetivadas no cenário mundial, algumas buscam dar respostas à crise do modo de produção capitalista em sua fase imperialista sob a hegemonia do capital financeiro.

O capitalismo a partir do momento que se tornou o modo de produção predominante após a destruição das relações feudais estabelecidas durante a Idade Média passa por mutações na tentativa de amenizar as contradições inerentes à sua lógica, buscando, dessa maneira, auto-reproduzir-se. Na década de 1970 e acentuando-se na década seguinte os processos de acumulação do capital ficam comprometidos levando os capitalistas mundiais a adotar novas estratégias para a retomada e manutenção das altas taxas de rentabilidade do capital com base na exploração do trabalho. A partir desse contexto novas forças produtivas são desenvolvidas alterando as formas de exploração e como resultante desse processo, têm-se a necessidade de outro tipo de trabalhador.

Concomitante a isso, são redirecionadas as prioridades do Estado entrando em ação velhas teses do pensamento liberal que propunham a diminuição do papel do Estado, liberalização da economia por meio de mecanismos privatizantes e cortes de gastos públicos. A retórica do pensamento dominante penetra em todos os espaços como forma de legitimação de sua lógica excludente. Na história recente o capitalismo e suas instituições políticas, econômicas e militares (Organização das Nações Unidas - ONU, Banco Mundial/Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN), assumem novas características denominadas de neoliberalismo.

Nesse contexto, os processos de escolarização tornam-se alvos prioritários tendo em vista que por meio deles é possível, em larga escala, introduzir mecanismos de reprodução da ideologia dominante, assegurando a preparação de futuros trabalhadores com as habilidades exigidas pelo mercado.

Embutidas nesse emaranhado de mudanças, as políticas educacionais estão inseridas no contexto de globalização atual e explicitam o papel do Estado na sociedade capitalista, entendido como uma complexa e desenvolvida organização

social, econômica, política e cultural, que em sua história vem assumindo diversas configurações para atender aos interesses dos grupos dominantes.

Conforme Peroni (2003, p.73) nos anos 1980 as políticas educacionais “tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão”. A partir dos anos 1990 com a influência do neoliberalismo, passou a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, eficiência, autonomia da escola, qualidade total, descentralização de responsabilidades, etc.

Para atender todos esses princípios, surgem dentro das Políticas Públicas para a educação grandes programas educacionais como o Fundo de Desenvolvimento da Escola - FUNDESCOLA, financiado pelo Banco Mundial que orienta dezenas de projetos e ações nas escolas de todo o país.

Embora haja um número significativo de trabalhos que discutem o impacto causado por tais programas no sistema educacional brasileiro, em Rondônia ainda são pouco pesquisadas as repercussões das concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais implantadas. Parece haver poucos estudos e análises sobre as políticas educacionais em curso nas escolas do Estado devido a vários fatores entre os quais se destacam a má formação dos professores, as condições precárias em que desenvolvem seu trabalho educativo e a própria alienação acerca dos processos geradores dessas políticas.

Desta forma, perguntamos: As políticas educacionais implantadas a partir de 1995 enfraqueceram a pedagogia histórico-crítica? Houve um processo de hegemonização do pensamento neoliberal na educação escolar? O espaço de difusão da pedagogia histórico-crítica foi reduzido? Que concepções pedagógicas prevalecem nas políticas educacionais implantadas em Rondônia?

A problemática acima foi levantada tendo em vista que em nossa experiência educativa desenvolvida na educação básica, tanto em escolas estaduais como municipais, observamos um esvaziamento da discussão em torno das concepções pedagógicas e dos pressupostos subjacentes às políticas educacionais implantadas. Hoje na condição de professor efetivo da área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura - ampliou-se ainda mais a curiosidade epistemológica em estudar esse fenômeno, já que atuamos na formação de professores.

Tendo em vista a escassa produção científica sobre as políticas públicas implementadas nos últimos 15 anos no estado de Rondônia, temos como objetivo geral da pesquisa analisar as repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais implantadas entre 1995 e 2010 em Rondônia, à luz da pedagogia histórico-crítica.

Já como objetivos específicos pretendemos: identificar as concepções pedagógicas orientadoras das políticas educacionais brasileiras a partir de 1995, suas origens, seus objetivos, o contexto em que foram implementadas e seus principais agentes em nível estadual, nacional e internacional; analisar os pressupostos político-ideológicos que fundamentam as referidas políticas; analisar a repercussão das concepções pedagógicas nas políticas educacionais implementadas no período estudado em Rondônia.

Buscaremos neste trabalho um referencial metodológico que possibilite estudar a parte, sem, no entanto, perder de vista a sua relação com a totalidade. Por esta razão optamos pelo método do materialismo histórico dialético. Este método, se aplicado adequadamente, possibilita a compreensão da essência do objeto estudado. O conhecimento da realidade concreta e objetiva cria as condições para a intervenção transformadora na realidade assim como possibilita novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1994).

Nos preocuparemos em analisar os dados empíricos à luz do referencial teórico-metodológico adotado. Desta forma, poderemos estabelecer as contradições dos fatos cuja problemática pretendemos estudar aproximando-nos do conhecimento objetivo. A essência do objeto estudado não se manifesta de forma imediata ao sujeito. Apenas podemos captá-la por meio de suas manifestações fenomênicas. De acordo com Cury (1986, p. 23), no fenômeno temos a essência manifestando-se, “mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência”. É justamente esta contradição que torna possível a investigação científica.

Neste mesmo entendimento Kosik afirma que a essência é mediata ao fenômeno, manifestando-se em algo diferente daquilo que é, ou seja, no fenômeno. O fato de não se manifestar imediatamente “revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação do fenômeno é justamente a atividade da essência”

(KOSIK, 1976, p. 11). Para este autor captar o fenômeno de determinada essência, significa indagar e descrever como a essência está se manifestando no fenômeno, assim como está se escondendo nele. Sem a manifestação fenomênica não atingiríamos a essência.

Martins (2006, p.11), afirma que para “a epistemologia materialista histórico dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade”.

Desta forma não seria possível a construção do conhecimento objetivo tomando-se o particular ou o universal separadamente. Há, no entanto, a possibilidade de iniciar o processo de construção do conhecimento a partir da particularidade, mas é somente por meio da análise dialética entre o singular e o universal que se chega ao conhecimento concreto e é possível construir um saber na perspectiva da totalidade.

Martins (2006) defende que o marxismo não requer a adoção das chamadas abordagens qualitativas para legitimar a cientificidade dos seus métodos de investigação tendo em vista que “dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico dialética” (MARTINS, 2006, p.2). De acordo com esta autora, para o materialismo histórico, os dados empíricos, perceptíveis de forma imediata, representam apenas a manifestação fenomênica da realidade e desenvolvem-se na superfície da essência do próprio fenômeno. Sendo assim, para apreender o conteúdo, a essência, há que se descobrir as “tensões imanentes na intervinculação entre forma e conteúdo” (MARTINS, 2006, p.10). Não se trata, todavia, de descartar a forma, ou seja, como os dados se manifestam, mas de percebê-la como parte, superficial e periférica dos mesmos.

Marx (2008), ao apresentar o método da economia política afirma que o concreto é síntese de múltiplas determinações e constitui unidade no diverso. O autor realiza uma crítica aos expoentes da nascente economia política tendo em vista que estes realizavam seus estudos desconsiderando as relações concretas estabelecidas no âmbito da produção. Segundo Marx, pode parecer mais correto iniciar pelo que há de mais concreto e real nos dados, ou seja, a população “que é a base e sujeito de todo o ato social da produção” (MARX, 2008, p.258).

No entanto, para Marx, se devidamente analisado, esse método é falso. Desta forma, se deixamos de lado as classes que compõem a população, esta passa a ser uma mera abstração. Da mesma forma, se ignoramos elementos como o trabalho assalariado e o capital sobre os quais repousam as classes sociais, estas se tornam palavras sem sentido. O mesmo ocorre em relação ao capital que não é nada sem trabalho assalariado, valor, etc. Marx (2008, p. 258) propõe então o método que considera cientificamente exato:

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples. Do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

A partir desse referencial teórico buscaremos estudar o fenômeno que se desenvolve nas escolas de Rondônia acerca das repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais buscando compreender como esse processo é reproduzido nos documentos oficiais que implementam estas políticas.

Nosso campo de pesquisa está relacionado ao Estado de Rondônia por meio do estudo de leis, resoluções, decretos, programas e projetos federais e estaduais implantados em Rondônia tanto nas redes municipais como na estadual.

Para esta pesquisa utilizaremos como fontes de dados análise documental. Serão objeto de análise leis, resoluções, decretos, programas e projetos federais e estaduais que normatizam e orientam a educação bem como planejamentos institucionais e pedagógicos voltados para as escolas. As propostas curriculares também serão analisadas identificando as teorias que as embasam, a metodologia e o material de formação de educadores adotados, bem como o material didático por meio do qual estas políticas se materializam.

A análise dos dados será realizada a partir da aplicação do método dialético. Com este método buscaremos interpretar a realidade por meio das seguintes categorias: totalidade, contradição, ideologia e práxis. Inicialmente utilizaremos as categorias totalidade e contradição para estudar os determinantes econômicos e políticos da educação atual, assim como seus aspectos históricos. A contradição enquanto categoria, segundo Cury (1986, p. 16), “ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão, e como essas relações articulam o discurso pedagógico com a

totalidade”. Sendo assim, a análise das contradições será alicerçada nas concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais implantadas a partir de 1995 buscando compreendê-las no contexto da reestruturação produtiva pela qual vem passando as sociedades capitalistas nas últimas décadas.

Entendemos que no contexto da sociedade capitalista o real se dá por meio das contradições “das relações entre classes, expressas não só na exploração do trabalho pelo capital, mas também na tentativa de direção axiológica, forma sob a qual os discursos pedagógicos dominantes tentam ocultar a luta de classes” (CURY, 1986, p. 16). Também entendemos que o “conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos”. (KOSIK, 1976, 45). Buscaremos o caráter histórico das políticas educacionais implantadas no contexto do Estado de Rondônia ao mesmo tempo em que faremos o confronto destas com a pedagogia histórico-crítica.

No segundo nível nos apoiaremos nos conceitos de *ideologia e práxis* para analisar o conteúdo ideológico das políticas educacionais e seus reais objetivos na educação escolar e na vida de seus sujeitos, que se operacionalizam nas práticas pedagógicas e nas relações sociais escolares apresentadas na forma do currículo, das metodologias de ensino, dos processos de gestão e da organização do trabalho escolar articulados aos fatos e relações mais nitidamente políticos e sociais (SOUZA, 2010, p. 26).

De acordo com Souza (2010, p. 26), “analisar um fenômeno social significa ter a necessária compreensão de que a sociedade está permeada por variáveis que são condicionantes na ação do indivíduo”. Ainda de acordo com esta autora, na área educacional, “essas variáveis assumem valores diferenciados haja vista as formas que a educação assume dentro da prática inserida na sociedade”.

Para Marx e Engels (1999, p. 28), a ideologia é tida como “um conceito pejorativo, crítico, que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante”. Em consonância com este entendimento Souza (2010, p. 26), afirma ser necessário “destacar a ideologia como fator condicionante na situação em que a educação se encontra, tendo em vista que ela tem no seu conteúdo uma relação de poder que acaba por reafirmar o *status quo* de uma determinada classe social”.

A Práxis expressa a união indissolúvel entre a teoria e a ação transformadora, daí porque faremos o esforço de analisar criticamente as concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais, assim como procuraremos apresentar possíveis formas de resistência ao liberalismo educacional. Para esse objetivo nos fundamentaremos na pedagogia histórico-crítica que tem representado, no campo do pensamento pedagógico brasileiro, uma referência contra as tendências pedagógicas dominantes fortemente imbuídas do ideário neoliberal e profundamente comprometidas com a perpetuação da sociedade capitalista em sua fase de reestruturação produtiva.

No primeiro capítulo procuraremos apresentar, em linhas gerais, o papel reservado à educação em um Estado capitalista.

Na seção intitulada concepção de Estado para o marxismo, apresentaremos as ideias centrais de autores identificados com esta teoria. Parte-se do pressuposto de que o Estado é um órgão a serviço da classe dominante, cuja função principal, é garantir a manutenção das relações sociais de dominação. Desta forma, serão objeto de discussão inicial, as formulações acerca do Estado de Marx e Engels. Ainda neste primeiro momento, apresentaremos as ideias formuladas por Lênin em sua obra *O Estado e a revolução* e a concepção gramsciana de Estado ampliado.

Em seguida abordaremos o caráter classista do Estado brasileiro e as imposições imperialistas. Nesta seção, apresentaremos em linhas gerais as principais correntes que abordam o caráter do Estado brasileiro, assim como buscaremos compreender o papel desempenhado por este Estado a partir das determinações imperialistas em função da submissão aos ditames do capitalismo internacional capitaneado pelos Estados Unidos.

Na penúltima seção deste capítulo, discutiremos o lugar destinado à educação em uma sociedade de classes. Para tanto, utilizaremos como referências principais as obras *Educação e luta de classes* de Aníbal Ponce e *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* de Mário Alighiero Manacorda.

Por fim, na última seção deste capítulo, faremos uma discussão acerca da escola no Brasil a partir da proposição feita por Sanfelice (2005) de que a escola no Brasil não é pública tendo em vista o caráter do Estado brasileiro que corresponde aos interesses da classe dominante.

Já no capítulo II apresentamos as repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais implantadas em Rondônia a partir de 1995. Para tanto, são identificadas as concepções pedagógicas que nortearam as práticas educativas no Brasil. Num primeiro momento, as concepções pedagógicas eram tributárias de pensamentos religiosos, filosóficos ou políticos, destituídas, portanto de autonomia. Essa primeira fase se inicia com a chegada dos padres jesuítas em 1549, tem continuidade com as reformas pombalinas influenciadas pelo laicismo característico do iluminismo e outras correntes filosóficas a exemplo do positivismo. No segundo momento, o pensamento pedagógico brasileiro procura constituir-se autonomamente buscando estabelecer suas bases científicas sendo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 o marco dessa nova fase.

Na década de 1930 e nas seguintes, o movimento pedagógico renovador vai gradativamente se impondo até meados da década de 1960 quando entra em cena a pedagogia tecnicista articulada pelos setores empresariais com o apoio de agências estadunidenses. Entretanto, já no final dos anos 1960, começam a surgir análises apontando a educação como mera reprodutora da ideologia dominante e das relações sociais capitalistas. Esse aspecto crítico é incorporado pela pedagogia histórico-crítica que, ainda na década de 1970, procura estabelecer os fundamentos de uma concepção pedagógica articulada com os interesses dos trabalhadores.

Após abordarmos sinteticamente as concepções pedagógicas presentes na educação brasileira ao longo da história, passamos a descrever as repercussões das concepções pedagógicas nas políticas federais e especificamente nas políticas educacionais implementadas no Estado de Rondônia entre 1995 e 2010.

Por fim, no capítulo III, discutimos a influência do mundo do trabalho nas concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais nas últimas décadas. Desta forma, abordamos, na primeira seção, as transformações ocorridas nos processos de trabalho tendo em vista as exigências do modo de produção capitalista em crise. Na segunda seção, são discutidas as proposições do Banco Mundial para a educação brasileira. Esta instituição tem definido os rumos da educação no Brasil por meio da realização de empréstimos e, sobretudo, através da imposição do ideário neoliberal. Sua forte atuação tem definido os fins da educação nacional e implementado políticas que garantem uma formação aligeirada voltada para o atendimento das demandas produtivas do capitalismo em sua fase de

reestruturação, assim como tem veiculado as concepções pedagógicas cujos fundamentos representam a visão de mundo da classe dominante.

Ainda no capítulo III, abordamos, na terceira seção, o construtivismo e a pedagogia das competências que tem permeado todo o discurso pedagógico das últimas décadas. Para tanto, utilizamos autores a exemplo de Duarte (2004, 2005, 2006) e Ramos (2003, 2005, 2006, 2010) que tem realizado a crítica desses modismos educacionais apontando sua estreita ligação com os interesses capitalistas.

Na quarta e última seção deste capítulo, defendemos a pedagogia histórico-crítica para fazer frente à hegemonia do pensamento (neo) liberal na educação. Entendemos que esta corrente articula uma proposta pedagógica com os interesses dos trabalhadores, apesar de reconhecer os limites de sua implementação em uma sociedade assentada na divisão entre classes antagônicas.

2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO ESTADO CAPITALISTA

Com o objetivo de explicitar o referencial teórico que entendemos ser o que possibilita uma aproximação da essência dos fenômenos educativos a partir da década de 1990, em particular as concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais das duas últimas décadas, procuraremos neste primeiro capítulo apresentar, em linhas gerais, o papel reservado à educação em um Estado capitalista.

Na primeira seção intitulada *concepção de Estado para o marxismo*, apresentaremos as ideias centrais de autores identificados com esta teoria. Parte-se do pressuposto de que o Estado é um órgão a serviço da classe dominante, cuja função principal, é garantir a manutenção das relações sociais de dominação. Desta forma, serão objeto de discussão inicial, as formulações acerca do Estado de Marx e Engels. Ainda neste primeiro momento, apresentaremos as ideias formuladas por Lênin em sua obra *O Estado e a revolução* e a concepção gramsciana de Estado ampliado.

Em seguida abordaremos o caráter classista do Estado brasileiro e as imposições imperialistas. Nesta seção, apresentaremos em linhas gerais as principais correntes que abordam o caráter do Estado brasileiro, assim como buscaremos compreender o papel desempenhado por este Estado a partir das determinações imperialistas em função da submissão aos ditames do capitalismo internacional capitaneado pelos Estados Unidos.

Na penúltima seção deste capítulo, discutiremos o lugar destinado à educação em uma sociedade de classes. Para tanto, utilizaremos como referências principais as obras *Educação e luta de classes* de Aníbal Ponce e *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* de Mário Alighiero Manacorda.

Por fim, na última seção deste capítulo, faremos uma discussão acerca da escola no Brasil a partir da proposição feita por Sanfelice (2005) de que a escola no Brasil não é pública tendo em vista o caráter do Estado brasileiro que corresponde aos interesses da classe dominante.

2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO PARA O MARXISMO

Para se compreender o papel desempenhado pelo Estado brasileiro no campo das políticas educacionais no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo mundial se faz necessário entender o Estado como ente político não em si mesmo, tendo em vista que resulta da forma como está organizada a produção material de existência humana em determinado contexto histórico. Essa compreensão nos legou Marx ao afirmar que sobre determinadas relações de produção e organização econômica, por ele denominadas de infraestrutura, se elevam determinadas formas de relações jurídicas, de pensamento, manifestações religiosas e instituições políticas que caracterizam a superestrutura. Sendo assim, as relações estabelecidas no âmbito da sociedade são consequência da forma como esta mesma sociedade está organizada do ponto vista material e, neste sentido, o Estado não responde às necessidades comuns, mas expressa, no plano político, os interesses da classe que mantêm o controle dos meios de produção, buscando a reprodução deste estado de coisas.

Na Ideologia alemã Marx e Engels formulam sua concepção de Estado, diferenciando-se dos autores que os precediam e que percebiam o Estado como resultado de um contrato social que, supostamente, estaria acima dos interesses das classes representando os interesses da coletividade. A propósito afirmam (MARX e ENGELS, 1999, p. 97):

Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquire uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses.

No *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*, Marx procura demonstrar como a luta de classes deu origem na França a um processo histórico que desembocou no golpe deflagrado por Luís Bonaparte. Sua análise se contrapõe a duas obras referentes ao mesmo assunto, que em sua interpretação, são as únicas dignas de serem mencionadas: *Napoléon, Le Petit*, de Victor Hugo e *Coup d'État*, de Proudhon. O primeiro, de acordo com Marx, “limita-se à uma invectiva engenhosa e sutil contra o editor responsável do *Coup d'État*” (MARX, 2006, p.8). Assinala ainda, que Victor Hugo vê o acontecimento “como uma raio caído do céu sereno” percebendo no golpe apenas a manifestação de força de um único indivíduo, o que

leva a um engrandecimento de Luís Bonaparte na medida em que lhe é atribuída uma capacidade de iniciativa que não encontra paralelos na história.

Proudhon, por outro lado, procura apresentar o golpe como algo que resultou de um processo de desenvolvimento histórico. No entanto, sua tentativa de construção histórica “transforma-se em uma apologia histórica do herói do golpe de Estado”, levando Proudhon a cair “no erro dos nossos pretensos historiadores objetivos” (MARX, 2006, p. 8). Inversamente, demonstra quais circunstâncias e condições criadas pela luta de classes “permitiram a um personagem medíocre e grotesco representar um papel de herói” (MARX, 2006, p. 8).

Em junho de 1848 o operariado francês realiza uma heróica insurreição que caracterizou o primeiro grande enfrentamento histórico entre o proletariado e a burguesia. Esta insurreição foi reprimida com violência e crueldade pela república francesa que tinha ao seu lado (MARX, 2006, p. 25):

[...] a aristocracia financeira, a burguesia industrial, a classe média, a pequena burguesia, o exército, o lumpem-proletariado organizado como Guarda Móvel, os intelectuais de prestígio, o clero e a população rural. Do lado do proletariado de Paris não havia senão ele próprio.

A derrota do operariado, além de preparar o terreno para a república burguesa, demonstrou que na Europa a questão de fundo não era a disputa entre a monarquia e a república, mas que a república burguesa significava “o despotismo ilimitado de uma classe sobre as outras” (MARX, 2006, p.26).

Outro exemplo que demonstra claramente o papel do Estado dentro de uma sociedade de classes é apresentado por Marx no *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. De acordo com este autor, a Constituição francesa de 1848 só se tornou possível devido à forte repressão instituída pelo estado de sítio em Paris. A mesma violência foi utilizada quando Luís Bonaparte deflagrou o golpe de Estado liquidando a Constituição em 1851. Para Marx, (2006, p.36):

Enquanto os republicanos burgueses se ocupavam, na Assembléia, em criar, discutir e votar essa Constituição, fora da Assembléia Cavaignac mantinha o estado de sítio em Paris. Este estado de sítio foi a parteira da Assembléia Constituinte em suas dores de parto republicanas. Se a Constituição foi mais tarde liquidada por meio das baionetas, é preciso não esquecer que foi também por baionetas, e estas voltadas contra o povo, que teve de ser protegida no ventre materno e trazida ao mundo.

Lênin, nas vésperas da revolução russa de 1917, na obra *O Estado e a Revolução*, luta contra as tendências, por ele denominadas de oportunistas, que estavam difundindo de forma ampla um marxismo deformado, colocando como

desafio “restabelecer a verdadeira doutrina de Marx sobre o Estado” (LÊNIN, 2007, p.24). Nesse sentido, expõe sua concepção: “O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem ser objetivamente conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis” (LÊNIN, 2007, p.25).

De acordo com Lênin (2007, p.25), a ideia de que o Estado surge dos antagonismos entre as classes sociais, cujos interesses não podem ser conciliados, é o núcleo central da compreensão marxista acerca do Estado. Para o autor, é precisamente neste ponto que o marxismo sofre um processo de deformação expresso em duas tendências principais.

Na primeira, os ideólogos burgueses, principalmente da pequena burguesia, a partir da inegável compreensão, com base em fatos históricos, de que somente há existência do Estado, onde estão presentes as contradições e a luta de classes, tentam corrigir Marx transmitindo a ideia de que ao Estado cabe precisamente a função de conciliar as classes em luta. Desta forma, não estaria a serviço da classe dominante, mas acima das classes em luta. Para Lênin (2007, p. 26), a democracia pequeno-burguesa que resulta desta compreensão “é incapaz de compreender que o Estado seja o órgão de dominação de uma determinada classe que não pode conciliar-se com a sua antípoda (a classe adversa)”.

Na segunda tendência, a deformação do marxismo ocorre de forma mais sutil. Nesta não se nega que o Estado seja o órgão de dominação de uma classe sobre a outra, tampouco, se contesta que os interesses entre as classes em luta sejam inconciliáveis. O que se omite, de acordo com Lênin (2007, p. 26), é o seguinte:

Se o Estado é o produto da inconciliabilidade das contradições de classe, se é uma força superior à sociedade, “afastando-se cada vez mais da sociedade”, é claro que a libertação da classe oprimida só é possível por meio de uma revolução violenta e da supressão do aparelho governamental criado pela classe dominante e que, pela sua própria existência, “se afasta” da sociedade.

Para Lênin, o Estado seria extinto na medida em que os antagonismos de classes fossem superados.

Carnoy (2010) demonstra que a forma como Marx entendia o Estado contradizia a concepção defendida por Hegel, já que este o via como eterno e não histórico. Nesse sentido, a burguesia que tem o controle dos meios de produção na sociedade capitalista utiliza o Estado como instrumento de dominação. Desta forma, para este autor (CARNOY, 2010, p.67):

[...] o Estado é um instrumento de dominação de classe na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classes mas profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio de dominação de classe.

No entanto, ainda de acordo com Carnoy (2010), Marx não desenvolveu uma teoria da política comparável àquela desenvolvida no âmbito da economia política considerando sua defesa de que o Estado tinha origem nas condições materiais de vida. Por outro lado, a política era crucial na práxis do próprio Marx e, neste sentido, uma teoria política estava implícita nos seus trabalhos. A tarefa de sistematizar uma ciência da ação política a partir do que estava implícito em Marx coube a Gramsci.

Para Carnoy, o destaque dado por Gramsci à política nasceu das necessidades históricas presenciadas onde “ele viveu e participou como um líder intelectual envolvido com um movimento proletário de massa (o de Turim) durante a Primeira Guerra Mundial e nos anos imediatamente posteriores” (CARNOY, 2010, p.89). Após o término da Primeira Guerra Mundial a Itália tornou-se palco de disputas entre os partidos políticos de esquerda e direita. Essas disputas resultam na vitória do fascismo em 1922, apoiado, inclusive, por parcelas da classe trabalhadora. A partir desta experiência de derrota do movimento revolucionário dos trabalhadores, do qual era figura central, Gramsci busca elaborar “um enfoque marxista alternativo de Estado [...] bem como uma teoria marxista da política” (CARNOY, 2010, p.90). Para este autor, Gramsci inova em relação a Marx na medida em que retira a sociedade civil do nível estrutural e o coloca no superestrutural. Segundo Gramsci (Apud CARNOY, 2010, p.92):

Podemos, para o momento, fixar dois grandes “níveis” superestruturais: o primeiro pode ser chamado de “sociedade civil”, isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados “privados”; e o segundo de “sociedade política” ou do “Estado”. Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de “hegemonia”, que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e, de outro, à “dominação direta” ou ao comando, que é exercido através do Estado e do Governo “jurídico”.

Tanto Marx quanto Gramsci percebem a sociedade civil como central para se compreender o processo de desenvolvimento capitalista. O que difere o primeiro do segundo, é que este último a vê como superestrutura, ou seja, “o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual” (CARNOY, 2010, p.93), enquanto Marx a vê como estrutura.

Para Paro (2006), não se pode prescindir da contribuição gramsciana na medida em que Gramsci amplia a compreensão de Estado para além de seu sentido

estrito. Segundo este autor, o Estado em seu sentido estrito é a sociedade política e “refere-se ao conjunto dos órgãos através dos quais a classe dominante exerce a coerção sobre as pessoas e grupos que não concordam com a direção que ela procura impor à sociedade” (PARO, 2006, p. 85). No entanto, para Gramsci, este conceito de Estado é insuficiente tendo em vista a presença de uma sociedade civil profundamente desenvolvida nas sociedades capitalistas modernas. Para manter a hegemonia, a classe dominante deve fazer uso de mecanismos persuasivos que permitam difundir valores e interesses próprios de sua classe mistificando-os como valores universais e interesses coletivos. O Estado, então, amplia seu campo de atuação e incorpora elementos característicos da sociedade civil, exercendo, também funções de persuasão e convencimento. De acordo com Gramsci “neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1978, p. 149).

A perspectiva marxista possibilita a compreensão de que nas sociedades organizadas pela dominação de uma classe sobre a outra, as instituições que resultam deste estado de coisas tendem necessariamente para a reprodução das relações sociais existentes, ou seja, “as relações entre as classes são relações de poder de uma classe sobre a outra” (WARDE, 1983, p.49), e sendo assim, as lutas que possuem uma origem de cunho econômico, ultrapassam essa esfera e inserem-se no contexto da superestrutura.

2.2 CARÁTER CLASSISTA DO ESTADO BRASILEIRO E IMPOSIÇÕES IMPERIALISTAS

O Estado brasileiro tem se configurado como uma organização que corresponde, no plano político, às relações materiais de produção. Nesse sentido, sofre mutações e se reorganiza na medida em que as relações de produção são alteradas. Os estudiosos que se debruçaram a entender a natureza e o caráter do nosso Estado, assim como o papel desempenhado pelas classes sociais que o compõe, possuem divergências teóricas que buscaremos explicitar em certa medida.

Florestan Fernandes (2006) apresenta uma interpretação histórica da constituição da burguesia no Brasil. De acordo com esse autor (2006, p. 43), as iniciativas econômicas impactantes, de teor capitalista, tomadas durante o período colonial, eram vistas com desconfiança e despertavam temor e desaprovação. No

entanto, elas colocavam em evidência as forças que destruiriam, internamente, toda a estrutura de poder organizada por meio do sistema colonial.

Para Fernandes a Independência foi a primeira revolução ocorrida no Brasil. Mesmo considerando a permanência da ordem social e a inexistência de mobilização social, instaura-se, com a Independência, a formação da sociedade nacional. De acordo com o autor, as elites nativas não negaram a ordem social vigente no período colonial, ao contrário reforçaram-na. Por outro lado “atuaram revolucionariamente no nível das estruturas do poder político, que foram consciente e deliberadamente adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social” (2006, p. 50).

Para esse entendimento, a Independência pressupõe simultaneamente um elemento revolucionário e outro conservador. O primeiro se caracteriza pelo fato de se pretender eliminar os elementos heteronômicos da ordem social herdada do período colonial para os quais esta havia sido moldada. Já o elemento conservador se caracteriza por se pretender preservar e fortalecer uma ordem social que, por suas condições materiais, não possibilitava o nível de autonomia para a construção e o desenvolvimento de uma nação. Desta forma, para se explorar produtivamente a lavoura e a mineração mantiveram-se as estruturas do mundo colonial, ou seja, a escravidão, a concentração da renda, da terra e do poder político pela pequena elite, assim como a ausência de soberania nacional nas relações com as potências internacionais daquele momento. Para Fernandes (2006, p. 51):

[...] a Independência foi naturalmente solapada como processo revolucionário, graças ao predomínio de influências histórico-sociais que confinavam a profundidade da ruptura com o passado. O estatuto colonial foi condenado e superado como estado jurídico-político. O mesmo não sucedeu com o substrato material, social e moral, que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional.

Para este autor o capitalismo que se desenvolveu no Brasil é de um tipo especial considerando que não contém as mesmas características estruturais e funcionais daquele capitalismo vigente nas economias dominantes. Desta forma, o capitalismo brasileiro estaria montado sob uma estrutura de mercado com dupla dimensão: uma heteronômica e outra autonômica. Esta última não totalmente integrada do ponto de vista estrutural. Em virtude dessa polarização, a esse capitalismo aplica-se o conceito de “capitalismo dependente” (FERNANDES, 2006, p. 43).

Nesta mesma linha de interpretação histórica a respeito do caráter do Estado brasileiro, Mazzeo (1997, p. 123-124), entende que no Brasil não foi possível uma revolução burguesa do tipo clássico em função da inexistência de relações capitalistas industriais e conseqüentemente do proletariado. Essas características impossibilitaram a emergência das ideias liberais presentes nas formações sociais pertencentes à “via clássica”. Para este autor, no Brasil, o liberalismo ficou restrito ao seu aspecto econômico aqui entendido como a liberdade de comerciar a produção agrícola. No campo político, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade presentes na revolução francesa e norte-americana, ficaram restritos aos possuidores de terras, escravos e dinheiro. De forma diversa da liberdade pessoal defendida pelo universalismo burguês nossa estrutura escravista criava, nas relações sociais e na ideologia, os elementos de manipulação para a sustentação do controle e da exclusão das massas populares. Para Mazzeo, (1997, p.125):

[...] a interioridade escravista direciona para a subsunção de sua burguesia aos pólos centrais do capitalismo e para a consolidação de uma economia que se conforma como subsidiária à grande produção industrial, enquanto ‘elo débil’ do modo de produção capitalista em seu conjunto anatômico.

Para Bosi (1992, p. 199-200, grifos do autor), no primeiro liberalismo defendido pela classe proprietária no Brasil, quando se formava o novo Estado independente, a palavra liberal denotava quatro significados que podiam combinar-se entre si de modos diferentes. No primeiro significado, a palavra liberal, podia significar para a nossa classe dominante, até meados do século XIX, “*conservador das liberdades, conquistadas em 1808, de produzir, vender e comprar.*” No segundo, pôde significar “*conservador da liberdade, alcançada em 1808, de representar-se politicamente*: ou, em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado.” No terceiro, pôde significar “*conservador da liberdade (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica.*” No quarto e último significado, liberal, pôde, de acordo com o autor, “significar *capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência*, ajustando assim o estatuto fundiário da colônia ao espírito capitalista da Lei de Terras de 1850.

Já o segundo liberalismo, ainda de acordo com Bosi (1992, p. 222), tinha como bandeira principal a abolição da escravatura e, em seguida, a introdução do trabalho assalariado no Brasil. A abolição foi cuidadosamente arquitetada de forma

gradual pela classe dominante iniciando pela proibição do tráfico em 1850 e culminando com a lei áurea de 1888.

Em síntese, o liberalismo brasileiro conviveu com a escravidão e não representou sua antítese. Ao contrário, seus significados eram modificados para atender os interesses da classe dominante em cada contexto. As condições concretas da formação social brasileira desautorizaram o liberalismo e a revolução burguesa do tipo clássico. Nestas condições, o Estado brasileiro assumiu uma configuração correspondente a estas determinações. Ou seja, um aparelho estatal “de onde se despregue a violência e o favor deletério, para manter intacta sua estrutura fundamental, com as massas populares (escravos e homens ‘livres’) sempre fora do cenário político” (MAZZEO, 1997, p. 127). Uma estrutura estatal que possibilita disputas constantes entre os grupos dominantes, caracterizados por uma burguesia débil subordinada aos centros econômicos do capitalismo mundial, sem, no entanto, promover alterações estruturais significativas.

O Brasil entra para a história mundial na condição de colônia e, não obstante as transformações ocorridas durante sua história, ainda caracteriza-se por sua submissão aos interesses capitalistas cujo poder está concentrado em algumas nações imperialistas.

Lênin (1987), na clássica obra *O imperialismo: fase superior do capitalismo*, escrita entre janeiro e junho de 1916 e publicada originalmente em meados de 1917, demonstra como o capitalismo se transformou num sistema de caráter universal, mantendo sob opressão de alguns países ditos avançados, a grande maioria das populações do globo. Realiza-se a partilha do saque realizado nas demais nações mantidas sob domínio entre alguns poucos países. De acordo com Lênin estariam ultrapassados os slogans propagandísticos utilizados pelo capitalismo e a sua imprensa. Entre os slogans Lênin destaca a ideia de uma propriedade privada baseada no trabalho do pequeno empresário, livre concorrência, democracia. Para ele, não passam de estratégias para enganar os operários e os camponeses (LÊNIN, 1987, p. 11).

Algumas empresas desenvolvem-se e crescem facilmente conduzindo a um processo de monopolização que impede a concorrência. Lênin (1987, p.18) considera que o surgimento dos monopólios em detrimento da concorrência é um dos fenômenos mais importantes do capitalismo moderno.

Ainda de acordo com Lênin, com o desenvolvimento atingido pelo capitalismo, a mercadoria mesmo sendo a base de toda economia, fica desacreditada tendo em vista que o grosso dos lucros é responsabilidade do setor financeiro. O fortalecimento dos bancos se dá na medida em que os lucros aumentam e os bancos concentram-se em um pequeno número de estabelecimentos. Desta forma, de simples intermediários nos processos econômicos tornam-se monopólios com imenso poder controlando a “quase-totalidade do capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e dos pequenos empresários, assim como da maior parte dos meios de produção e das fontes de matérias-primas de um dado país ou de toda uma série de países”. Essa transformação de uma grande quantidade de bancos, que cumpriam um papel de intermediários, em poucos estabelecimentos monopolistas constitui, de acordo o autor, “um dos processos essenciais da transformação do capitalismo em imperialismo capitalista (LÊNIN, 1987, p. 30).

O capitalismo em sua fase imperialista promove a partilha do mundo entre grandes grupos econômicos e entre as grandes potências. Nesse processo, grandes parcelas do globo passam a ser controladas diretamente pelas nações hegemônicas. No entanto, cabe ressaltar que, além da colonização propriamente dita, outras formas de domínio são exercidas. Para Lênin (1987, p. 84, grifo do autor):

Desde o momento em que, na época do imperialismo capitalista se põe a questão da política colonial, deve notar-se que o capital financeiro e a política internacional que com ele se conforma e que se reduz a luta pela partilha econômica e política do mundo entre as grandes potências, criam entre os Estados diversas formas transitórias de *dependência*. Esta época não se caracteriza apenas pelos dois principais grupos de países: possuidores de colônia e colonizados mas ainda por variadas formas de países dependentes que, gozando nominalmente de independência política, na realidade, estão presos nas redes de uma dependência financeira e diplomática. Já indicamos uma destas formas: as semi-colônias.

A dominação imperialista e a conseqüente submissão dos países dependentes se desenvolve, de acordo com Souza (2010, p. 34), por meio das ações do capital financeiro, cuja movimentação ocorre de várias formas, pela extração de altos lucros resultantes da superexploração de mão-de-obra barata pelas empresas multinacionais, pela flexibilização dos direitos trabalhistas, pelo controle das empresas já existentes, financiamentos e empréstimos a empresas privadas e ao Estado, bem como pelo controle das fontes de recursos naturais e de matérias-primas, entre outros. Desta forma, mantêm-se o controle nos âmbitos econômico e político dos países dominados.

A burguesia existente nos países dominados submete-se aos ditames imperialistas. Para Souza (2010, p. 35), esta burguesia divide-se em duas frações: burguesia burocrática e burguesia compradora. A burguesia burocrática “é a grande burguesia instalada num país dominado pelo imperialismo, engendrada por e submetida ao imperialismo, mantendo relações contraditórias e não antagônicas com ele. Foi historicamente confundida com burguesia nacional”. Já a burguesia compradora “é a grande burguesia que atua em vários países de forma monopólica ou buscando sempre extrair o lucro máximo de suas atividades, como, por exemplo, os capitais envolvidos na importação-exportação, setor financeiro, etc”.

No Brasil, de acordo Sodré (1983), a burguesia n  conseguiu conduzir um processo de reformas na estrutura econômica e política tendo em vista seu caráter vacilante perante o imperialismo, assim como pela sua incapacidade de romper com o latifúndio que representa uma força retrógrada, no entanto, extremamente poderosa por suas articula es como imperialismo. Neste sentido afirma (SODRÉ, 1983, p. 310):

Os vínculos entre o latifúndio e o imperialismo, assim, são muito fortes, e a burguesia, em sua contradi o com o monopólio da terra e com o que ele representa como estreitamento do mercado e obstáculo   generaliza o de rela es capitalistas,   obrigada a considerar que atrás do latifúndio está o imperialismo e que, portanto, o latifúndio, débil quando encarado isoladamente, tem poderes que a razão não pode desconhecer. Grandes poderes, realmente.

Para este autor, (SODRÉ, 1983, p. 242), apesar do duro golpe recebido pelos efeitos da crise cíclica do capitalismo cujo auge se deu em 1929, prosseguiu-se, no Brasil, com a orienta o antiga de liga o da burguesia internacional com a classe latifundiária brasileira. Esta última mantendo-se como contribuinte e dependente da primeira em detrimento de nosso país.

A estrutura oligárquica que era a expressão política da economia latifundiária entra em colapso em 1930. Ainda segundo Sodré (1983, p. 245), o governo provisório que substituiu a oligarquia que se revezava no poder até esta data, começa a definir os seus rumos “flutuando na heterogeneidade de composi o surgida da luta militar: de um lado, a corrente tenentista, disposta a concretizar o seu honesto programa reformista; de outro a corrente tradicional, disposta a alijar aquela”. Apesar do rápido rompimento com o latifúndio, a burguesia, gradativamente passa a compor-se com ele para eliminar “o componente agitacionista que aproveitara para a derrubada da situa o dominante.   aliança dos tempestuosos dias de luta,

suceder-se-ia a aliança antiga, mas já sob novas condições”. Para este autor (SODRÉ, 1983, p. 269):

Nada poderia ser mais inquietante para a burguesia brasileira, ainda recente, do que o progresso das reivindicações operárias e o clima criado pela livre discussão dos problemas e livre arregimentação das opiniões. Na medida em que o imperialismo emergia, de sua parte, dos efeitos da tremenda crise iniciada em 1929, aumentava a sua pressão sobre as áreas dependentes retornando ao uso e abuso de seus métodos e processos, inclusive das interferências políticas.

O imperialismo concedia toda atenção à situação latino-americana preocupado com as forças sociais renovadoras que estavam aparecendo e se fortalecendo. Em função disso e como prova de sua debilidade, a burguesia brasileira buscou a conciliação com o imperialismo e com o latifúndio. O perdão da metade da dívida dos cafeicultores representa uma grave concessão feita pela burguesia ao latifúndio. Neste contexto, a burguesia passa a realizar as alterações que necessitava, sobretudo à custa dos trabalhadores. “Se até dado momento ela progride à custa do latifúndio, irá avançar agora à custa do salário” (SODRÉ, 1983, p. 269).

Apesar da conciliação da burguesia com o latifúndio e com o imperialismo, as contradições tanto com o primeiro quanto com o segundo não foram superadas. Além do latifúndio e do imperialismo, Sodré (1983), apresenta a contradição existente entre a burguesia brasileira e o proletariado.

Para este autor, (SODRÉ, 1983, p. 304), a contradição entre a burguesia brasileira e o latifúndio é a mais antiga tendo em vista que a própria burguesia nasce, em grande parte, do seio do latifúndio. De acordo com o autor, o desenvolvimento da burguesia no Brasil em relação ao latifúndio passa por duas etapas: “a primeira se caracteriza pela coexistência da burguesia com o latifúndio, quando o crescimento e o alastramento de relações capitalistas apresentam compatibilidade com a existência e a predominância do latifúndio”. A segunda, por sua vez, “quando o desenvolvimento das relações capitalistas se incompatibiliza com o latifúndio e demanda, para prosseguir, a liquidação deste”. Na primeira etapa, a contradição manifesta-se em alguns episódios permanecendo latente. Já na segunda etapa, a contradição torna-se aguda. O autor está convicto de que estamos em plena segunda etapa, momento este que exige a liquidação do latifúndio para que a burguesia desenvolva-se. No entanto, o autor faz o seguinte alerta (SODRÉ, 1983, p. 313):

Para a burguesia, realmente, que tem contradições com o latifúndio, contradições objetivas, trata-se de resolver o problema da terra, liquidando o seu monopólio e colocando-a no mercado. Tomada separadamente, a contradição parece de fácil solução, tal a disparidade de poder entre uma classe e outra. Mas não pode ser tomada em separado.

Já a contradição entre a burguesia brasileira e o imperialismo decorre da luta desenvolvida pela disputa do mercado interno. Constitui uma realidade histórica, não resultando, portanto, do plano subjetivo. Ainda de acordo com Sodré (1983, p. 323), há uma disputa acirrada pelo controle do mercado interno que se acentua gradativamente. Nos momentos em que são feitas concessões pela burguesia ao imperialismo, as contradições, em vez de atenuarem-se, prosseguem. Ao ser vacilante e fazer concessões ao imperialismo a burguesia contraria os próprios interesses. O faz unicamente por sua debilidade face ao imperialismo. Nos momentos em que houve avanço e conquistas em detrimento dos interesses imperialistas, a burguesia enfrentou o imperialismo com o apoio de outras classes e camadas sociais, sem as quais não teria travado as lutas e, tampouco, realizado avanços. Nas palavras de Sodré (1983, p. 323):

Travou-as quando encontrou base política suficientemente sólida para lhe permitir adotar a posição de que surgiram o choque e, em alguns casos, a vitória. Todos os recuos e concessões ocorreram quando a porta para o recuo estava aberta, quando lhe era possível recuar. Ao enfrentar o imperialismo, cuja força é ainda muito grande, firma-se ou avança, ao sentir que a porta para o recuo está fechada, que a sua base política se voltará contra ela. Entre o imperialismo e as forças populares, que constituem a sua base política prefere sempre conciliar com o mais forte e enfrentar o mais fraco. Na maior parte das vezes o mais forte é o imperialismo [...].

Nos momentos em que é mais forte a sua base política, os problemas são solucionados favorecendo os interesses nacionais. O caráter vacilante da burguesia fica demonstrado pelo fato de que esta nunca segue determinada orientação ou adota determinada decisão sem levar em consideração a correlação de forças. “Seguir uma política econômica e financeira de conciliação com o imperialismo, descarregando o fardo na classe trabalhadora e nas camadas médias, é, para a burguesia, decorrência da correlação de forças”. Desta forma, para o autor citado, somente com a resistência das classes trabalhadoras às concessões, a burguesia enfrentará o imperialismo. “A posição da burguesia depende, essencialmente, portanto, das classes que enfrentam o imperialismo de forma conseqüente, porque não tem nenhum interesse em conciliar com ele, só tem a perder com isso” (SODRÉ, 1983, p. 323)

A sobrevivência do imperialismo em sua fase superior somente pode ser garantida pelo avanço constante sobre os países por ele dominados.

De acordo com o referencial apresentado, entendemos que o Estado brasileiro assumiu uma configuração semicolonial após a Independência política. Sendo assim, tem permanecido sob o jugo das nações imperialistas até o presente. O caráter semicolonial do Estado brasileiro tem determinado sua submissão aos ditames imperialistas e por essa razão as políticas adotadas, particularmente no campo da educação, estão diretamente relacionadas à perpetuação deste estado de coisas. Neste contexto, contribuem para a reprodução do ideário dominante, assim como das relações sociais baseadas na apropriação privada da produção realizada coletivamente.

2.3 LUGAR DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES

O primeiro autor a realizar ampla pesquisa, fundamentando-se em farta documentação histórica, a respeito do papel da educação nas diversas sociedades, foi Aníbal Ponce em seu livro *Educação e luta de classes* publicado originalmente em 1937.

Aníbal Ponce percorre, na obra citada, todas as etapas históricas da humanidade analisando e demonstrando a estreita relação entre a forma como os homens organizavam-se materialmente e a maneira como se davam os processos educativos no interior de cada sociedade.

De acordo com esse autor, nas sociedades primitivas a educação ocorria de forma difusa e espontânea no ambiente, não havendo, portanto, necessidade de uma instituição destinada a realizar a transmissão dos conhecimentos produzidos pela coletividade. Neste contexto, a educação não estava dissociada do trabalho na medida em que ocorria na própria relação dos homens com a natureza e com o meio social. Sendo assim (PONCE, 1991, p.21, grifo do autor):

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada à inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar.

O que difere esta etapa da evolução das subseqüentes é a não apropriação privada dos meios de produção. “O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens” (PONCE, 1991, p.17). Nestas condições, o que se produzia em comum era com todos dividido e consumido em seguida.

Na etapa seguinte, denominada por Ponce de “A educação do homem antigo”, a divisão entre proprietários e não-proprietários já estava estabelecida. Os não proprietários submetidos ao trabalho escravo eram incumbidos de produzir enquanto aos demais, tempo em vista a disponibilidade de tempo livre, possibilitou-se a dedicação aos estudos. Ponce discute inicialmente a educação em Esparta e Atenas e em seguida a educação em Roma.

A classe que primeiro adquire consciência de si própria é a classe opressora. Esse processo se dá em função dos bens apropriados que devem ser mantidos, assim como pelo tempo disponível que possuem em função do trabalho alheio. Desta forma, tanto a educação ministrada aos outros, como a própria educação são adequadamente ajustadas aos fins visados.

De acordo com o autor, a educação imposta pelas classes proprietárias, para ser eficaz, deve cumprir três finalidades fundamentais: “1.º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2.º consolidar e ampliar sua própria situação de classe dominante, e 3.º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas” (PONCE, 1991, p.36). Neste sentido, após a transformação do comunismo primitivo em sociedade de classes, as tradições do comunismo passam a ser alvo da educação que tem como objetivo principal destruí-las e inculcar a ideia de que os dominantes só pretendem assegurar a vida dos dominados. Também passa a ser finalidade da educação manter “vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos” (PONCE, 1991, p.36).

Para o autor citado, do século X até o VIII a.C., cada família grega constituía-se num todo que bastava-se a si mesma. As tribos viviam quase que exclusivamente da agricultura. O comércio local era incipiente, considerando que a produção excedente era muito limitada, assim como eram poucos os produtos não fornecidos pela terra. No entanto, já estavam presentes neste contexto as desigualdades de classe a exemplo da existência de escravos, assim como as funções para cujos cargos a comunidade elegia convertia-se em privilégio hereditário. A partir do século VII a.C., o trabalho humano aumentou o rendimento e a economia agrícola foi

gradativamente sendo suplantada pela comercial. Nesse sentido afirma (PONCE, 1991, p. 37, grifo do autor):

Sob o controle e para o proveito das classes dominantes, o comércio foi confiado aos escravos e estrangeiros. *Desligadas do trabalho manual e do intercâmbio dos produtos, as classes superiores já eram nessa época socialmente improdutivas.*

Em Esparta a classe proprietária, que vivia em meio a uma população extremamente numerosa e que não fora totalmente dominada, transformou sua organização social em uma espécie de acampamento militar cuja educação deveria estimular as virtudes guerreiras, objetivando, sobretudo, submeter as classes dominadas por meio da superioridade militar. Por outro lado, aos *ilotas* e *periecos*, que compunham as classes subalternas, não se permitia exercícios ginásticos com o objetivo de assegurar a supremacia da classe dominante.

A sociedade guerreira espartana era formada e vivia às expensas do trabalho alheio. Apropriava-se do trabalho do *ilota* e do comércio do *perieco*, dedicando-se de forma integral “à sua função de dominador e de guerreiro, o espartano nobre não cultivava outro saber que não o das coisas das armas”, além de reservar para si esses conhecimentos, “castigava ferozmente, nas classes oprimidas, todo e qualquer intento de compartilhá-lo ou de apropriar-se dele” (PONCE, 1991, p.42).

Na seqüência, constituindo a segunda parte da educação do homem antigo, Aníbal Ponce aborda a educação em Roma no capítulo III. Em seguida trata da educação do homem feudal no capítulo IV. A educação do homem burguês, primeira parte, intitula-se “Do Renascimento até o Século XVIII” e é discutida no capítulo V. No capítulo seguinte o autor aborda a segunda parte da educação do homem burguês com o título “Da Revolução Francesa ao Século XIX”. Por fim, o autor discute o que ele denomina de “A Nova Educação” nos capítulos VII e VIII.

Na primeira parte da nova educação o autor apresenta a corrente por ele denominada de metodológica. Nesta tendência, a preocupação recai sobre os aspectos técnicos da educação relegando a segundo plano problemas de cunho filosófico. Está mais preocupada com as inovações didáticas que possibilitarão maior rendimento nos processos de escolarização. Diversamente dessa primeira tendência, a segunda corrente da nova educação, denominada de doutrinária, dá ênfase aos aspectos filosóficos da educação. De acordo com Ponce (1991, p.167), esta corrente supervaloriza a educação na medida em que emprega a esta a possibilidade de transformar a sociedade. Neste sentido, possui, de acordo com o

autor, um desconhecimento absoluto da realidade social tendo em vista a estreita ligação entre a estrutura econômica das classes sociais e a educação em cada contexto histórico. Sendo assim, a educação está condicionada pelas condições concretas de existência humana, ou seja, pelas relações materiais predominantes.

Outro autor a estudar o papel desempenhado pela educação nas diferentes sociedades foi Mário Alighiero Manacorda em seu livro *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. No entanto, diferentemente de Aníbal Ponce, Manacorda (2010), não parte do estudo das sociedades primitivas onde não havia se estabelecido a apropriação privada dos meios de produção, mas da educação e da sociedade no antigo Egito que, no seu entendimento, possui reconhecimento unânime como sendo berço comum da cultura e da instrução.

A partir da análise de textos da época, o autor afirma que existem poucas provas de que havia uma escola intelectual e outra de aprendizado profissional, apesar das condições de desenvolvimento da sociedade sugerirem a existência destas escolas voltadas para atender as necessidades de cada grupo social. Por outro lado, as provas existentes apontam para um “processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder” (MANACORDA, 2010, p. 23).

Entre as prioridades educacionais das classes dominantes estavam a obediência e o falar bem. Este último, todavia, reveste-se de importância tendo em vista o papel desempenhado por esta habilidade na arte de comandar. De acordo com este autor, seria completamente equivocado considerar o falar bem em seu sentido estético-literário e que, “pela primeira vez na história nos encontramos perante a definição de oratória como arte política do comando” (MANACORDA, 2010, p. 27).

Excluem-se, no entanto, dos ensinamentos destinados aos homens de comando o escrever bem. A razão desta exclusão, de acordo com o autor, está no fato de que escrever é uma técnica de registro dos atos oficiais executada por peritos não governantes.

No chamado primeiro período intermediário ou idade feudal do antigo Egito, Manacorda (2010), a partir da análise de autobiografias e ensinamentos, afirma que é possível percebermos continuidade e algumas inovações relativas à educação. O que caracteriza esse período histórico (2190 a 2040 a.C.) é o fortalecimento dos

senhores locais em relação ao poder régio, assim como a crescente preocupação dos faraós com a diminuição da disciplina social.

Além da valorização da educação intelectual, aqui limitada ao falar bem, passa-se a valorizar a educação física, cuja natação é um exercício fundamental. O processo educativo ocorre na corte do palácio onde eram educados os príncipes e outros jovens da nobreza escolhidos pelo rei. Provavelmente haveria algo semelhante a esta escola régia nos potentados locais, “quer como emanação do poder do faraó, quer como centros relativamente autônomos” (MANACORDA, 2010, p. 31).

Neste contexto em que o poder central sentia-se ameaçado pelo aumento da indisciplina social, todos aqueles não pertencentes às classes dominantes que se apropriavam da arte da palavra eram vistos com desconfiança e classificados como charlatães e demagogos. Para Manacorda, esse comportamento das classes dominantes expressa “a concepção da política como uma arte ou uma técnica que exige seu tirocínio, mas exclusiva aos dominantes e oposta a todas as artes materialmente produtivas” (MANACORDA, 2010, p. 32). É também neste contexto que, de acordo com mesmo autor, a escrita vai ganhando espaço (MANACORDA, 2010, p. 34):

[...] o escriba, isto é, o perito na escrita, tende a se tornar, além de funcionário da administração, também – se não sobretudo – mestre dos grandes (por nascimento ou por ascensão social) e, particularmente, dos ‘filhos do rei’ e dos filhos de outros grandes.

Aos poucos vão se consolidando as estruturas necessárias ao aprendizado. Entre outras, a existência de alguém encarregado de organizar o processo educativo para a formação dos jovens, a utilização do texto escrito e a estratégia didática de repetição mnemônica do texto escrito, ou seja, a recitação em coro pelos alunos.

Após ter abordado no primeiro capítulo a sociedade e educação no antigo Egito, Manacorda aborda no capítulo II a educação na Grécia antiga. Na seqüência, o autor trata da educação em Roma no capítulo III. Em seguida passa a abordar a educação na alta Idade Média no capítulo IV. A Educação na baixa Idade Média é discutida no capítulo V. No capítulo seguinte, o autor passa a utilizar os séculos como critério delimitador dos períodos históricos. Neste sentido, discute-se no capítulo VI a educação no trezentos e no quatrocentos. No capítulo VII, a educação no quinhentos e no seiscentos. No capítulo VIII, a educação no setecentos. No capítulo IX, a educação no oitocentos. Por fim, no capítulo X intitulado “o nosso

século em direção ao ano dois mil", o autor apresenta o panorama educacional do século XX.

Com base nas obras de Aníbal Ponce e Mário Alighiero Manacorda entendemos que a educação no Brasil tem servido historicamente à reprodução das relações sociais de produção na medida em que reservou às classes proprietárias dos meios de produção a educação necessária para o comando e a direção política e, às classes subalternas, uma educação aligeirada destinada a formar mão-de-obra necessária para o trabalho produtivo.

2.4 ESCOLA NO BRASIL: PÚBLICA OU ESTATAL?

Saviani (2007a), ao discutir o fenômeno da marginalidade educacional, divide as teorias educacionais em dois grandes grupos. O primeiro, por ele denominado de teorias não-críticas, está composto pela pedagogia tradicional, pela pedagogia nova e pela pedagogia tecnicista. Já o segundo grupo, denominado pelo autor de teorias crítico-reprodutivistas, é composto pela teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e pela teoria da escola dualista.

Para o primeiro grupo de teorias caberia à educação servir de instrumento para corrigir as distorções sociais. Desta forma, se constituiria numa "força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (SAVIANI, 2007a, p. 4)". Para estas teorias, a educação possui autonomia perante a sociedade, sendo possível que, por meio dela, se evite a desagregação social tendo em vista que concebem a sociedade como essencialmente harmoniosa.

Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas partem do pressuposto de que a sociedade está marcada pela divisão entre grupos e classes antagônicas. Desta forma, entendem como principal função da educação a reprodução das relações sociais dominantes. Para estas teorias, a educação depende inteiramente "da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização" (SAVIANI, 2007a, p. 5).

No que diz respeito à presença destas tendências no Brasil, Saviani (2007b), organiza os períodos da seguinte maneira: de 1549 a 1759 houve um monopólio da vertente religiosa tradicional; entre 1759 e 1932 coexistiram as vertentes religiosa e

leiga da pedagogia tradicional; de 1932 a 1947 houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; a partir de 1947 a pedagogia nova passa a predominar entrando em crise já em 1961 quando começa a ser articulada a tendência tecnicista que, de acordo com o autor, consolidou-se em 1969.

Coincide com o predomínio da tendência tecnicista o surgimento e a divulgação das teorias crítico-reprodutivistas. Essas teorias têm como mérito o fato de terem demonstrado o lugar da educação nas sociedades onde impera a divisão classista. No entanto, para Saviani (2007a, p. 29), apesar destes estudos evidenciarem “o comprometimento da educação com os interesses dominantes”, também disseminaram entre os educadores “um clima de pessimismo e desânimo”.

Ao se perguntar sobre a possibilidade de transformação da escola articulando-a com os interesses dos trabalhadores, o autor (2007a, p. 30) afirma que uma teoria crítica que capte a escola como um instrumento capaz de contribuir com a transformação da sociedade e, em conseqüência, da marginalidade, deve reter o caráter crítico das teorias crítico-reprodutivistas para não cair no idealismo e no voluntarismo. Todavia, para realizar tal tarefa, essa teoria deve superar “tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2007a, p. 31).

No Brasil consagrou-se a ideia de escola pública na mídia, nos textos, na legislação e nos discursos. Sanfelice (2005, p.89), ao abordar esta questão afirma que, não obstante o fato de estar consagrada essa ideia, não se constituiu no nosso país uma escola de caráter público. Nesse sentido, o autor realiza uma crítica à utilização que vem sendo feita do termo “público” no Brasil. Para ele, em um Estado constituído a partir de relações sociais e econômicas de dominação, as políticas advindas deste estado de coisas corresponderão aos interesses dos grupos detentores do poder. Para o autor, apesar do uso corrente da expressão “escola pública”, público e estatal não são e não representam a mesma coisa.

Desta forma, para Sanfelice (2005, p. 91), a ideia de público em uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos entre si, é um conceito ideológico tendo em vista que não explicita o fato de existirem vários públicos, assim como se oculta as estreitas ligações entre aqueles que controlam o Estado e aqueles que detêm a propriedade e o controle dos meios de produção. Sendo assim,

conclui da seguinte forma: “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado” [...].

Para esta perspectiva, no que diz respeito à história da educação brasileira, esta vem se constituindo por três caminhos: das escolas estatais, das escolas privadas e das escolas públicas. No campo das pesquisas historiográficas, as escolas estatais vêm recebendo maior empenho dos estudiosos que, em sua maioria, apresentam-nas como sinônimas de escolas públicas. Por outro lado, as escolas particulares tendem a ser ignoradas não obstante o fato de terem predominado, ao longo da história brasileira, na oferta educacional nos diferentes níveis e modalidades.

As escolas públicas, entendidas por Sanfelice (2005, p. 96) como as escolas cujas iniciativas se deram no âmbito dos movimentos sociais, sem a interferência do Estado, mas com o objetivo de atender aos interesses e demandas populares, têm recebido pouca atenção dos estudiosos e, por esse motivo, têm sido muito pouco contempladas nas pesquisas.

Em síntese, a educação em sociedades estruturadas com base na divisão entre classes sociais antagônicas tem servido historicamente à reprodução das relações sociais de produção na medida em que reservou às classes proprietárias dos meios de produção a educação necessária para o comando e a direção política e, às classes subalternas, uma educação aligeirada destinada a formar mão-de-obra necessária para o trabalho produtivo.

No Brasil não se constitui uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora tendo em vista o fato de que os aparelhos estatais sempre estiveram sob o controle da classe dominante, mesmo considerando os arranjos ocorridos historicamente para acompanhar as mudanças no mundo da produção. As pedagogias não-críticas se inserem no movimento de justificar, no âmbito da educação, o domínio de uma classe sobre a outra na esfera social e econômica.

Entendemos, no entanto, que é possível uma educação com postulados críticos que, tendo consciência dos seus limites no interior de sociedade de classes, perceba os espaços possíveis de serem ocupados objetivando contribuir para um processo mais amplo de transformação das bases econômicas e sociais no sentido de superação da sociedade de classes.

3 REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS OFICIAIS

As concepções pedagógicas que nortearam as práticas educativas no Brasil foram sofrendo alterações na medida em que não correspondiam às mudanças que se processavam no mundo da produção. Num primeiro momento, as concepções pedagógicas eram tributárias de pensamentos religiosos, filosóficos ou políticos, destituídas, portanto de autonomia. Essa primeira fase se inicia com a chegada dos padres jesuítas em 1549, tem continuidade com as reformas pombalinas influenciadas pelo laicismo característico do iluminismo e outras correntes filosóficas a exemplo do positivismo. No segundo momento, o pensamento pedagógico brasileiro procura constituir-se autonomamente buscando estabelecer suas bases científicas sendo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 o marco dessa nova fase. Na década de 1930 e nas seguintes, o movimento pedagógico renovador vai gradativamente se impondo até meados da década de 1960 quando entra em cena a pedagogia tecnicista articulada pelos setores empresariais com o apoio de agências estadunidenses. Entretanto, já no final dos anos 1960 começam a surgir análises apontando a educação como mera reprodutora da ideologia dominante e das relações sociais capitalistas. Esse aspecto crítico é incorporado pela pedagogia histórico-crítica que, ainda na década de 1970, procura estabelecer os fundamentos de uma concepção pedagógica articulada com os interesses dos trabalhadores.

Objetivando explicitar este processo, realiza-se, inicialmente, uma abordagem histórica acerca das tendências pedagógicas presentes na educação brasileira a partir da chegada dos jesuítas, em 1549, passando pelo declínio das ideias renovadoras na década de 1960 até a emergência da tendência tecnicista nesse mesmo período. Em seguida, são apresentados alguns aspectos do pragmatismo educacional, abordando seus pressupostos filosóficos e suas implicações.

Após a abordarmos sinteticamente as concepções pedagógicas presentes na educação brasileira ao longo da história, passamos a descrever as repercussões das concepções pedagógicas nas políticas federais para, em seguida, abordar as mesmas repercussões nas políticas educacionais implementadas no Estado de Rondônia.

3.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A expansão marítima originada a partir do desenvolvimento do comércio conduziu as principais nações europeias à exploração de outros espaços geográficos. Com a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 inicia-se um processo de aculturação dos povos nativos.

Em virtude das dificuldades no processo de colonização o rei de Portugal Dom João III nomeou Tomé de Souza como governador geral do Brasil. Junto com Tomé de Souza foram enviados padres jesuítas que, não obstante as primeiras tentativas de outras ordens religiosas nas décadas anteriores, iniciam com sua chegada, em 1549, um processo organizado de educação em território brasileiro. “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2007b, p. 26).

Com a chegada dos jesuítas foram fundados os primeiros colégios e as primeiras escolas. Desta forma, foram colocadas em prática as primeiras ideias educacionais em território brasileiro e, em certa medida uma concepção pedagógica. A tentativa realizada por estes religiosos de ajustar seu pensamento pedagógico às especificidades do processo de catequização e colonização foi denominada de pedagogia brasílica. Com a aprovação do *Ratio studiorum* em 1599, as regras contidas nesse plano guiaram o pensamento pedagógico no Brasil em sintonia com a contra-reforma Católica.

Com a ajuda da Coroa portuguesa que implantou em 1564 a redízima, mecanismo que destinava para a manutenção dos colégios jesuítas dez por cento de todos os impostos arrecadados no Brasil, houve uma melhora significativa nas condições materiais. Neste mesmo período a ordem jesuítica começa a elaborar um plano de estudos a ser aplicado em todos os lugares do mundo onde houvesse colégios jesuítas. Esse plano de estudos foi aprovado em 1599 e ficou conhecido como *Ratio Studiorum*.

De acordo com Saviani (2007b), o Plano presente no *Ratio* tinha um caráter universalista e elitista. O primeiro aspecto se dava pelo fato de que em qualquer parte do mundo onde os jesuítas estivessem ele seria aplicado, desconsiderando,

portanto, as peculiaridades locais. Seu caráter elitista se dava em função de uma educação destinada aos filhos dos colonos, excluindo, no caso brasileiro, os indígenas. Desta forma, os colégios jesuítas preparavam a elite colonial para a continuidade do domínio político e econômico.

Para Saviani, o ideário pedagógico contido no *Ratio Studiorum* caracterizava-se por uma concepção essencialista de homem. Neste sentido, conforme Saviani (2007b, p. 58):

[...] o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

A companhia de Jesus manteve o monopólio da educação até sua expulsão do Brasil em 1759 decretada pelo marquês de Pombal em virtude dos conflitos com a coroa portuguesa, tendo em vista a desobediência dos jesuítas em cumprir as determinações reais e até mesmo papais. A pedagogia jesuítica por ser essencialmente livresca e magistrocêntrica ficou conhecida como tradicional.

A pedagogia tradicional no Brasil passou por dois momentos. O primeiro, sob o controle dos religiosos e o segundo, após a expulsão da companhia de Jesus, fundamentou-se nos princípios de laicidade apregoados pelo iluminismo no século XVIII. Para Saviani (2007c, p. 14) foi “essa orientação que abriu espaço para as ideias pedagógicas laicas, teve seqüência no decorrer do período imperial com a influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo no pensamento pedagógico”.

O marquês de Pombal ao assumir o posto de ministro plenipotenciário de Portugal em 1756 inicia um processo de reformas objetivando resgatar o poderio português ameaçado pela Inglaterra e ao mesmo tempo colocar o reino em sintonia com o clima propiciado pelas ideias iluministas. Entre as reformas estavam a dos estudos menores, dos estudos maiores na Universidade de Coimbra e a reforma das escolas de primeiras letras. Estas reformas atingiram o reino e todos os seus domínios. Cabe ressaltar que, apesar da expulsão da companhia de Jesus, a implantação das reformas pombalinas encontrou inúmeras dificuldades. Os poucos professores leigos recrutados para o trabalho docente estavam impregnados pela concepção tradicional religiosa e tendiam a reproduzir em sua prática pedagógica os

métodos jesuíticos. Desta forma, de acordo com Saviani (2007b), as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional coexistiram entre 1759 e 1932, ano em que foi publicado o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. Nesse ínterim aboliu-se, com a proclamação da república, o ensino religioso nas escolas públicas caracterizando o triunfo do laicismo no âmbito do Estado.

Segundo Saviani (2007a, p. 5) a pedagogia tradicional baseava-se no pressuposto de que a educação é direito de todos e caberia ao Estado possibilitar esse acesso. Erigiu-se, portanto, como proposta elaborada pela burguesia como classe dominante que se consolidara no poder e se propunha a eliminar a ignorância a que eram submetidos os súditos no antigo regime. No entanto, com as progressivas transformações ocorridas no campo da produção no final do século XIX, possibilitadas pela utilização do petróleo e da eletricidade, a pedagogia tradicional passa a sofrer pesadas críticas tendo em vista que não realizara seu objetivo central de universalizar a escola, assim como não obtinham êxito todos os que nela ingressavam. Para Saviani (2007a, p. 9) deslocou-se:

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

A teoria da educação que resulta das novas propostas passa a ser denominada de escolanovista por oposição àquela que passou a ser conhecida como escola tradicional.

Apesar da presença das ideias pedagógicas na educação brasileira desde a chegada dos jesuítas, estas só podem ser vistas em seu sentido geral tendo em vista que eram tributárias de pensamentos políticos, religiosos ou filosóficos. De acordo com Saviani (2007c), é somente no final da primeira república que começam a surgir os profissionais da educação e junto com eles começa a se configurar um pensamento pedagógico brasileiro em sentido próprio. Esse processo somente foi possível em virtude do movimento pedagógico renovador.

No Brasil as ideias pedagógicas renovadoras começaram a ganhar campo já na década de 1920 com a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação

(ABE), no âmbito da qual os debates pedagógicos tornaram-se mais intensos a partir da organização por esta entidade das Conferências Nacionais de Educação.

Com a publicação em 1932 do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova há segundo Saviani (2007b), um equilíbrio entre as tendências renovadoras da educação e a pedagogia tradicional defendida ferrenhamente pela Igreja Católica até 1947 quando é criada a comissão responsável por elaborar o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja composição majoritária é de defensores da pedagogia nova. A partir deste ano as ideias renovadoras são fortalecidas e a igreja Católica inicia durante a década de 1950 um processo de renovação de sua prática pedagógica receando perder a clientela sem, no entanto, renunciar aos objetivos religiosos. De acordo com Saviani (2007b, p. 300):

Para os colégios católicos, cujo alunado integrava as elites econômica e cultural, era, mesmo, uma questão de sobrevivência. Com efeito, com o predomínio do ideário renovador, as famílias de classe média tendiam a usar como um dos critérios de escolha da escola para os seus filhos a sintonia metodológica com as novas idéias pedagógicas. A Igreja necessitava renovar-se pedagogicamente, sob o risco de perder a clientela.

A renovação educacional católica manifesta-se, de acordo com Saviani (2007b), através das semanas pedagógicas organizadas pela Associação dos Educadores Católicos (AEC) e realizadas em 1955 e 1956, assim como por meio das classes experimentais nos anos seguintes. A pedagogia nova começou a perder espaço já nos primeiros anos da década de 1960.

Na medida em que a classe trabalhadora intensifica sua organização no campo e na cidade o empresariado brasileiro responde por meio da criação, em maio de 1959, do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e posteriormente por meio da criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) em novembro de 1961. Esse processo de articulação da classe empresarial brasileira desemboca no golpe civil-militar instalado em 1964. Nesse contexto, o governo brasileiro estreita as relações com os Estados Unidos celebrando “acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) USAID” (SAVIANI, 2007b, p. 342). A partir de então a educação passou a ser orientada por uma concepção produtivista. Essa orientação traduziu-se por meio da adoção no campo educacional da racionalidade empresarial ancorada nos princípios tayloristas, que preconizavam a divisão técnica do trabalho com nítida separação entre aqueles responsáveis pelo

planejamento e aqueles que se incumbem da execução, assim como pelo parcelamento nos processos de trabalho. O objetivo proclamado era tornar a educação mais eficiente e produtiva. No entanto, o que se viu foi o aumento da burocracia no âmbito escolar que, associado ao ambiente tradicional e às influências da pedagogia nova, contribuiu, de acordo com Saviani “para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2007a, p. 15). Essa tendência pedagógica ficou conhecida no Brasil como tecnicismo.

3.2 PRAGMATISMO EDUCACIONAL: ORIGEM E PRESSUPOSTOS

O pragmatismo enquanto filosofia que orienta uma determinada compreensão da realidade toma corpo na transição do século XIX para o XX nos Estados Unidos. A sociedade norte-americana do final do século XIX passa por um processo de consolidação após a guerra civil. Nesse contexto, em que Igreja e Estado se separam, uma nova cultura fundada na ciência, na tecnologia e no desenvolvimento se fortalece, acirra-se a tensão entre a filosofia e a ciência moderna. Os pragmatistas combatem as filosofias especulativas, defendem a superação destas filosofias pela racionalidade científica e a formulação de nova concepção de verdade. Os fundamentos metodológicos pragmatistas centram-se na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. “Por isso os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para a construção desse conceito a partir da experiência” (RAMOS, 2010, p.123).

O pragmatismo como corrente filosófica teve como precursores Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) e Willian James (1842 – 1910), sendo o primeiro o responsável por utilizar pela primeira vez a palavra pragmatismo e o segundo é considerado o verdadeiro pai desta corrente tendo em vista que foi o primeiro que passou “a aplicar a palavra pragmatismo a um conjunto de idéias, nas quais se destaca a publicação, nos Estados Unidos, do livro denominado *Pragmatismo*, em 1907” (SOARES, 2007, p. 33). A referida obra resultou de uma série de conferências realizadas por James, no Instituto Lowel, em Boston, no final de 1906 e no início de 1907, na Universidade de Colúmbia em Nova Iorque.

No entanto, apesar do consenso de que o pragmatismo seja principalmente uma filosofia do século XX, cujos principais representantes são americanos, suas raízes, de acordo com Ozmon e Craver (2004, p. 131), são encontradas nas tradições filosóficas inglesas, européias e até mesmo na antiguidade grega. Um elemento importante desta tradição, afirmam os autores citados, diz respeito à visão de mundo desenvolvida a partir da revolução científica. A indução, a importância da experiência humana e a relação entre a ciência e a cultura são os elementos básicos de importância vital para o pragmatismo, não obstante o fato de seus antecedentes serem muitos e variados. “As atitudes de questionamento provocadas pelo Iluminismo e o desenvolvimento de um humanismo mais naturalista também foram produtos desse movimento”.

A base para o pragmatismo pode ser encontrada nas obras de autores como Francis Bacon, John Locke, Jean Jacques Rousseau e Charles Darwin. Todavia, é somente com as contribuições de Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey que são conferidos ao pragmatismo consistência teórica, assim como o reconhecimento de um sistema de verdadeira filosofia.

Ainda de acordo com Ozmon e Craver (2004, p. 138), Peirce tentou “atacar de frente o problema do dualismo entre mente e matéria, ou subjetivo e objetivo. De modo geral, aceitava a idéia de que a mente é diferente da realidade material”. Peirce também sustentava “que o que sabemos da realidade objetiva reside na idéia que temos de qualquer objeto dado. O que importa, conseqüentemente, é termos certeza de que nossas idéias são o mais claras e precisas possível”. Em suma, Peirce “sustentava que o conceito de efeitos práticos forma o todo de nosso conceito sobre um objeto”.

James levou a sério as considerações de Peirce sobre as conseqüências práticas das ideias tendo em vista que este princípio estava no coração da teoria de James sobre a verdade. A verdade de uma ideia, para James, é vista a partir da funcionalidade que esta possui. Desta forma, “a verdade não é absoluta nem imutável, mas *feita* em eventos reais, da vida real. A verdade não pertence a uma idéia como se fosse uma propriedade que aderisse a ela, porque se encontra no agir a partir das idéias, nas conseqüências das idéias”. Ou seja, “a verdade não é sempre objetiva e verificável, pois também se encontra na individualidade concreta. Para James, “existe a ‘realidade inexpugnável da existência individual’” (OZMON; CRAVER, 2004, p. 139).

Para Ozmon e Craver (2004, p. 139), o estímulo dado por James aos pensadores era de que estes deveriam “concentrarem-se nas experiências no lugar das essências, abstrações e universais”. Para James, afirmam os autores, “não há qualquer verdade, realidade ou absoluto; porém como seu estudo da experiência revelou, o universo está em aberto, em processo e é pluralista”.

No entanto, apesar de seus precursores, é com John Dewey (1859 – 1952), que o pragmatismo ganha repercussão mundial influenciando os debates filosóficos, políticos e educacionais em âmbito mundial. Este autor é considerado o principal representante do movimento escolanovista e do pragmatismo educacional. Desta forma, para Soares (2007, p. 34), atualmente, “alia-se mais diretamente o nome de Jhon Dewey à filosofia pragmática, especialmente quando se trata da influência desta tradição no pensamento e na prática educacional”. Além disso, coube a Dewey atualizar a pensamento de Peirce e James após duas guerras mundiais e a revolução russa de 1917.

Para Ramos (2010), apesar dos elementos progressistas presentes na proposta de Dewey, sobretudo os que se referem à “valorização dos estudantes como sujeitos de aprendizagem e pela vinculação entre o conhecimento e a prática social” (RAMOS, 2010, p. 185), percebe-se os limites epistemológicos dessa proposta na medida em que se argumenta que só pode se considerar válido e verdadeiro um conhecimento apenas quando tem uma utilidade prática.

Para Ramos (2010), os seres humanos a partir de sua prática imediata colocam-se em condições de se orientar no mundo. No entanto, essa prática não possibilita a compreensão da realidade. Para esta autora, o pragmatismo concebeu as relações entre a teoria e a prática sob o ponto de vista do senso comum ao se basear “no primado da prática em relação à teoria como orientador de sua concepção de verdade” (RAMOS, 2010, p. 123). Para esta corrente filosófica a experiência foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza.

Na concepção pragmatista a verdade está associada à utilidade. Em William James, temos as seguintes afirmações: “poder-se-ia dizer então que [uma idéia] é útil porque é verdadeira” ou “é verdadeira porque é útil” (JAMES, Apud RAMOS, 2010, p. 124).

Ramos (2010), ao questionar a forma de se distinguir o pensamento histórico-dialético do pragmatismo tendo em vista que ambos partem da ideia hegeliana de atividade como mediação, contrapondo-se, portanto, à metafísica, argumenta que para os pragmatistas a verdade está subordinada aos interesses individuais, “em vez de se manifestar na concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz (RAMOS, 2010, p. 127). Por outro lado, a filosofia da práxis, quando se refere à função prático-social da ciência ou de sua utilidade, “coloca-se em um plano muito diferente, pois não se trata da utilidade nesse sentido estritamente egoísta, mas sim da utilidade social. O conhecimento é verdadeiro e útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade” (RAMOS, 2010, p. 127).

No campo metodológico, o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade não recebe a devida atenção já que há uma tendência em se valorizar as experiências e descobertas realizadas espontaneamente pelos estudantes. Entretanto, para Ramos (2010, p. 185):

A transmissão e a acumulação do conhecimento obtidos pela ciência, sistematizados e incorporados como acervo cultural da humanidade, são fundamentais para a produção de novos conhecimentos, posto que todo novo conhecimentos pressupõe um anterior. Sendo assim, nenhum método de ensino que se baseie somente na investigação ou na resolução de problemas – a não ser que admitido o espontaneísmo da aprendizagem e o relativismo do conhecimento – se sustentaria sem a aprendizagem do conhecimento já elaborado.

Já Duarte (2009), ao discutir as diferenças entre a filosofia da práxis e o pragmatismo, argumenta que a prática que se dá no cotidiano “é apenas a forma fenomênica e fetichista da totalidade da prática humana” (DUARTE, 2009, p. 125). Sendo assim, de acordo com este autor, o que distingue a pragmatismo da concepção marxista, é justamente a identificação da prática social com a prática cotidiana, ou seja, para o pragmatismo, “a atividade e o pensamento humano não ultrapassariam jamais a vida cotidiana” (DUARTE, 2009, p. 125). O marxismo, por outro lado, conseguiu desenvolver “uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano” (DUARTE, 2009, p. 126).

As ideias que se inspiram no pragmatismo estão presentes nas teorias pedagógicas dominantes, assim como nas práticas educacionais vigentes. Ainda segundo Duarte (2009, p. 127):

A influência do pragmatismo nas teorias pedagógicas tem visíveis reflexos na educação escolar contemporânea e isso pode ser constatado ao menos

no que se refere a três tipos de problemas: aqueles referentes ao currículo escolar, aos métodos didáticos e a própria escola como instituição.

Quanto ao primeiro aspecto, isto é, ao currículo escolar, a influência pragmatista se dá por meio dos princípios relativistas, tanto epistemologicamente quanto culturalmente. Nesse sentido, não haveria conhecimentos objetivos e com validade universal a serem transmitidos. Seriam válidos na medida em que correspondessem as especificidades de determinados grupos culturais. Em relação à questão didática, “o pragmatismo resulta em negação do ensino com transmissão de conhecimento e o substitui pelo aprender a aprender” (DUARTE, 2009, p. 127). Defende-se, também, ainda segundo Duarte, a tese de que as estruturas cognitivas sejam construídas espontaneamente. No que diz respeito à escola, esta perde sua função de transmissora do conhecimento e é vista a partir de uma perspectiva utilitária no âmbito local.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL: HEGEMONIA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL

O Brasil tem sido palco de profundas transformações desde a década de 1930 que evidenciam um processo dinâmico e intenso de desenvolvimento de sua base econômica com impactos igualmente profundos nos diversos âmbitos da sociedade. O conservadorismo da classe dominante no Brasil, que em todos os períodos históricos esteve a serviço de nações estrangeiras, então hegemônicas, está demonstrado pela constante repressão nos momentos em que as contradições de classe tornaram-se mais agudas, assim como pela capacidade de reagir a todo movimento que colocasse em risco de alguma forma seus interesses por meio da recomposição de suas forças.

Transcorridos mais de vinte anos de violenta repressão durante a ditadura civil-militar (1964 – 1985), parcelas da classe trabalhadora brasileira organizaram-se para exigir a garantia de direitos na então constituinte de 1988. A ameaça do fortalecimento de propostas que contrariaram os interesses historicamente mantidos, conduziu a um novo arranjo entre os setores conservadores que encontraram na figura de Fernando Collor de Melo uma alternativa para desencadear o processo de reformas que garantiria a continuidade do domínio imperialista e da grande burguesia brasileira a ele atrelada.

Apesar da presença de direitos sociais no texto da nova Constituição, a permanência da grande burguesia a serviço do imperialismo no poder já tinha sido cuidadosamente arquitetada no processo de transição do regime ditatorial para a democracia nos moldes burgueses. Esse processo se deu, de acordo com Fernandes (1986), de forma conservadora, com base na reorganização das classe proprietárias brasileiras, cujos representantes permaneceram na cena política, agora travestidos de defensores da ordem democrática. Para Fernandes (1986, p. 19, grifo do autor):

O braço militar se desarmaria, continuando, porém, por trás da *presidência*, como uma retaguarda pronta para o ataque se os 'inimigos da ordem' chegassem a se erigir em um obstáculo efetivo. A cúpula política do principal partido da oposição em *aliança democrática* com os liberais do regime, que, finalmente, descobriam que o seu ardor revolucionário renderia maiores dividendos se eles continuassem à testa do governo.

Esse entendimento é reforçado por Germano (1944, p. 96-97), ao afirmar que a chamada “Nova República” manteve “elevado grau de continuidade”. Isto estaria demonstrado, segundo o autor, pela condução de um dos principais artífices da ditadura civil-militar ao posto de presidente da República, pela “permanência de um alto grau de autonomia das Forças Armadas no interior do aparelho de Estado”, assim como pela tutela exercida pelas forças armadas sobre o poder civil e constante presença na cena política.

Neste contexto de reorganização dos setores dominantes no campo da política brasileira e de reestruturação no âmbito da produção em escala mundial, a educação assume um papel de destaque.

Duarte (2004) argumenta que o fato do discurso sobre a educação ter merecido destaque no plano ideológico caracteriza a importância do papel desempenhado por ela no capitalismo contemporâneo. Para a educação caberia a função de preparar os trabalhadores para se adequarem às novas formas de exploração. Por outro lado, concomitante e complementar a esse processo, há que se criar barreiras para que o conhecimento acumulado não seja socializado em sua totalidade pela escola, difundindo-se “a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2004, p. 47). Nesse sentido afirma que (2004, p. 47):

[...] o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação.

Desta forma, a educação serve duplamente aos interesses do capital ao fornecer trabalhadores com as competências necessárias para exercer as funções requeridas pelo mundo produtivo em reestruturação e ao introduzir os valores e a visão de mundo particular dos grupos hegemônicos na classe trabalhadora.

As políticas educacionais brasileiras das duas últimas décadas estão baseadas numa concepção pragmática e utilitária da educação em consonância com as novas exigências do capitalismo contemporâneo. Desta forma, estão fundamentadas em teorias representativas do pensamento liberal burguês a exemplo do pragmatismo.

Santana (1996) argumenta que na história do liberalismo este tem sido capaz de se regenerar constantemente e ao mesmo tempo compreende diversas correntes. No entanto, apesar das diversas formas de se abordar o liberalismo, este autor considera “que o individualismo, a propriedade privada e a presença do Estado (permeados pela relação com o capital), são indispensáveis para a compreensão do liberalismo” (SANTANA, 1996, p. 25).

Para se compreender adequadamente os três elementos mencionados é necessário conhecer as condições concretas que possibilitaram seu surgimento. Esse processo se dá com a progressiva destruição das relações feudais e o aumento do poder da burguesia ocasionando transformações no modo de organização da produção material, atingindo, em decorrência dessas mudanças, setores como a economia, a política, a ciência e a religião.

Para Santana (1996), é importante destacar dois aspectos que permitem compreender melhor o individualismo, a propriedade privada e o Estado. O primeiro aspecto se refere “ao caráter de universalidade abstrata de que foram constituídos e, o segundo, também relacionado e sendo-lhe complementar, consiste no caráter de sedução que lhes é peculiar” (SANTANA, 1996, p. 27). Desta forma, todos são seduzidos pela ideia de que são cidadãos e proprietários acatando os valores de um grupo particular, então dominante, como próprios de todos os membros da sociedade.

Foram excluídas das políticas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990 as discussões dos setores comprometidos com um projeto educacional progressista que se propunha atender as reais necessidades da classe trabalhadora. Essas discussões fortaleceram-se ainda no âmbito da ditadura civil-militar e não cessaram durante toda a década de 1980.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, assumiu em sua configuração final, os imperativos do ideário neoliberal que, de acordo com Lima (2008, p. 57):

Garante um modelo político de educação que, quanto à qualidade, fica no campo das promessas. A LDB se firma numa concepção de desobrigação estatal pela educação, o que se pode comprovar por meio do Artigo 2º: A educação, dever da família e do Estado, [...], que contraria o Artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...], da constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF/1988).

Saviani (2008), afirma que é necessário distinguir entre os objetivos proclamados no texto da lei e os objetivos reais. Os primeiros “indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação” (SAVIANI, 2008, p.190). Sendo assim, os objetivos proclamados são passíveis de consenso, onde interesses distintos podem convergir tendo em vista que estão situados num plano ideal. Por outro Lado, os objetivos reais estão situados num plano onde os interesses divergentes e até antagônicos se defrontam, “determinando o curso da ação as forças que controlam o processo” (SAVIANI, 2008, p. 190). Segundo este autor (SAVIANI, 2008, p. 191):

[...] dado um texto da LDB, os objetivos proclamados fluirão diretamente dos títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar e, de certo modo, a conformação do sistema ou organização geral da educação. Já a organização dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos.

Ainda de acordo com Saviani (2008), o que distingue a ideologia liberal é justamente a capacidade de ocultar os objetivos reais por meio daqueles que são proclamados. Neste sentido, analisa três contradições da ideologia liberal que estão diretamente ligadas com o fenômeno educacional. “Trata-se das contradições entre

o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura” (SAVIANI, 2008, p. 191).

Na primeira contradição, o homem enquanto indivíduo é dissociado do homem político, do homem moral, opondo desta forma, o indivíduo à sociedade na medida em que sua liberdade não se dá em associação com os outros homens. Ou seja, para a ideologia liberal, a realização da liberdade do homem ocorre apenas quando são estabelecidos limites para sua associação com seu semelhante.

Na contradição entre o homem e o trabalho opõe-se o homem em sentido genérico ao trabalhador. O trabalho que constitui a essência humana na medida em que por meio dele a humanidade liberta-se da natureza constitui, na sociedade burguesa, em elemento que nega a própria humanidade na medida em que escraviza e degrada o trabalhador. Como consequência dessa oposição, as possibilidades da educação no âmbito da sociedade burguesa, não ultrapassam os limites de uma educação dualista. A separação entre as profissões manuais e as intelectuais traduziu-se “na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes”, assim como “na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social” (SAVIANI, 2008, p. 193).

A última contradição, entre o homem e a cultura, contrapõe a cultura socializada, produzida de forma coletiva por todos, à cultura individual, cuja apropriação se dá de forma privada pela classe dominante. Neste contexto, a educação submetida aos interesses da burguesia irá considerar a cultura superior um privilégio de sua classe. Em seu período revolucionário, a educação burguesa destinou-se a formar as elites dinâmicas que promoveram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia contrapondo-se à visão de mundo correspondente ao antigo regime. No entanto, a partir do momento em que a burguesia detém o poder político e econômico, passa de classe revolucionária a conservadora e suas expressões culturais “tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites” (SAVIANI, 2008, p. 193).

Em consonância com o clima ideológico característico das últimas décadas tem ocorrido, de acordo com Duarte (2004), um processo de revigoração das

concepções educacionais que se baseiam no lema escolanovista “aprender a aprender”. De acordo com esse autor, mesmo sem menções diretas ao movimento escolanovista e seus principais representantes, constata-se a forte presença deste lema no ideário pedagógico contemporâneo. Desta forma, Duarte (2004) apresenta alguns posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”.

O primeiro se refere ao fato de que “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (DUARTE, 2004, p. 34). Neste sentido, a autonomia aumentaria se aluno realizasse por conta própria o aprendizado e, ao contrário, diminuiria caso esse aprendizado ocorresse por meio da transmissão por outra pessoa, podendo, inclusive, se tornar um obstáculo para a autonomia.

O segundo posicionamento valorativo diz respeito à “idéia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2004, p. 34). Este posicionamento, intrinsecamente ligado ao primeiro, tendo em vista que a aquisição de um método de investigação só poderia ocorrer por meio de uma atividade autônoma, acabaria, no limite, segundo Duarte (2004), esvaziando o processo educativo, descaracterizando-o totalmente.

O terceiro posicionamento valorativo presente no lema “aprender a aprender” “trata-se do princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2004, p. 40). Neste posicionamento, além da ideia de que o aluno deve buscar por si mesmo o conhecimento e construir seu próprio método, contido nos dois primeiros, temos a defesa de que a educação esteja funcionalmente inserida na atividade da criança sendo guiada pelos interesses espontâneos desta.

O quarto e último posicionamento valorativo apontado por Duarte (2004) contido no lema “aprender a aprender” é o de que o papel da educação é a preparação dos indivíduos para o acompanhamento das mudanças aceleradas que ocorrem na sociedade. Esse posicionamento consiste, segundo este autor (2004, p. 41), em afirmar que:

[...] enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou em apenas alguns meses.

Em síntese, esses posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” expressam a negação da possibilidade de transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, impedindo em consequência disso, a apropriação, por parte da classe trabalhadora, dos instrumentos necessários para uma transformação radical das relações sociais capitalistas fundadas na apropriação privada da riqueza produzida coletivamente, restando, portanto, apenas a possibilidade de adaptação às mudanças impostas pela exigência de acumulação e expansão do capital.

3.4 REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS FEDERAIS

A caracterização dos períodos para descrição das concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais no âmbito federal terá no critério político-eleitoral o marco definidor. Desta forma, serão abordadas no primeiro momento as políticas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso tendo em vista sua eleição para dois mandatos presidenciais. O primeiro de 1995 a 1998 e o segundo de 1999 a 2002.

No entanto, apesar das políticas educacionais mais expressivas terem sido aprovadas a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, apresentaremos sucintamente as políticas educacionais implantadas no período de 1990 a 1994 abrangendo o período cujos presidentes foram Fernando Collor de Melo e Itamar Franco que assumiu após o impedimento do primeiro. Essa abordagem se faz necessária tendo em vista que foi sobretudo a partir da eleição de Fernando Collor de Melo que o Estado brasileiro assumiu uma configuração de cunho nitidamente neoliberal.

3.4.1 1990 – 1994

O fim do período da ditadura civil-militar instalada no Brasil em 1964 conduziu a um processo de movimentação política de parcelas das classes trabalhadoras que buscavam garantir nos textos legais a serem aprovados a inserção de demandas que contemplassem minimamente seus interesses.

Esse processo ocorreu durante a elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988 que, entre outras coisas, pretendia obter avanços no campo da educação. Previu-se no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da CF a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja tramitação iniciou-se ainda em 1988 logo após promulgação da CF vindo, no entanto, a ser aprovada apenas em 20 de dezembro de 1996 correspondendo ao clima ideológico hegemônico na época que propugnava a diminuição da participação do Estado nas políticas sociais impactando diretamente, por meio do teor do texto legal, no futuro da educação pública no Brasil.

Não obstante a mobilização de setores identificados com as demandas das classes trabalhadoras, as políticas adotadas a partir da década de 1990 foram pensadas e conduzidas pelos grupos dominantes em consonância com as exigências do capitalismo internacional.

Ao tomar posse o primeiro presidente eleito pelo voto direto da população, nos moldes da democracia burguesa, não se vislumbrava nenhuma medida que representasse avanços na área educacional tendo em vista que, o então eleito presidente Fernando Collor de Mello, não apresentava nenhuma proposta para a educação nacional. Essa omissão do governo se deu em meio a um contexto em que se discutia no congresso nacional a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse mesmo período era realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem, na Tailândia, com a participação do Brasil que, inclusive, assinou a carta de intenções aprovada nesta conferência.

Para Palma Filho (2005), a impressão que se tem do período correspondente ao governo de Fernando Collor de Mello, é que o MEC estava dedicado a produzir documentos com o objetivo de distrair a comunidade acadêmica considerando o grande número de afirmações e propostas de reconhecida importância por todos, no entanto, sem a apresentação dos meios necessários para sua efetivação.

Palma Filho (2005) cita três documentos que não passaram das intenções. São eles: Programa Nacional de Alfabetização e cidadania, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo, bem como universalizar o ensino fundamental; Programa

setorial de Ação do Governo Collor, que se propunha, entre outras coisas, a universalizar a educação pré-escolar e de adultos; Brasil: um projeto de reconstrução nacional que objetivava melhorar o ensino básico e superior.

Em 1991 o governo Collor lança o programa “Minha Gente” com grande divulgação nos meios de comunicação. Neste programa estavam inseridos os Centros de Atendimento Integral à Criança (CIACs). Sem proposta pedagógica e sem os recursos previstos inicialmente, o programa “Minha Gente” configurou-se como mais uma medida inócua que não alcançou seus objetivos. “A qualidade da educação pública não experimentou nenhum salto de qualidade como fora tão insistentemente apregoado como sendo a principal meta do projeto Minha Gente [...]” (PALMA FILHO, 2005, p.57).

Após o impedimento do presidente Fernando Collor de Mello em 29 de dezembro de 1992, assume a presidência da República o vice Itamar Franco. O novo presidente nomeia o professor Murílio de Avellar Hingel para o Ministério da Educação. A principal iniciativa no campo da educação neste período foi a elaboração do Plano Decenal de Educação.

O Brasil havia participado em 1990 da Conferência Mundial de Educação para todos ocorrida em Jomtien na Tailândia. Esta Conferência foi convocada por entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BIRD). Os resultados das discussões da Conferência serviram de base para criação do Plano Decenal de Educação para Todos, cujo compromisso de elaboração foi assumido pelo governo brasileiro nesta Conferência. Após um curto período de debates foi apresentado à sociedade brasileira em 30 de novembro de 1993.

O Plano Decenal de Educação para Todos, após uma introdução que aborda a trajetória de elaboração do plano, realiza um diagnóstico e as perspectivas da educação fundamental no I capítulo. No capítulo II, são apresentados os obstáculos a serem enfrentados. Em seguida no capítulo III, são discutidas as estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo, e, por fim, no capítulo IV, definem-se as medidas e instrumentos de implementação.

O objetivo mais amplo deste documento é “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam as necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12).

Constate-se no estudo do Plano Decenal de Educação uma clara tendência em transformar todos os problemas e deficiências enfrentados no âmbito educacional, apenas como resultado de uma prática pedagógica equivocada. Neste sentido, as pesquisas realizadas e as experiências brasileiras nas avaliações externas estariam permitindo a identificação precisa dos focos mais críticos. No documento, ao referir-se às avaliações citadas, temos as seguintes afirmações (BRASIL, 1993, p. 23):

Em primeiro lugar, mostram que práticas deficientes de avaliação, adotadas pelas escolas, conduzem a maiores proporções de reprovação do que seria de se esperar, em face dos níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos nas aferições externas já realizadas. Permitem verificar, em segundo lugar, que há enorme variabilidade nos objetivos de aprendizagem propostos e efetivamente buscados pelas escolas. Ao mesmo tempo em que reflete a baixa eficiência da gestão pedagógica das escolas, esta heterogeneidade influi decisivamente sobre as desigualdades sociais de oportunidades educativas.

Outra limitação apresentada no documento se refere à aquisição de competências comunicativas. A aquisição destas competências estaria sendo dificultada pelo formalismo no ensino da Língua Portuguesa. Essa constatação se dá em virtude dos modestos resultados que foram obtidos em redação em face dos alcançados nas questões formais. Da mesma forma, o desenvolvimento de competências intelectivas seria insuficiente, tendo em vista as baixas médias alcançadas nos testes de Matemática e em Ciências.

De acordo com o documento, a responsabilidade destas deficiências advém do fato de as escolas operarem com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem, assim como métodos de construção curricular precários. Outro fator apontado pelo Plano Decenal de Educação se refere à insuficiente formação inicial e continuada dos professores, bem como da falta de apoio pedagógico e meios didáticos adequados. Essas condições adversas não possibilitariam aos professores a formulação de estratégias adequadas de ensino.

Em consequência desse quadro, afirma-se que a cultura vivida pela escola está cada vez mais alheia “às reais condições sociais e às experiências cognitivas e existenciais concretas de seus alunos”. Também resulta deste alheamento uma

incongruência entre o que se ensina aos alunos e “as efetivas necessidades educativas destes, especialmente daqueles mais pobres e com maiores dificuldades de inserção sócio-cultural.” De acordo com o Plano (BRASIL, 1993, p. 23):

De tudo isso resulta serem reduzidos e, pior, socialmente muito diferenciados, os níveis de desempenho alcançados pelos alunos nas matérias básicas. Como estas vêm sendo mal planejadas, a escola não consegue atender às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, limitando-lhes o desenvolvimento das competências cognitivas e comprometendo, em virtude da fragilidade dos padrões de relacionamento pedagógico, a aquisição de competências sociais. Desse modo, a persistirem estes padrões de qualidade, aumentarão as já severas dificuldades de inserção social e econômica numa sociedade complexa e que, a cada dia, se torna mais exigente dessas competências.

Desta forma fica explicitada a opção do governo federal, no campo das concepções pedagógicas, ao eleger a aquisição de competências como prioridade do processo educativo. Evidencia-se, também, diretamente relacionada com a primeira, uma concepção produtivista, ao entender que cabe à educação atender as exigências crescentes de uma sociedade complexa, ou seja, que sofre transformações profundas no campo da produção e, por essa razão, necessita de um trabalhador que se adapte a estas mudanças.

Está igualmente presente nos pressupostos do Plano Decenal de Educação a visão segundo a qual os baixos índices de desempenho escolar, assim como as diferenças sociais nos níveis de aprendizado limitar-se-iam a distorções de ordem pedagógica, bastando o saneamento destas para que as desigualdades apresentadas desaparecessem. Neste sentido, identificamos a presença do ideário escolanovista no entanto, reconfigurado para atender as exigências do novo contexto, justificando a utilização do prefixo *neo*, portanto neoescolanovismo, conforme definição de Saviani (2007c).

3.4.2 1995 – 2002

No Plano Decenal de Educação de 1993 previa-se a necessidade de elaboração de parâmetros no campo curricular com a função manifesta de orientar as ações educativas em todo país. Em 1997 são apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujos princípios e fundamentos estão claramente identificados com uma concepção pragmática de educação na medida em que propõe no volume 1 (introdução) (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p. 33):

[...] uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Em seguida têm-se (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p. 34):

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

Segundo este mesmo documento, o processo de ensino e aprendizagem e aquisição das competências se dariam através de metodologias capazes de dar prioridade às estratégias que possibilitem verificar e comprovar as hipóteses construídas, assim como por meio de uma dinâmica de ensino que privilegie o trabalho em equipe.

O “aprender a aprender” – lema do movimento escolanovista - é resgatado pelos PCNs, como forma de garantir que as relações entre conhecimento e trabalho garantam a capacidade de iniciativa e inovação. À educação básica caberia o papel de possibilitar as condições para que o aluno seja instrumentalizado para um permanente processo de educação.

O PNE aprovado em 2000 ao apresentar as diretrizes para o Ensino Médio afirma o seguinte (BRASIL, PNE, 2001a):

Assim, a demanda para o Ensino Médio – terceira etapa da educação básica – vai compor-se, também, de segmentos já inseridos no mercado de trabalho, que aspirem melhoria social e salarial e precisem dominar habilidades que permitem assimilar e utilizar, produtivamente, recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

Mais adiante temos o seguinte (BRASIL, PNE, 2001a):

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Os objetivos da educação presentes no PNE para ensino médio são possibilitar a aprendizagem de competências de caráter geral, preparação para assimilar as mudanças que ocorrem no âmbito produtivo e na sociedade em geral, bem como formar pessoas mais autônomas em suas escolhas.

Nos dois documentos mencionados temos a evidente aproximação entre o ideário construtivista, cujo pressuposto principal é a constante adaptação ao meio, e o caráter pragmático das propostas educacionais no contexto das transformações no mundo do trabalho sob a hegemonia do modo de produção capitalista, de criar as condições no educando de assimilação destas mesmas transformações, respondendo, desta forma, às necessidades de acumulação.

3.5 REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS ESTADUAIS

No que diz respeito à implementação de políticas educacionais, o Estado de Rondônia caracteriza-se por reproduzir as políticas elaboradas nacionalmente. A suposta autonomia pedagógica tão propalada nos documentos oficiais não corresponde ao que efetivamente se pratica no âmbito educacional.

Em consonância com esta lógica de reprodução das políticas federais que, por sua vez, correspondem às propostas dos organismos internacionais, cabe destacar inquestionável influência do Banco Mundial na educação em Rondônia por meio da implementação das ações do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

O FUNDESCOLA, de acordo com informações retiradas da página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é um programa com financiamento proveniente do Banco Mundial sendo coordenado pelo FNDE. Está presente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Suas ações são implementadas por meio de parcerias com as secretarias estaduais e municipais. Entre os objetivos proclamados, o programa se propõe a promover um conjunto de ações com vista a elevar a qualidade de ensino nas escolas de ensino fundamental por meio da ampliação da permanência da escola pública, bem como pela elevação da escolaridade nas regiões atendidas pelo programa.

O FUNDESCOLA tem como missão promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficácia, a eficiência e a equidade no ensino fundamental público dessas regiões por meio da oferta de serviços, produtos e assistência

técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação.

O programa foi estruturado em etapas como estratégia para a distribuição dos recursos e definição do programa de trabalho. A execução da primeira etapa, FUNDESCOLA I, se deu entre junho de 1998 a junho de 2001, período em que foram investidos US\$ 125 milhões, sendo US\$ 62,5 milhões financiados pelo Banco Mundial. Essa etapa atuou nas regiões Norte e Centro-Oeste, em dez estados e 181 municípios, com ênfase no desenvolvimento de iniciativas voltadas para o fortalecimento da gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem. Envolveu ações relacionadas aos padrões mínimos de funcionamento da escola, processo de desenvolvimento da escola, planejamento e provisão de vagas e gestão e desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Já a segunda etapa, O FUNDESCOLA II, foi executada no período de dezembro de 1999 a dezembro de 2005 com investimento na ordem de US\$ 402 milhões, sendo US\$ 202 milhões financiados pelo Banco Mundial. Essa etapa expande a atuação do FUNDESCOLA I para a região Nordeste, totalizando 384 municípios e 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Desenvolve novas iniciativas voltadas para a escola e inicia o trabalho com o planejamento estratégico das secretarias. Entre as ações desta etapa, estão a promoção da comunicação e mobilização social.

O FUNDESCOLA III-A começou sua execução em junho de 2002 com um orçamento de US\$ 320 milhões com encerramento em dezembro de 2007. No período de 2008 a 2010 o foco foi a educação infantil com a implementação da etapa III-B.

Ainda de acordo com informações retiradas da página do FNDE que tratam do financiamento do FUNDESCOLA, os recursos do fundo advêm do governo federal e de empréstimo do Banco Mundial. Até 2004, o atendimento era feito por Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), formadas por microrregiões com municípios mais populosos definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse sistema, foram atendidos 384 municípios. A partir desta data, os municípios foram agrupados por prioridades, variando de Grupo 1 a Grupo 4. São utilizados dois indicadores para o enquadramento: Indicador de Disponibilidade Financeira (DF) e Índice de Capacidade Técnica (ICT). Desta forma, o FUNDESCOLA passou a

atender 2.704 municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste envolvendo recursos na ordem de US\$ 1,3 bilhão.

O FUNDESCOLA, ainda segundo informações da página do FNDE desdobra-se em 12 ações apresentadas a seguir: Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), Projeto de Melhoria da Escola (PME), Escola Ativa, Programa de gestão e aprendizagem escolar (Gestar), Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler), Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE), Microplanejamento Educacional, Levantamento da Situação Escolar (LSE), Projeto de Adequação do Prédio Escolar (Pape), Espaço Educativo - Construção de Escolas, Programa de Melhoria da Qualidade do Mobiliário e Equipamento Escolar (PMQE).

3.5.1 1995 – 2002

Em parceria com o MEC e com financiamento oriundo do FUNDESCOLA, implantou-se em 1999 em Rondônia o programa Escola Ativa. Na unidade 2 do guia de formação de professores da Escola Ativa (Brasil, 2005), apresenta-se a estratégia metodológica do programa. Neste item encontram-se os princípios gerais e os pressupostos que fundamentam o referido programa.

A escola, de acordo com o guia de formação (BRASIL, 2005, p. 43), deve ser vista como um local fundamental no processo de mudanças. Para que isso ocorra é necessário que se realize mudanças nas “práticas de construção do conhecimento em sala de aula”. Os baixos resultados aferidos nas avaliações educacionais seriam conseqüência das práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, razão pela qual estas deveriam ser mudadas.

Para atingir tal objetivo, o guia apresenta as seguintes implicações: mudar o papel do professor, de um repassador de informações para um arquiteto de percurso, um articulador de pensamentos; oferecer atividades que desafiem os alunos, possibilitando-lhes desenvolver experiências pertinentes de aprendizagem; organizar trabalhos cooperativos em pequenos grupos; promover a participação ativa dos alunos como protagonistas da construção de sua aprendizagem e da sua formação como cidadãos autônomos; planejar oportunidades para que seus alunos coloquem seus conhecimentos prévios em prática, ampliando-os e aplicando-os às novas experiências; avaliar, no processo, o desempenho dos alunos; realimentar

permanente os conteúdos em um ritmo adequado; explicitar aos alunos o que se espera deles. Para concluir, alerta-se que a escola onde o professor não adotar estas e outras práticas consideradas eficazes, a possibilidade de enfrentamento dos problemas de baixa qualidade educacional estarão limitados.

O aluno é valorizado como livre, um ser ativo e social e valoriza-se o professor como facilitador no processo de aprendizagem do aluno. A comunidade é valorizada como parceira na transmissão de saberes culturais e sociais, assim como nas atividades realizadas na escola. Entre os objetivos da estratégia metodológica da Escola Ativa destacamos os seguintes: ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação; promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e repetência; corrigir a distorção idade/série dos alunos; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola (BRASIL, 2005, p.44).

No primeiro módulo da unidade 2, são apresentados os fundamentos metodológicos da Escola Ativa. Inicia-se com uma crítica à escola tradicional. Toda a crítica esta voltada para as práticas pedagógicas adotadas nesta tendência. No entanto, apesar das críticas, admite-se que a escola tradicional não deixou de dar a sua contribuição. “Neste período, o professor era muito valorizado e muitos cresceram e tornaram-se verdadeiros profissionais graças a ela”. Em seguida conclui-se: “hoje a educação agrega novos valores e inovações subsidiando os profissionais da educação com estratégias que possam assegurar a aprendizagem dentro das expectativas dos alunos do século XXI” (BRASIL, 2005, p.48).

Os princípios que fundamentam a estratégia metodológica da Escola Ativa valorizam a educação voltada para a transformação social e a valorização do campo; a educação voltada para o desenvolvimento de valores éticos, morais, cívicos e democráticos; a educação voltada para o fortalecimento do vínculo escola-família-comunidade.

Ainda de acordo com o guia de formação de professores (BRASIL, 2005, p. 53-55), a Escola Ativa tem como princípios gerais o afeto, a experiência natural, adaptação do ambiente, atividade, o bom professor, individualização e formação da personalidade, antiautoritarismo e cogestão, atividade grupal e atividade lúdica.

A experiência natural da criança é enaltecida por meio da valorização das ações espontâneas realizadas a partir de seu contexto imediato. De acordo com o guia de formação “a natureza espontânea da criança e suas necessidades,

interesses e talentos que se manifestam a partir de sua situação sócio-econômica são levados em consideração” (BRASIL, 2005, p. 54). Cabe ao professor, neste processo, estimular o aluno para que este realize novas experiências. Já os conteúdos devem relacionar-se com o principal objetivo que é promover um “desenvolvimento harmonioso” de cada criança individualmente. Para tanto, as experiências naturais já vivenciadas, deverão ser o ponto de partida. De acordo com esta proposta (BRASIL, 2005, p. 54):

Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção de seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não objeto do processo educativo. Neste sentido, acentua-se a importância de a educação partir do que as crianças sabem, da sua cultura e dos seus saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais e suas diferenças constituem a base da aprendizagem efetiva.

O ambiente que circunda o educando deve ser adaptado para a estimulação da aprendizagem. O importante, de acordo com o guia, é que “as crianças sintam-se ‘bem’, em um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem”.

No que diz respeito à atividade como princípio, parte-se da ideia de que “o educando constrói suas próprias ferramentas conceituais a partir da própria atividade consciente. A experiência de sua própria atividade sobre as coisas ou sobre a linguagem forma e enriquece o pensamento”. O pensamento, por sua vez, deve ser estimulado de forma agradável pelo professor que apenas estabelece uma parceria possibilitando que “a criança seja o verdadeiro agente da ação que irá, de forma progressiva e produtiva, transformá-la”. Sendo assim (BRASIL, 2005, p. 54):

[...] é condição para uma atividade de aprendizagem que aquele que aprende tenha um motivo para aprender, veja uma finalidade em aprender e sinta uma relação do aprendido com a vida. Vale ressaltar que, por mais motivos que o professor tenha, por mais que ele veja uma finalidade e por mais sentido que faça para ele o que quer ensinar aos alunos, se estes não entenderem o porquê de aprender aquilo, não ocorre uma atividade de aprendizagem. Pode tornar-se uma atividade de ensino porque atende a finalidades e motivos do professor, mas não é atividade de aprendizagem, porque não atende a motivos e finalidades dos alunos.

A Escola Ativa entende como bom professor aquele profissional que reflete continuamente sobre sua prática. Desta forma, deve autoavaliar-se no processo “para alcançar os objetivos que planeja para um bom desempenho dos seus alunos”. Esse profissional, segundo o guia de formação, “reflete o perfil de educador que a Escola Ativa busca. Este professor serve de modelo para outros professores e para seus alunos como exemplo de profissional e pessoa” (BRASIL, 2005, p. 54).

No que diz respeito à implantação do programa Escola Ativa no Estado de Rondônia, segundo informações do relatório da coordenação estadual de 2008 (RONDÔNIA, 2008, p. 3), o projeto ao iniciar em 1999, atendeu sete municípios: Porto Velho, Candeias, Itapuã do Oeste, Nova Mamoré, Campo Novo, Buritis e Cujubim. Já no ano seguinte foi estendido aos municípios de Ji-Paraná, Ouro Preto, Theobroma, Presidente Médici, Nova União, Urupá, Jarú, Governador Jorge Teixeira, Vale do Paraíso e Mirante da Serra. Além da expansão interna ocorrida nos anos seguintes, ou seja, o atendimento em todas as escolas multisseriadas no interior de determinados municípios, a exemplo de Nova União e Urupá, o programa chega em 2008 atendendo um total de 22 municípios no Estado de Rondônia. Neste ano foram atendidos 5137 alunos. Destes, 1502 da primeira série, 1348 da segunda série, 1190 da terceira e 1097 da quarta série. O número de professores atendidos chega a 266 em 2008 atingindo um total de 213 escolas.

Em parceria com o governo federal implementa-se em Rondônia o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Na introdução do guia geral de orientações do PROFA apresenta-se a preocupação com a ausência de uma cultura de formação de formadores cuja atuação se daria nos ambientes escolares, ou seja, em serviço. Os profissionais que desenvolvem ações de formação em serviço ou foram habilitados em áreas específicas ou são pedagogos. Desta forma, ser formador hoje seria muito mais uma condição do que uma profissão. De acordo com o guia de orientações do PROFA (BRASIL, 2001b, p. 16):

“[...] à medida que o magistério foi conquistando tempo, em sua jornada regular de trabalho, para reuniões de equipe, estudo e planejamento, a condição de formador foi se tornando cada vez mais necessária, também para os coordenadores pedagógicos das escolas. Diante desse quadro, a função de formador está criada e legitimada para diferentes profissionais da educação, o que demanda um processo próprio de formação e o desenvolvimento de uma cultura profissional de formador. Do contrário, será difícil superar as práticas tradicionais de formação em serviço, que reproduzem, por sua vez, o modelo tradicional de formação inicial, um modelo basicamente teórico, acadêmico e transmissivo”.

O capítulo I do guia de orientações gerais do PROFA intitula-se: *Resgatando questões importantes*. Neste capítulo apresenta-se uma discussão acerca das competências profissionais. A competência profissional é entendida “como capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos, para responder aos diferentes desafios colocados pelo exercício da profissão”. Sendo assim, a competência

profissional seria a capacidade “para responder às questões inerentes à prática, identificar e resolver problemas, pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis”. A defesa dessa concepção “implica necessariamente, a defesa de um modelo de formação que garanta o desenvolvimento progressivo das competências que se espera dos profissionais”. Para tanto, esse modelo deve tomar “o desenvolvimento de competências profissionais como princípio e como meta terá que desdobrá-los em pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias compatíveis e coerentes” (BRASIL, 2001b, p. 21).

Ainda segundo o guia de orientações do PROFA (BRASIL, 2001b, p. 21), são pressupostos orientadores da formação de professores: o desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores; o trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas à transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política; o necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão; o desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a atuação profissional; o estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.

Ao discutir os objetivos gerais das ações de formação de professores (BRASIL, 2001b, p. 22), Perrenoud (2000) é citado para esclarecer o que pretende com a pedagogia das competências. Neste sentido são apresentados os seguintes pontos: as competências não são, elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas; o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; as

competências profissionais constroem-se em formação, mas também, ao sabor da navegação diária do professor, de uma situação de trabalho à outra.

Ainda reportando-se ao autor citado, são apresentadas as dez "famílias de competências" necessárias aos professores: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua (BRASIL, 2001b, p. 23).

Estas competências demandam do professor a análise da realidade, ou seja, o contexto da própria atuação; planejamento da ação a partir da realidade à qual a ação se destina; antecipação de possibilidades que permitam planejar algumas intervenções com antecedência; identificação e caracterização de problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações); priorização do que é relevante para a solução dos problemas identificados e autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los; busca de recursos e fontes de informação que se mostrem necessários; compreensão e atendimento da diversidade; disponibilidade para a aprendizagem; trabalho em colaboração de fato; reflexão sobre a própria prática; uso da leitura e escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional (BRASIL, 2001b, p. 23).

Ainda de acordo com o guia de orientações do PROFA (BRASIL, 2001b, p.24), o simples contato com a informação não possibilita o desenvolvimento das competências profissionais requeridas. Neste sentido, "saber quais são as necessárias competências para o exercício da profissão não basta a nenhum indivíduo, pois elas demandam decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação". A utilização do conhecimento disponível "para atuar contextualmente é algo que depende de um processo de construção singular do "saber fazer" – uma construção que é conceitual, procedimental e atitudinal. É nesse sentido que a formação profissional deve se orientar".

O período compreendido entre 2003 e 2010 teve a frente do executivo estadual Ivo Narciso Cassol eleito em 2002 e reeleito em 2006.

Pela lei 1517 de 29 de agosto de 2005 foi instituído o Programa de Financiamentos a Projetos Escolares (PROFIPES) cujo objetivo proclamado é propiciar às unidades de ensino o fortalecimento de sua autonomia pedagógica por meio do suporte financeiro a projetos com o intuito de propiciar melhorias no processo de ensino e de aprendizagem (RONDÔNIA, S/D, p.9).

As escolas da rede estadual que passaram pelo processo de regularização documental e que atendem as demandas do ensino fundamental e médio, incluindo as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Profissional, podem submeter projetos que visem “a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem” (RONDÔNIA, 2010, p. 9).

Na apresentação da segunda edição do manual de orientações pedagógicas e aplicação financeira do PROFIPES (RONDÔNIA, 2010, p. 5), encontramos expressões como “[...] o PROFIPES demonstra uma contínua preocupação em reduzir problemas de ensino e aprendizagem e oferecer subsídios para a prática docente na busca por índices de excelência”, “O grande êxito do PROFIPES se fundamenta com sua presença na escola através de um recurso financeiro capaz de promover ações pedagógicas que são essenciais para um funcionamento eficaz da própria instituição de ensino”, “[...] se fundamenta em seu princípio primordial: a sala de aula vista a partir do olhar da comunidade escolar” e acrescenta, “nesse sentido, o docente é uma figura importante, pois é o profissional mais capacitado para colaborar com o Governo na busca por soluções das falhas educacionais ainda existentes”.

Programas como o PROFIPES estão fortemente imbuídos de uma concepção tecnocrática na medida em que avaliam os baixos índices de aprendizagem desconsiderando os determinantes sociais e econômicos que estão na base do fracasso escolar. Sua concepção está moldada pelo discurso neoliberal presente nas afirmações de que se pretende atingir “índices de excelência” e possibilitar um “funcionamento eficaz” das instituições de ensino por meio de ações pedagógicas fragmentadas e descontínuas cuja implementação está condicionada ao atendimento das exigências dos órgãos que compõem a hierarquia da estrutura educacional que, no caso do PROFIPES, está representado pela secretaria estadual de educação (SEDUC) de Rondônia.

Em 18 de setembro de 2009, por meio do decreto 14.578 do governo do Estado de Rondônia, é instituído o Projeto Estadual de Melhoria da Escola (PME), com repasse de recursos financeiros para a cobertura de despesas de capital e de custeio de ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). De acordo com o artigo primeiro de decreto, o PDE destina-se a “elevar o desempenho acadêmico do aluno, modernizar a gestão escolar e participação da comunidade na escola”. Já o PME destina-se a repassar recursos financeiros do orçamento próprio do Estado às escolas da rede estadual que implantarem o PDE, cobrindo despesas de custeio e capital. No parágrafo único do artigo primeiro definiu-se como critério para o acesso aos recursos financeiros do Projeto que as escolas deverão ter o PDE, o PME estadual e o Plano de Trabalho Anual (PTA) concluídos e aprovados pelo Comitê Estratégico das representações de ensino.

Seu objetivo é promover um conjunto de ações com o intuito de melhorar a qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, bem como a ampliação da escolaridade nas regiões onde se faz presente.

No entanto, apesar do objetivo proclamado, suas ações têm se constituído numa estratégia de controle burocrático das atividades desenvolvidas na escola. Os mecanismos de controle estão presentes nas exigências feitas à escola no processo de elaboração do PDE e PME. Ao elaborá-los, a escola realiza um diagnóstico de sua situação concreta, explicita o que pretende atingir a curto, médio e em longo prazo, traçando para isso, objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados. Pelo PME viabiliza-se o repasse de recursos diretamente para a escola. Condiciona-se, desta forma, a disponibilização de recursos mediante a perda da autonomia da escola. Os gestores e professores transformam-se em meros executores de ações que somente na aparência são formuladas para atender aos interesses da escola. Implícita nas ações aprovadas e financiadas está uma concepção que enxerga a organização da escola e do ensino por uma ótica gerencial e autoritária, configurando, portanto, uma concepção neotecnicista.

Outra ação do FUNDESCOLA implementada no Estado de Rondônia foi o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR).

De acordo com o guia geral do GESTAR I, publicado em 2005 pelo governo federal, este programa apresenta-se como um conjunto de ações a serem desenvolvidas junto a professores habilitados e que estejam atuando nos anos

iniciais do ensino fundamental. Sua área de abrangência está limitada as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Ainda de acordo com o guia geral, o GESTAR tem como finalidade o aumento da qualidade do atendimento ao aluno, assim como o reforço da autonomia pedagógica e da competência dos professores em sua prática. São atendidas as escolas de ensino fundamental que se encontram nas chamadas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAPs), atendidas pelo FUNDESCOLA. Em função da dispersão das escolas a serem atendidas, o programa será desenvolvido na modalidade à distância com alguns encontros presenciais voltados para o acompanhamento dos professores cursistas e limitar-se-á à abordagem da Língua Portuguesa e da matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.

O objetivo geral do GESTAR é provocar transformações nas práticas de aprendizagem dos alunos, na qualidade do ensino tornando os professores competentes e autônomos, na ação pedagógica da direção e do corpo docente e na reflexão sobre as representações da profissão do magistério, do seu papel social e das competências que lhe são exigidas.

No que diz respeito às práticas de aprendizagem dos alunos, o programa pretende que os alunos “construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua portuguesa e da matemática”, cujas ferramentas adquiridas servirão para: “a) elaborar formas de pensar; b) analisar e criticar informações, fatos e situações; c) relacionar-se com outras pessoas; d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social do seu contexto de vida” (BRASIL, 2005, p. 8).

Em relação à transformação na qualidade do ensino tornando os professores competentes e autônomos, pretende-se (BRASIL, 2005, p. 8):

a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares do seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; b) desencadear e conduzir um processo de ensino aprendizagem que pressuponha uma concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente.

Quanto ao terceiro aspecto, ou seja, na ação pedagógica da direção e do corpo docente, esta deve favorecer “a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada no processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefício para a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola” (BRASIL, 2005, p. 8).

A proposta pedagógica do GESTAR orienta-se pelo o que se expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Orienta-se, também, pela LDB no tocante aos

fins da educação nacional: o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para exercício da cidadania e para o trabalho.

Os fundamentos da proposta pedagógica são desdobrados nos seguintes elementos: educação de qualidade: um conceito; concepção de escola, concepção de aprendizagem; concepção de avaliação; concepção de apoio à aprendizagem; o papel do professor; concepção de formação continuada em serviço e concepção de competência.

O GESTAR, ao tratar da concepção de qualidade, o faz através dos seguintes elementos: “do indivíduo para o mundo produtivo reclamado pelo sistema econômico”, desenvolvimento de “capacidades básicas para: a) compreender e transformar o mundo produtivo; b) comunicar-se adequadamente nas formas oral e escrita; c) trabalhar em equipe; e d) exercer a função produtiva de maneira criativa e crítica” (BRASIL, 2005, p. 9).

Na forma apresentada no GESTAR, portanto, a escola é entendida como a instituição responsável pela organização das condições que possibilitem ao aluno o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. O documento oficial questiona que tipo de conhecimento a sociedade atual requer dos seus cidadãos. A resposta vem em seguida com a seguinte afirmação: “sem dúvida, os conhecimentos que permitem compreender a realidade e operar sobre ela, funcionando como instrumentos para o desenvolvimento e a socialização dos sujeitos e para o seu exercício da cidadania” (BRASIL, 2005, p. 9). Esta proposta vale tanto para as disciplinas relacionadas com a cultura humanística, quanto para aquelas voltadas para a cultura tecnológica.

Outro aspecto a ser destacado se refere à ideia de que a escola deve estar comprometida com a capacidade de aprendizado do aluno, ou seja, mais importante do que a apropriação dos conhecimentos universais, é a capacidade de aprender de forma permanente.

Constatamos, mais uma vez, o lema escolanovista do “aprender a aprender”, agora ressignificado. De acordo com Saviani (2007c, p. 23-24), este lema não mais está associado à “capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social”, mas sim à “exigência de constante atualização imposta pela

necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” tendo em vista que a “mundialização da economia estaria exigindo a gestão do imprevisível”.

O movimento escolanovista estava inserido em um contexto de expansão econômica em que a industrialização caminhava no sentido do pleno emprego e provocando constantes mudanças em função das políticas keinesianas. Já no contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990, a perspectiva de um emprego seguro está descartada obrigando os trabalhadores a aumentar seu potencial de empregabilidade. Ainda de acordo com Saviani (2007c, p. 25), as metamorfoses no significado do lema “aprender a aprender” justificam a utilização da denominação neoescolanovismo.

Em 02 de julho de 2004, por meio da portaria 564/04 da coordenadoria geral de recursos humanos da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC) foram criadas as agências formadoras do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). A autorização para implementação deste programa no Estado se deu através da portaria 0660/05 da SEDUC de 20 de junho de 2005, cuja homologação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-RO), ocorreu em 15 de dezembro de 2006. Este programa foi implantado pelo governo federal e constitui-se em um curso a distância, em nível médio e na modalidade normal. Destina-se aos professores de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas sem possuírem a formação mínima exigida pela legislação. Sua realização se dá por meio de parceria entre o MEC e os estados e municípios interessados.

De acordo com informações do guia geral do PROINFANTIL (BRASIL, 2005, p. 8), o programa utiliza atividades a distância através de material impresso e videográfico. As fases presenciais são concentradas nos períodos de férias escolares e, quinzenalmente, são realizados encontros aos sábados. Além das atividades mencionadas, são realizadas atividades de prática pedagógica nas instituições onde os professores cursistas atuam. Estas atividades são acompanhadas por tutores e sua realização ocorre durante todo o ano letivo.

Entre os objetivos do PROINFANTIL estão (BRASIL, 2005, p.8): habilitar em magistério para a educação infantil os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente; elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática dos docentes; valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e

pessoal do professor e contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre zero e seis anos nas instituições de educação infantil.

De acordo com informações veiculadas no endereço oficial do programa, em 2005 havia em todo o Brasil aproximadamente 1.410 cursistas. O PROINFANTIL começou com um Grupo Piloto em quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. A Coordenação de Educação Infantil (COEDI) responsabilizou-se pela implantação e acompanhamento do programa, pela formação de tutores e de professores formadores, entre outras atribuições.

Em 2006, com aproximadamente 22.443 cursistas, ainda sob a coordenação da COEDI, o MEC iniciou o Grupo 1 nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí, e Rondônia.

Em 2008, com 3.562 cursistas, teve início o Grupo 2, nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, agora com a parceria de quatro Universidades Federais. A coordenação do Programa saiu da COEDI/SEB e passou para a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC.

Em 2009, com o intuito de uma ampliação das ações e terminalidade do Programa, inicia-se o Grupo 3 em 18 estados com 9.231 cursistas: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Treze Universidades Federais compõem a parceria com o MEC na implementação do Grupo 3.

Do Grupo Piloto até o Grupo 3 perfaz um total de 16.646 cursistas ingressos no PROINFANTIL.

Em 2011 com a extinção da SEED o PROINFANTIL retorna à SEB diretamente ligado à Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE). Para 2011 está previsto o Grupo 4 com a inclusão e adesão de todos os estados e previsão de 20.000 cursistas.

Em consonância com o crescimento da abrangência do programa em todo o Brasil, em Rondônia, após a sua implantação em 2005, o PROINFANTIL tem atendido a uma demanda crescente de cursistas.

De acordo com informações fornecidas pela equipe estadual de gerenciamento do PROINFANTIL, em 2005, o programa iniciou com um grupo piloto.

Seu funcionamento se deu com apenas 04: Porto Velho, Ariquemes, Presidente Médici e Colorado do Oeste. Neste primeiro momento foram formados 134 cursistas.

Em janeiro de 2006 iniciaram os trabalhos com o grupo I que ficou restrito às agências formadoras de Porto Velho e Rolim de Moura. Neste grupo formaram-se 102 cursistas.

Já o grupo II teve maior abrangência. Teve início em Janeiro de 2008. Por meio da agência formadora de Ariquemes atendeu os municípios Coronel Jorge Teixeira, Cujubim e Campo Novo. Através da agência formadora de Presidente Médici, atendeu Ouro Preto, Nova União e Ministro Andreazza. Em Rolim de Moura foram atendidos Alto Alegre dos Parecis e Cacoal. Apesar do significativo número de municípios atendidos formaram-se, com este grupo, 119 cursistas.

O Grupo III, ainda de acordo com informações da equipe estadual de gerenciamento do PROINFANTIL, teve início em Julho de 2009. Os municípios Jorge Teixeira e Alto Paraíso são atendidos pela agência formadora de Ariquemes. Por meio da agência formadora de Presidente Médici, são atendidos Urupá, Espigão do Oeste e Ministro Andreazza. Na agência de Rolim de Moura atende-se São Miguel do Guaporé, Parecis e Alto Alegre dos Parecis. Por fim, na agência formadora de Colorado do Oeste são atendidos os municípios de Pimenteiras, Cabixi, Chupinguaia e Cerejeiras. Neste grupo estão sendo atendidos 136 cursistas cujo encerramento está previsto para julho de 2011. Caso exista demanda e interesse de adesão a um novo grupo há garantia de orçamento por parte do Ministério da Educação.

Constata-se, desta forma, um processo ininterrupto de crescimento da abrangência do programa e, conseqüentemente, do número de cursistas tanto em âmbito nacional como nos limites do Estado de Rondônia.

Na proposta pedagógica do PROINFANTIL entende-se a educação “como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática”. Enfatiza-se “o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo a auto-realização e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos” (BRASIL, 2005, p. 16). Neste sentido, valorizam-se as experiências culturais e os conhecimentos previamente adquiridos pelo professor cursista em suas práticas pedagógicas cotidianas. Esses elementos são tomados como ponto de partida para a reflexão e elaboração teórica.

Em consonância com a concepção de educação, compreende-se a aprendizagem “como o desenvolvimento de competências adquiridas no processo de formação pessoal e profissional por meio da ressignificação dos elementos sociais e culturais”. Esse processo deve ocorrer por meio da “estreita relação com o contexto em que o indivíduo vive”, articulando-se, portanto, “à construção da subjetividade, que mobiliza elementos cognitivos, afetivos e sociais” (BRASIL, 2005, p. 17). Para corresponder a esta concepção de aprendizagem, o currículo do PROINFANTIL (BRASIL, 2005, p. 17):

[...] respeita e valoriza as características culturais do Professor Cursista como sujeito histórico, que tem um passado e que pertence a um grupo social com experiências culturais próprias que definem seus interesses e suas necessidades de aprendizagem.

Outro aspecto a ser destacado do currículo do PROINFANTIL é a utilização de “práticas de aprendizagem que não se configuram apenas como auto-aprendizagem, mas também como interaprendizagem, quebrando o isolamento profissional em que se encontra grande parte dos professores” (BRASIL, 2005, p. 17).

O conhecimento escolar resulta da construção processada com base no encontro dos diferentes tipos de conhecimento: “o saber cotidiano que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos e leis científicos, os elementos estéticos e culturais, as reflexões filosóficas, bem como as determinações legais sobre o currículo”. Coerente com esta concepção de conhecimento, o currículo do PROINFANTIL “cria oportunidade para que o saber adquirido com a prática, decorrente da experiência cotidiana de cada Professor Cursista, seja mobilizado e refinado à luz dos conhecimentos aprendidos e das orientações teóricas assimiladas”, assim como “procura conjugar a unidade dos conteúdos veiculados com a possibilidade e adequação destes às peculiaridades regionais e locais, às especificidades de cada instituição de educação infantil e às diferenças individuais dos professores cursistas” (BRASIL, 2005, p. 18).

Para o PROINFANTIL, a prática pedagógica é o ponto de partida para a teoria. Neste sentido, “a capacidade de tematizar a própria prática como atividade inerente ao professor reflexivo é fonte de ação que institui e transforma” (BRASIL, 2005, p. 18). Para tanto, entre outras dimensões, o currículo “estimula a dimensão instituinte da prática, orientando o Professor Cursista a ler os textos e fazer as atividades de estudo a partir da reflexão sobre a prática na instituição e dentro dela”.

Esta prática deve ser desenvolvida à luz dos conhecimentos construídos no decorrer dos seus estudos (BRASIL, 2005, p. 19).

A valorização do cotidiano e do saber adquirido por meio da experiência prática permeia toda a proposta pedagógica do PROINFANTIL. Esta postura está explícita, além das já mencionadas, nas seguintes afirmações: “Considera o saber do professor adquirido na prática cotidiana e contribui para que este seja enriquecido e ampliado com os estudos e demais atividades desenvolvidas ao longo do curso”, “problematizar sua própria prática de modo a buscar coerência entre o fazer pedagógico e as concepções defendidas” (BRASIL, 2005, p. 19-20).

Outro aspecto importante a ser destacado, é o fato de constantemente mencionar-se o contexto cultural das crianças como referência para definição das metas e dos objetivos a serem atingidos com a educação infantil. Por outro lado, pouco se escreve em relação à importância do conhecimento universal produzido e acumulado pela humanidade tanto no que diz respeito à formação dos professores, quanto aos objetivos a serem atingidos na educação infantil.

Ainda como proposta pedagógica do PROINFANTIL, pretende-se que o professor cursista “fortaleça sua base de conhecimentos, aperfeiçoe qualidades e habilidades, desenvolva sua prática pedagógica e construa conhecimentos, habilidades, procedimentos, posturas e atividades” (BRASIL, 2005, p. 20) com relação aos seguintes domínios: reconhecer-se como profissional da educação; promover a educação para a cidadania, para a paz e para a solidariedade humana; compreender a instituição de educação infantil como espaço coletivo, em parceria com a família e a comunidade, de educação e cuidado de crianças com idade entre 0 e 6 anos; promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico na instituição de educação infantil; comprometer com o bem-estar e com o desenvolvimento integral das crianças; dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar as crianças; dominar estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo. Neste último item menciona-se a necessidade de saber interpretar o mundo a partir de conceitos e competências elaborados no estudo da natureza e da sociedade (BRASIL, 2005, p. 20-23).

Outro programa implementado no Estado de Rondônia nos últimos anos foi o Pró-letramento. Sua adesão até o ano de 2010 se deu apenas pelas secretarias municipais de educação. O pró-Letramento é voltado para a formação continuada de

professores das escolas públicas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Pretende-se com o programa melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC com universidades parceiras. Para sua efetiva implementação, os estados e municípios devem aderir ao programa. O funcionamento do programa ocorre na modalidade semipresencial. Para tanto, são utilizados material impresso e em vídeo. Da mesma forma, ocorrem atividades presenciais e a distância que são acompanhadas por tutores.

De acordo com o guia geral (BRASIL, 2010, p. 1), disponível no portal do MEC, são objetivos do Pró-letramento: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino.

Segundo o guia geral do pró-letramento (BRASIL, 2010, p. 1), ao questionar o porque da educação continuada, afirma-se ser esta formação “uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial”. Afirma-se, também, que o “conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas”. Para o programa, a formação continuada (BRASIL, 2010, p. 1), “deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado”.

Ainda de acordo com o guia geral do pró-letramento (BRASIL, 2010, p. 1):

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá

se defrontar no dia-a-dia. É importante que não se perca de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores.

Constata-se na concepção de formação continuada do programa, ênfase na ideia do chamado professor reflexivo, assim como o necessário aperfeiçoamento das competências profissionais.

O material de formação do pró-letramento, que trata da alfabetização e a linguagem, está dividido em sete fascículos. O primeiro fascículo intitula-se: Capacidades lingüísticas: alfabetização e letramento. A primeira unidade deste fascículo explicita os pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização que fundamentam a proposta pedagógica do programa. De início, adverte-se que tais pressupostos “devem estar presentes em todas as reflexões atualmente desenvolvidas em torno da aprendizagem e do ensino da alfabetização, orientando o trabalho docente na escolha de conteúdos, procedimentos e formas de avaliar este processo” (BRASIL, 2007, p. 9).

Ao propor que sejam proporcionadas aos alunos condições para a reflexão das diferentes possibilidades do emprego da língua, afirma-se, que isso implica “a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar”. Deve também ser rejeitada “uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas” (BRASIL, 2007, p. 9).

Neste sentido, a alfabetização é entendida, a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, “como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação” (BRASIL, 2007, p. 10).

O letramento é entendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais”. É entendido ainda, como “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita”. Por serem “muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles

associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é freqüente levar em consideração níveis de letramento” (BRASIL, 2007, p. 11).

Para o pró-letramento, o desafio que deve ser colocado é conciliar os dois processos (alfabetização e letramento) nos primeiros anos do ensino fundamental. Desta forma, devem ser assegurados aos alunos “a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2007, p. 13).

Outro aspecto a ser destacado se refere à ênfase atribuída às atividades cotidianas e experiências extra-escolares dos alunos. Neste sentido, afirma-se na conclusão da unidade que trata dos pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização (BRASIL, 2007, p. 13):

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

A ênfase dada às atividades cotidianas está em consonância com o ideário construtivista que fundamenta toda a proposta pedagógica do pró-letramento. Para o programa, esse ideário teria introduzido ou resgatado dimensões importantes “da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura” (2007, p. 12).

Evidencia-se pela descrição das políticas implementadas no Estado de Rondônia nas últimas décadas, uma preocupação constante em valorizar os conhecimentos espontâneos oriundos da experiência cotidiana dos alunos. A prática cotidiana dos professores é igualmente enaltecida pelas referidas políticas. O bom professor, a partir desta ótica, é aquele que reflete continuamente sobre sua prática. Da mesma forma, valoriza-se a epistemologia piagetiana por meio das constantes menções ao construtivismo como modelo de teoria da aprendizagem que deve guiar as práticas pedagógicas, assim como elege-se a formação de competências e habilidades, e não a transmissão de conteúdos, como objetivo último a ser atingido pelos processos educativos. No próximo capítulo buscaremos apresentar, em certa

medida, os determinantes econômicos e sociais que tem direcionado a elaboração das políticas voltadas para a educação, assim como procuraremos discutir os pressupostos e as implicações das concepções subjacentes às políticas analisadas.

4 MUNDO DO TRABALHO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Temos assistido nas últimas décadas profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista a partir da década de 1970. Neste contexto, as instituições multilaterais tem tido uma forte atuação, destacando-se o Banco Mundial, nas reformas educacionais implantadas sob a ótica neoliberal nos países dominados pelo imperialismo estadunidense.

No Brasil o Banco Mundial tem sido o formulador e o financiador das políticas educacionais em consonância com os interesses do capitalismo em nível mundial. Sua atuação foi decisiva para o imperialismo estadunidense consolidar sua hegemonia. Sua presença como órgão financiador da educação, em associação com a grande burguesia brasileira, possibilitou a implantação de políticas guiadas pela lógica de mercado, profundamente antidemocráticas, na medida em que implementaram as políticas neoliberais em consonância com a reestruturação produtiva do capitalismo em crise.

Ao longo da história a humanidade realizou diversas revoluções na base produtiva objetivando adaptar a natureza às necessidades humanas. Com o advento do capitalismo e a conseqüente submissão do trabalho ao capital, as transformações ocorridas no mundo do trabalho refletem os interesses da classe possuidora dos meios de produção. Nos princípios do capitalismo os processos de trabalho não sofrem alterações permanecendo o trabalhador, mediado pelo instrumento de trabalho, transformando a matéria-prima em valor de uso.

No entanto, com o ininterrupto desenvolvimento do capital possibilitado pela exploração da força de trabalho, os processos de trabalho são aperfeiçoados para intensificar a exploração e aumentar os ganhos do capital. Gradativamente foi introduzida a “divisão pormenorizada do trabalho” (PARO, 2006, p.45). Com o advento da esteira móvel, criada por Henry Ford no início do século XX, conjugada com os *Princípios da administração científica* de Frederick Winslow Taylor, o ritmo do trabalho passou a ser ditado pelas máquinas, havendo total separação entre aqueles que planejavam e os que executavam. Para Taylor “todo possível trabalho

cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento” (TAYLOR apud PARO, 2006, p.64).

Na primeira metade do século XX, o taylorismo/fordismo, enquanto processo de trabalho, ultrapassa essa dimensão e torna-se um projeto de sociedade capaz de possibilitar a superação da crise de superprodução que explodiu em 1929, assim como, por meio de sua política de salário social, controlar a insatisfação dos trabalhadores e frear o avanço do socialismo. No final dos anos 1960 o taylorismo/fordismo entra em crise e novas tecnologias são implementadas reestruturando a produção para formas mais flexíveis.

4.1 CRISE DO CAPITALISMO E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

O modo de produção capitalista passou por profundas transformações no decorrer do século XX. No entanto, essas mudanças tornaram-se mais evidentes a partir da década de 1970, momento em que o processo de acumulação do capital ficou comprometido, tendo em vista o esgotamento das formas de exploração do trabalho que não correspondiam mais às necessidades do capital.

Os processos fordistas/tayloristas que se baseavam na separação nítida entre o planejamento e a execução, o parcelamento do trabalho e a conseqüente especialização do operário na linha de montagem, a completa exclusão da subjetividade do trabalhador que repetia movimentos mecânicos, tornando-se, dessa maneira, embrutecido pela negação de suas potencialidades, foram gradativamente sendo substituídos em um processo de ruptura e continuidade. Essa transição se deu para formas mais flexíveis que apareceram com o desenvolvimento de novas forças produtivas a exemplo da microeletrônica, robótica, máquinas auto-reguladoras, microchips e informática. Para tanto, tornou-se necessário um novo tipo de trabalhador cuja subjetividade passou a ser valorizada até onde pudesse contribuir no aumento da acumulação capitalista, novas habilidades tiveram que ser desenvolvidas como a capacidade de trabalhar em equipe e exercer múltiplas funções, dada a diversidade e complexidade das novas forças produtivas. Ao referir-se à crise do capitalismo Gaudêncio Frigotto (2004, p. 82) argumenta que:

(...) no plano econômico, a crise que vivenciamos hoje é, em sua essência, a crise do padrão de acumulação e de regulação social que sustentou a exploração capitalista nos últimos 50 anos. Trata-se de um capitalismo denominado de bem-estar social, estado previdenciário ou simplesmente

modelo fordista, que incorporou algumas das teses socialistas, como nos lembram Hobsbawm (1992) e Oliveira (1988): direitos sociais de educação, saúde, transporte, moradia, garantias de emprego e seguro desemprego.

Essa incorporação de teses oriundas do campo socialista se deu notadamente em função da ameaça que representava a experiência de construção de outro modelo de sociedade nos países do Leste Europeu liderados pela Rússia.

No novo contexto em que o processo de internacionalização do capital se intensifica sob a hegemonia do capital financeiro, as instituições multilaterais (Banco Mundial, FMI) controladas pelos países imperialistas, com destaque para os Estados Unidos, o papel do Estado no oferecimento e garantia de direitos sociais passa a sofrer alterações obedecendo a nova lógica de expansão capitalista denominada de globalização, termo que intencionalmente oculta o caráter de dominação dos países centrais. As mudanças no que diz respeito ao papel do Estado se dão no sentido de rever as teses predominantes no período anterior que propugnavam um Estado interventor na economia, políticas de proteção como forma de garantir o processo de industrialização e desenvolvimento de um mercado interno.

A crise que se instaurou no mundo capitalista levou à produção de novas ideologias justificadoras do processo desencadeado de desmonte das políticas públicas presentes no Estado de bem-estar social. Para tanto, foram retomadas teses do pensamento liberal que defendem uma diminuição da esfera pública, privatização da economia, desregulamentação, redução das tarifas de importações, predominando a lógica do mercado. Apple (2004, p.46), referindo-se aos neoliberais comenta:

Eles são conduzidos por uma visão de Estado fraco. Assim, aquilo que é privado é necessariamente bom, e aquilo que é público é necessariamente ruim. Instituições públicas com escolas são “buracos negros”, nos quais o dinheiro é derramado - e aparentemente desaparece - mas que não proporcionam resultados nada adequados. Para os neoliberais existe uma racionalidade mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica.

Nesse contexto, entra em cena a atuação do Banco Mundial. Com sede em Washington DC, foi criado em 1944 junto com o FMI, para garantir a hegemonia dos Estados Unidos (EUA) que emergia como a principal potência mundial no pós-guerra. Nesse sentido, o resultado final da conferência que originou o FMI e o Banco Mundial “institucionalizou uma nova ordem monetária baseada no dólar, razão pela qual a política econômica dos EUA centralizaria a criação de liquidez e forjaria as

condições de expansão e da internacionalização do capital estadunidense” (PEREIRA, 2009, p.57). Nas décadas de 1950 e 1960 o Banco Mundial atuou prioritariamente no financiamento de projetos para implantação de infraestrutura nos países capitalistas que optaram por políticas desenvolvimentistas tendo em vista a ameaça que representava o denominado socialismo real numa conjuntura internacional de disputa por hegemonia entre blocos antagônicos.

Em meados da década de 1960 o Banco Mundial “passa a financiar o setor social, como medida de alívio e de redução da pobreza no terceiro mundo.” (FONSECA, 2004, p.169). Ainda nesta década, o banco passa a financiar a educação ao lado da saúde e do setor agrícola, definindo para esse intento, critérios, princípios e diretrizes de sua política de financiamento da esfera educacional no terceiro mundo, segundo essa mesma autora.

Os financiamentos do Banco Mundial para a educação ampliam-se nas décadas seguintes privilegiando o ensino profissionalizante voltado para atender as demandas do mercado do trabalho, marcando fortemente os sistemas educacionais pela racionalidade capitalista por meio da imposição de modelos de gestão de recursos que buscassem a qualidade total e a eficácia, conceitos oriundos dos setores empresariais.

Em sintonia com esse processo passa a ter grande influência no campo educativo, a partir da década de 1960, a teoria do “capital humano” que, fundamentando-se numa ótica utilitária, submete-se à lógica do mercado. O Banco Mundial destaca-se na disseminação dessa teoria através do financiamento das políticas educacionais. Para Frigotto (2003, p.40):

A idéia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. [...] a disseminação da “teoria” do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de terceiro mundo, mediante os organismos internacionais [...] e regionais [...], que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

A teoria da “Sociedade do conhecimento” passa a ser difundida com as transformações ocorridas na base técnica das sociedades capitalistas, conforme Frigotto (2004, p. 89) essa teoria “expressa, na sua formulação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade

capitalista neste final de século.” Constitui, portanto uma “metamorfose” da teoria do capital humano.

As expressões “sociedade da informação”, “sociedade informática” ou “sociedade do conhecimento”, de acordo com Castanho (2003, p. 11), escamoteiam o que efetivamente se transformou a sociedade contemporânea emprestando “uma posição ilusória a fenômenos sem dúvida relevantes, como a informação e a comunicação, mas nem por isso nucleares na ontologia da sociedade hodierna”. Para este autor, essa nuclearidade, consiste na neoglobalização e redefinição do papel do Estado sustentadas na ideologia neoliberal. As tecnologias informacionais e comunicacionais funcionam como condições desta sociedade. No entanto, na medida em que são apropriadas por grupos sociais, então hegemônicos, perdem a capacidade de constituírem-se como características definidoras em função de sua unilateralidade apropriativa.

Ainda segundo Castanho (2003, p. 12), ao referir-se à formação de professores nos novos tempos, não há dúvida de “que os novos tempos exigem um novo professor e que, portanto, sua formação não pode continuar a mesma. Porém, o caminho proposto pelo Banco Mundial não nos leva ao novo, mas à exacerbação do antigo com ares renovados”.

Para Frigotto (2004, p. 104), as alterações ocorridas nos conceitos demonstram “uma materialidade mais complexa e perversa da contradição capital trabalho. O que não mudou é a natureza da relação capital e a forma de subordinar a vida humana aos desígnios do lucro”. Os novos conceitos adentraram no Brasil com a forte e organizada atuação do Banco Mundial.

4.2 PROPOSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

No final dos anos 1950 acentuava-se o processo de articulação e organização de diversos segmentos das classes trabalhadoras brasileiras em virtude do aumento das desigualdades e da inflação originadas da abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro promovida pelo governo de Juscelino Kubitschek. Segundo Warde, a indústria de transporte, de energia e indústria pesada foi implantada, neste governo, além dos investimentos e financiamentos externos, “à custa da mobilização de recursos internos, que o Estado incumbiu-se de promover

através da ‘poupança forçada’ das classes de menor nível de renda (WARDE, 1983, p. 67).

Os camponeses, sobretudo no nordeste, organizavam-se em ligas, os operários fortaleciam seus sindicatos, assim como aumentava a organização dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular. “Greves, mobilizações, assembléias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das ligas camponesas e dos sindicatos rurais faziam parte do contexto da época” (GERMANO, 1994, p. 50). De acordo com este autor, esse contexto interno associado ao contexto mais amplo que incluía a revolução cubana de 1959, assustou não somente a burguesia, mas parte das classes médias, assim como a cúpula militar brasileira.

Em reação a esse processo o empresariado brasileiro articulou-se com o intuito de garantir seus privilégios de classe, originando, “em maio de 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira organização brasileira especificamente voltada para a ação política” (SAVIANI, 2007b, p. 338). Ainda de acordo com este autor (2007b, p. 339), outra grande investida dos empresários

[...] foi o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Esse Instituto foi fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), via generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos, até se auto-dissolver em junho de 1971.

Esses espaços de articulação da classe empresarial brasileira, em conjunto com os partidos políticos que também representavam os interesses das classes proprietárias, com destaque para a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD), objetivavam explicitamente combater o comunismo e tinham amplo apoio de agências estadunidenses, à exemplo da Central de Inteligência dos Estados Unidos (CIA) e da Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional (USAID). No Congresso Nacional buscaram impedir a aprovação das chamadas reformas de base exigidas pelos movimentos sociais. O golpe civil-militar de 1964 foi o desfecho dessa crise de hegemonia do Estado capitalista implantado no Brasil dentro dos limites instituídos pelo liberalismo com o intuito de restaurar a dominação burguesa então ameaçada. A propósito afirma Germano (1994, p. 53):

[...] a denominada “revolução de 1964” se constituiu, pois, numa restauração da dominação burguesa, confirmando aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo.

Após o golpe desencadeou-se uma escalada de violência e repressão que atingiu todos os movimentos e indivíduos que por uma razão ou outra estavam comprometidos como os interesses populares. De acordo com Germano (1994), os movimentos de cultura e educação popular – Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura/UNE (CPC), entre outros, foram fechados ou mutilados e a maioria de seus membros foram presos ou cassados.

A onda de repressão não cessou e agravou-se nos anos seguintes ao golpe por meio de sucessivas invasões às Universidades para reprimir toda e qualquer manifestação de descontentamento com a ordem vigente. Para ajustar a educação brasileira às necessidades do capitalismo daquele momento foi promovida a reforma da educação universitária instituída pela lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, passando a vigorar a partir de 11 de fevereiro de 1969 com o decreto nº 464. Também em 1969, aprovou-se no Conselho Federal de Educação o parecer nº 252, introduzindo as habilitações técnicas no curso de pedagogia. Em agosto de 1971 aprovou-se a reforma do ensino de 1º e 2º graus por meio da lei 5.692.

Para Germano (1994) a fase que atravessava o Brasil no início da década de 1970 é uma fase áurea, tendo em vista a obtenção do maior grau de consenso e de legitimação por parte da sociedade que rejeitava as ações armadas da esquerda que despontava como uma força de oposição, mas, sobretudo, pelo aparente sucesso da política econômica implantada pelo regime. Isso se reflete nas eleições com ampla vitória da Arena como partido da situação. Cabe assinalar aqui a hegemonia conquistada pelo grupo que se encontrava no exercício do poder político, combinando, de acordo a aceção gramsciana de Estado ampliado, os mecanismos de coerção por meio da utilização da força reprimindo e até eliminando os descontentes com o regime, com a direção ideológica no âmbito da sociedade civil através de mecanismos propagandísticos conduzindo ao convencimento de ampla parcela da classe trabalhadora da viabilidade do projeto em curso.

Nesse sentido, “O clima reinante no país se caracteriza, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico” (GERMANO, 1994, p.160). Nesse clima de euforia foi

aprovada a lei 5.692/71 que estabeleceu as bases da educação para o ensino de 1º e 2º graus. Sua tramitação, após apresentação do anteprojeto elaborado por uma comissão de intelectuais adeptos do regime deu-se de forma acelerada considerando que no período de 29/06 a 29/07/1971, ocorreu a tramitação e a aprovação do projeto, sendo promulgada em 11 de agosto de 1971. Sua aprovação foi unânime e não houve veto presidencial o que evidencia seu caráter de adequação do ensino de 1º e 2º graus aos interesses dos grupos hegemônicos.

No contexto das reformas promovidas nas décadas de 1960 e 1970, em sintonia com o projeto político-econômico em implantação pelos militares aliados aos grupos imperialistas, foram introduzidas no Brasil as atuais políticas educacionais. A adoção do modelo de racionalidade capitalista no campo da educação facilitou a difusão dos princípios tayloristas/fordistas. Essa tendência foi aqui denominada de pedagogia tecnicista. O discurso da ineficiência da estrutura organizacional da educação brasileira, haja vista as altas taxas de repetência, evasão e do analfabetismo conduziu a um processo de racionalização por meio do emprego da lógica administrativa empresarial no campo educativo. Para Kuenzer e Machado (S/D, p. 30):

A tecnologia educacional, em seus termos mais simples representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficiência, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial.

Dermeval Saviani (2007b) ao abordar a Pedagogia Tecnicista a partir do movimento editorial evidencia a tendência de se adotar progressivamente no Brasil uma lógica produtivista em consonância com as diretrizes políticas e econômicas oriundas do golpe militar de 1964. Entre os diversos textos citados pelo autor convém destacar *O valor econômico da educação*, de Theodor Schultz, publicado originalmente nos Estados Unidos em 1963 e no Brasil em 1967. Em 1973 publica-se do mesmo autor *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Em 1967 é publicada a coletânea *Desenvolvimento, trabalho e educação*, organizada por Luiz Pereira reunindo textos de iniciativa de organismos oficiais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU),

Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), além de outros textos que, segundo Saviani, são “de autores representativos da tendência que considera a educação como investimento, versando sob os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação da mão-de-obra” (SAVIANI, 2007b, p. 339).

Segundo Peroni, na década de 1980 o eixo principal das políticas públicas era “a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática centrada na formação do cidadão”. No entanto, na década seguinte, houve uma mudança de prioridade “passando-se a enfatizar a qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços” (PERONI, 2003 p.73). Essa mudança de centralidade se deu em função das necessidades do capital, então em fase de reestruturação no sentido de adequar os processos educacionais aos seus interesses produtivos, assim como garantir sua hegemonia no campo ideológico. O debate educacional realizado nos anos 1980 no âmbito das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) sofreu forte refluxo no final desta década. Isso ocorreu devido ao novo clima ideológico de hegemonia do pensamento neoliberal.

Apesar de ter iniciado nas décadas anteriores o processo de reestruturação das bases produtivas do capitalismo mundial, é na década de 1990 que o imperialismo promove uma ofensiva com o objetivo de superar a crise estrutural que ameaçava sua sustentação. Nesse sentido, a subordinação dos processos educativos se aprofunda diante da hegemonia do pensamento neoliberal. Oliveira e Souza em artigo intitulado *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil* (2003, p. 874), ao discutirem a novo papel da educação e as políticas de avaliação, afirmam:

Ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.

Ainda de acordo com Oliveira e Souza os princípios e valores da iniciativa privada aplicados na gestão dos sistemas educacionais “trazem contigo um projeto

de sociedade que certamente não contém a utopia da transformação” (OLIVEIRA E SOUZA, 2003, p. 890).

Decorrente da crise do capitalismo mundial, uma revolução conservadora estava em curso com o surgimento de novas tecnologias baseadas na microeletrônica, repercutindo diretamente na produção intelectual do período com o movimento denominado de pós-modernismo, cuja principal referência é o livro de Jean-François Lyotard, *A Condição pós-moderna* publicado em 1979. Segundo Lyotard (2002, p. xvi-xvii):

Nossa vida fica reduzida ao aumento do poder. Sua legitimidade em matéria de justiça social e de verdade científica seria a de otimizar as performances do sistema, sua eficácia. A aplicação deste critério a todos os nossos jogos não se realiza sem algum terror, forte ou suave: sede operatórios, isto é, comensuráveis, ou desaparecerei.

De acordo com SAVIANI (2007b, p. 425), “a questão da operacionalização e dos comportamentos observáveis regida pelos critérios da eficiência e eficácia, trabalhada pela psicologia behaviorista”, se faz presente, mesmo refuncionalizada. Desta forma, tanto o ensino como a pesquisa legitimam-se pelo desempenho e pelas competências instauradas.

A importância da educação escolar foi reforçada considerando a nova demanda de trabalhadores polivalentes e flexíveis. A compreensão da educação como capital humano foi mantida. Para Saviani (2007b, p. 427), no âmbito do Estado de bem-estar social, a teoria do capital humano em sua versão original

[...] entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar no mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.

Essa lógica pautava-se em demandas coletivas. No entanto, a partir da década de 1990 prevaleceu outra lógica “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51).

Nesse sentido, o diálogo estabelecido entre setores organizados da educação durante a constituinte e na ocasião da elaboração do plano decenal de educação para todos foi interrompido pelo executivo federal passando a buscar em outros

interlocutores a sintonia necessária para a obtenção de resultados favoráveis ao projeto neoliberal. Sendo assim, em 1992, o Instituto Herbert Levy apresentou sua proposta para a educação contando com o apoio do MEC que implementou na íntegra a referida proposta. A lógica produtivista e o interesse do capital em manter sob seu controle os processos educacionais evidenciam-se na seguinte afirmação de Oliveira e Castro (1993, p. 6):

[...] numa época em que o saber se transformou na mola mestra de todo processo produtivo, qualquer esforço para melhorar a competitividade nacional tende ao fracasso se a máquina geradora deste saber que é o sistema educacional, não apresentar uma eficácia compatível com as exigências da nova era.

Nesse novo contexto não há espaço para estabilidade no emprego, sendo necessária uma formação polivalente para as novas tecnologias, assim como acompanhar as rápidas mudanças operadas no âmbito da produção.

Outro aspecto relevante com repercussão direta no setor educacional, em consonância com o projeto neoliberal de diminuição da esfera estatal para as questões sociais, foi o processo de privatização de serviços educacionais, que se deu, de acordo com Ramos (2005), não necessariamente pela transferência de serviços próprios do setor público para o setor privado, “mas pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que ocorreu pela omissão ou saída do Estado de diversos âmbitos educativos e pela deterioração de serviços públicos” (RAMOS, 2005, p. 37). Esse processo se deu de forma combinada com as crescentes exigências do mercado de trabalho.

O espaço de atuação e predomínio da lógica produtivista adequada aos novos tempos foi assegurado na medida em que o Banco Mundial, após a Conferência de Educação para Todos realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia, da qual foi co-patrocinador, estabeleceu como prioridade o ensino fundamental relegando a segundo plano os demais níveis de ensino, que, por sua vez, estariam suscetíveis à atuação de entidades privadas. No Brasil, até mesmo o ensino fundamental sofreu um processo de municipalização com o objetivo de limitar os gastos da União, cabendo a esta apenas uma função supletiva.

No entanto, apesar da retirada do Estado de sua função financiadora da educação por meio dos diversos mecanismos já expostos, o mesmo não ocorreu com os processos de avaliação assim como em relação à definição dos conteúdos a

serem transmitidos. A atuação do Estado nesse sentido se deu de forma efetiva tendo em vista o estabelecimento de Parâmetros Curriculares de abrangência nacional, os PCNs, apresentados em 1997 e a adoção de medidas de avaliação. Estas estratégias correspondem às necessidades imperativas do modo de produção capitalista em crise de garantir trabalhadores com competências e habilidades capazes de ajustarem-se às constantes transformações no âmbito produtivo, bem como a disseminação de todo o arcabouço ideológico inerente a essa fase de reestruturação.

4.3 CONSTRUTIVISMO E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLANTADAS EM RONDÔNIA ENTRE 1995 E 2010

As políticas educacionais no estado de Rondônia por nós identificadas estão fundamentadas nos pressupostos neoconstrutivistas, neoprodutivistas, neoescolanovistas, neotecnicistas e advogam a pedagogia das competências.

Saviani (2007b, p. 426), afirma que não é fácil caracterizar em suas grandes linhas a nova fase das ideias pedagógicas no contexto das políticas neoliberais. Para este autor, as ideias pedagógicas sofrem uma grande inflexão neste contexto passando a assumir o discurso que advoga o fracasso da escola pública em função da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Como consequência deste discurso, advoga-se, “também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado”.

A dificuldade em caracterizar a nova fase das ideias pedagógicas, se dá, de acordo com Saviani (2007b, p. 426), pelo fato de se tratar de um momento em que as ideias anteriores são desconstruídas lançando “mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”. Desta forma, não há, de acordo com o mesmo autor, um núcleo que possa definir, de forma positiva, as ideias que passam a circular ainda na década de 1980 e tornam-se hegemônicas na década seguinte. “Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’”.

Na tentativa de ordenar as ideias pedagógicas então hegemônicas, Saviani, pontua as categorias que considera centrais: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Neste sentido, apresenta (SAVIANI, 2007b, p. 427), “as bases econômico-pedagógicas: recorversão produtiva, neoprodutivismo e a ‘pedagogia da exclusão’”. Para o autor, a crise capitalista que teve origem a partir de 1970, revolucionou a base técnica por meio da reestruturação dos processos produtivos conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. A importância da educação escolar na formação dos novos trabalhadores foi reforçada tendo em vista que a flexibilidade dos processos toyotistas exige “um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática”.

A ideia central da teoria do capital humano que postulava a crença da contribuição da educação para o mundo produtivo foi mantida. No entanto, aparece ressignificada para atender as novas demandas dos processos produtivos. Inicialmente, no contexto do estado de bem-estar social, partia do pressuposto de que cabia à escola preparar os trabalhadores para um mercado em contínua expansão. Desta forma, todos seriam incorporados ao mundo do trabalho.

Com a crise e a reestruturação produtiva, a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual capacitando para os poucos empregos disponíveis. Sendo assim, não cabe mais ao Estado planejar a formação de mão-de-obra. Passa a ser responsabilidade do indivíduo o “status de empregabilidade” e não mais o emprego tendo em vista que, na atual fase da economia capitalista, as oportunidades de emprego estão ainda mais escassas. Para Saviani (2007b, p. 428):

A economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis porque a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo.

A ordem econômica atual está assentada na exclusão. Para Saviani (2007b, p. 428), a exclusão aparece duplamente. Num primeiro sentido, ela é pressuposta na medida em que se admite que não há lugar para todos, de forma que boa parte daqueles que atingem a idade para o ingresso na População Economicamente Ativa (PEA), nela nem chegam a ingressar. Num segundo sentido, pressupõe-se a exclusão porque, na medida em que se automatizam os processos produtivos, uma parcela crescente da mão-de-obra é dispensada do mercado de trabalho. O trabalho

morto, materializado na automação, passa a predominar sobre o trabalho vivo excluindo deliberadamente os trabalhadores. Resulta desse processo o aumento da competição, a maximização da produtividade, o incremento do lucro por meio da extração da mais-valia.

Ainda de acordo com Saviani, está configurada, neste contexto, uma verdadeira pedagogia da exclusão. Os indivíduos devem se preparar em diversos e diferentes cursos. Desta forma, aumentam seu potencial de empregabilidade com o intuito de escapar da condição de excluídos. Caso não obtenham sucesso, a pedagogia da exclusão terá ensinado a introjetar a responsabilidade pelo próprio fracasso.

As bases didático-pedagógicas são norteadas pelo lema “aprender a aprender” cuja origem está no movimento escolanovista. Ao deslocar o eixo do processo educativo do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se, de acordo com Saviani (2007b, p. 429), uma teoria pedagógica em que o ensino e o professor ocupam um papel secundário nos processos educativos. Possui maior relevância aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas, em suma, “aprender a aprender”.

No entanto, o lema “aprender a aprender”, que no movimento escolanovista “se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual é ressignificado” (SAVIANI, 2007b, p. 430). Para este autor, o lema “aprender a aprender”, no âmbito do escolanovismo, dizia respeito à capacidade de buscar conhecimento por conta própria. Significava, também, a possibilidade de adaptar-se a uma sociedade em permanente transformação onde cada indivíduo cumpria uma função necessária a todo o corpo social. “Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão e em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes[...]”.

No contexto atual, o lema “aprender a aprender” está relacionado à constante atualização necessária ao indivíduo para ampliar sua esfera de empregabilidade. Esta nova visão teve ampla propagação a partir de 1990 por meio de documentos oficiais a exemplo dos PCNs. O conhecido “relatório de Jacques Delors” intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, também está fortemente imbuído deste ideário.

Sua publicação, no Brasil, ocorreu em 1998 e foi resultado dos trabalhos de uma comissão que, entre 1993 e 1996, procurou definir as linhas da educação mundial para o século XXI. Ao ser publicado no Brasil, o então ministro da educação Paulo Renato Costa Souza, afirma, no prefácio feito por ele, que o referido relatório possui grande importância no cumprimento da tarefa de repensar a educação brasileira. Para Saviani (2007b, p. 431):

Assim, por inspiração do neo-escolanovismo, delinear-se as bases pedagógicas das novas idéias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características *light*, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno.

As bases pedagógico-administrativas também são reorganizadas e sofrem mudanças conceituais. As transformações no mundo produtivo exigiram a redefinição do papel do Estado, assim como a reorganização das escolas.

O tecnicismo fundamentava-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade objetivando obter o “máximo de resultados com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2007b, p. 436). Segundo o autor citado, na década de 1970, perseguia-se esse objetivo sob o controle e direção direta do Estado. No entanto, a partir da década de 1990, são os mecanismos de mercado que passam a ser valorizados, apela-se à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, defende-se a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Desta forma, para Saviani, ao seguir esta orientação, “as diversas formas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos”.

A reforma educacional implementada no Brasil na década de 1990 seguiu esta orientação. Diversas iniciativas apelam para o voluntariado e para doações para as escolas. Tais iniciativas pretendem suprir a ausência do Estado, sobretudo no financiamento da educação pública.

Nesse contexto de redefinição de papéis para atender as exigências do mundo produtivo, o velho tecnicismo que correspondia ao rígido controle do processo de acordo com os processos tayloristas-fordistas adequa-se ao modelo toyotista que recomenda a flexibilização do processo. Para Saviani (2007b, p. 437),

estamos diante de um neotecnicismo onde o controle decisivo não está mais no processo e sim nos resultados. Para o autor, a eficiência e a produtividade, do ponto de vista do capital, são garantidas pela avaliação dos resultados. Sendo assim, cabe ao Estado, como função principal, realizar esta avaliação de forma mediada através de agências reguladoras ou diretamente como está ocorrendo com a educação. “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade”. Para atender tal objetivo institui-se um sistema nacional de avaliação.

Associado ao neotecnicismo surge o conceito de “qualidade total”. Este conceito liga-se à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo tendo em vista a substituição da produção em larga escala para atender as necessidades do consumo de massa, pela produção em pequena escala que visa atender a demanda imediata eliminando, desta forma, possíveis desperdícios. No âmbito produtivo, este conceito, de acordo com Antunes (2005, p. 50-51), é falacioso. O sistema do capital possui uma tendência expansionista e por esse motivo as mercadorias produzidas devem ter seu tempo de duração reduzido para possibilitar sua reposição ao mercado. Sendo assim, a “qualidade total” deve estar inteiramente de acordo com a lógica de produção destrutiva. Para Antunes (2005, p. 50, grifos do autor):

Quanto mais ‘qualidade total’ os produtos devem ter, *menor deve ser seu tempo de duração*. A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a produtividade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a ‘qualidade total’ seja, na maior parte das vezes, o *invólucro*, a *aparência* ou o aprimoramento do *supérfluo*, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado.

Para Saviani (2007b, p. 438), neste contexto, o conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores. O primeiro, externo, traduz-se pela frase “satisfação total do cliente”. Já o segundo, interno, “aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar para o capital a subjetividade do trabalhador. Nessa dimensão, ‘qualidade total’ significa conduzir os trabalhadores a ‘vestir a camisa da empresa’”. Buscar a qualidade significa, então, elevar o nível de competição entre os próprios trabalhadores que se empenham, individualmente, em atingir o máximo de eficiência e produtividade.

O conceito de “qualidade total”, na medida em que o mundo produtivo se reestrutura atingindo a organização do Estado, passa também a ser adotado no âmbito educativo, ou seja, das empresas para as escolas. Sob a égide desta perspectiva, “o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem aos seus clientes” (SAVIANI, 2007b, p. 438). Os que ensinam são meros prestadores de serviços educacionais que podem, ou não, prestar um serviço de qualidade de acordo com a lógica de acumulação capitalista.

No Brasil, a pedagogia da qualidade total passa a ser implementada nos primeiros anos da década de 1990. Em 1993, Cosete Ramos publica a obra “Pedagogia da Qualidade Total”. Nesta obra, a autora convida a todas as escolas do país, em todos os níveis e modalidades, tanto públicas quanto privadas a firmarem o que ela chama de “Pacto da Qualidade pela Educação”.

No capítulo I do livro, Cosete Ramos (1993, p. 7) define o que considera ser uma gestão da qualidade total. De acordo com a autora, esta gestão “é um sistema estruturado e específico de administração, centrado no atendimento das necessidades e expectativas dos clientes”. Este enfoque sistêmico é total pelos seguintes motivos: “engloba a escola inteira; exige a participação de todos os envolvidos na tarefa educativa da Instituição, tanto os seus Profissionais como os seus Clientes; visa otimizar igualmente todos os Setores da Organização”.

Ainda de acordo com Cosete Ramos (1993, p. 7), ao optar por este tipo de gestão, a escola colocará prioridade no “olhar para dentro, no revisitar-se, a fim de identificar as deficiências e os programas que a impedem de alcançar a excelência”. Busca-se, desta forma, “o fortalecimento e o aperfeiçoamento do desempenho total da Escola”.

Trata-se, como se vê, dos mesmos princípios oriundos do mundo produtivo então em reestruturação sendo adotados na esfera educativa. A proposta perde de vista os condicionantes sociais e econômicos que impedem uma educação de qualidade a partir da ótica daqueles que tem o acesso ao conhecimento científico negado. Ao propor a reestruturação da educação brasileira para supostamente “alcançar e excelência”, pretende-se de acordo com Saviani (2007b, p. 440), organizar as escolas de forma a “maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação”.

Não obstante a reorganização das bases econômico-pedagógicas, didático-pedagógicas e pedagógico-administrativas, Saviani (2007b, p. 432), aponta as metamorfoses ocorridas nas bases psicopedagógicas. Para este autor há uma reorientação das atividades construtivas da criança que justifica a utilização da palavra neoconstrutismo.

No discurso neoconstrutivista, disseminado atualmente, “são pouco freqüentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal)” (SAVIANI, 2007b, p. 434). No neoconstrutivismo predomina uma retórica que valoriza, sobretudo, a inteligência sensório-motora tendo em vista que “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. Caracteriza-se por ser uma inteligência “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações”; “ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p.58).

O construtivismo deste de suas origens esteve associado ao movimento escolanovista. O lema “aprender a aprender” encontrou nesta teoria da aprendizagem sua base científica.

4.3.1 O construtivismo e o conhecimento

O ideário construtivista tem exercido enorme poder de sedução no âmbito educacional nas últimas décadas. Em sua retórica está presente um conjunto de noções que estão de acordo com o atual clima ideológico e tem atraído um grande número de educadores. A criança é vista como alguém “livre, ativa, criadora, criativa, curiosa, ousada, corajosa, inteligente, que pensa e que constrói” (ROSSLER, 2006 p. 143).

Nesse sentido, esta concepção está em consonância com as necessidades do mundo globalizado cujas empresas exigem um trabalhador que atenda as constantes demandas oriundas das transformações do mundo do trabalho. Segundo

este mesmo autor a ênfase dada pelos construtivistas às discussões relacionadas à infância constitui um forte elemento de sedução tendo em vista que a maioria dos educadores e educadoras “têm na criança o objetivo e o motivo principal de estarem atuando no campo da educação” (ROSSLER, 2006 p. 147). Em suma, ainda de acordo com Ressler (2006 p. 95):

[...] o construtivismo seduz porque reproduz ao longo de seu discurso determinados elementos valorativos presentes na ideologia de nossa sociedade contemporânea, os quais são incorporados e vivenciados de forma alienada pelos indivíduos em seu cotidiano, o que por sua vez produz o estabelecimento de uma afinidade imediata e espontânea entre este discurso e seu interlocutor, uma vez que esse indivíduo já se encontra imbuído dos mesmos valores que o ideário construtivista difunde.

Para Klein (1996) o ideário construtivista exerceu grande atração nos educadores brasileiros com a divulgação das pesquisas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita de Emilia Ferreiro em um contexto marcado pelas discussões em torno dos limites das teorias não críticas da educação e das teorias crítico-reprodutivistas encabeçadas por Dermeval Saviani, em sua perspectiva histórico-crítica, e pela perspectiva libertadora de Paulo Freire, ambas com adesão de crescente número de educadores brasileiros. Nesse sentido, ao defender a tese da criança como sujeito de seu próprio conhecimento, as propostas de Emilia Ferreiro são imediatamente identificadas com as teorias críticas da educação acima mencionadas.

Os pressupostos filosóficos do construtivismo apontam para uma superação da concepção inatista, que prioriza o sujeito no processo de aquisição do conhecimento, e da concepção empirista que enfatiza o objeto afirmando que este tem o papel de destaque e que somente através da experiência sensível é possível construir objetivamente o conhecimento.

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que o conhecimento não nasce com o indivíduo e nem tampouco é inscrito de forma mecânica em sua mente, mas é resultado da interação do indivíduo com o meio através de um processo de equilíbrio e desequilíbrio. Jean Piaget por meio de sua formação inspirou-se na biologia para formular sua teoria do conhecimento. De acordo com Ramozzi-Chiarottino, Piaget partia da hipótese de que da mesma forma que existem estruturas específicas para o organismo, também “existiriam estruturas específicas para o ato de conhecer que produziriam o conhecimento necessário e universal

sempre buscado pelos filósofos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 32). No entanto, segundo esta mesma autora, as estruturas não apareceriam prontas no organismo possuindo uma gênese, o que explicaria a falta de lógica no raciocínio das crianças. No desenvolvimento de suas pesquisas Piaget constatou a presença de “leis” que regiam o comportamento das crianças mesmo que de forma inconsciente. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984, p. 33), a ação na concepção de Piaget:

[...] só pode ser entendida como parte do funcionamento de toda organização viva, ou seja, no processo de adaptação com seus pólos complementares: assimilação e acomodação. Foi o problema das relações entre o genótipo e o fenótipo na adaptação das espécies animais ao seu meio (diz o próprio Piaget) que o levou a refletir sobre questões epistemológicas. Assim a ação é considerada como forma de adaptação de um organismo ao meio por intermédio dos esquemas motores, condição da estruturação do mundo pela criança.

Para Duarte (2004) Piaget não superou uma concepção naturalizante e a-histórica do ser humano, assim como não superou a dicotomia entre o individual e o social. Desta forma, “a naturalização dos fenômenos humanos leva qualquer teoria à eternização de fenômenos que são históricos e, muitas vezes decorrentes de determinadas relações sociais alienadas. Piaget não escapa a esta regra.” (DUARTE, 2004, p. 265).

Ainda segundo Duarte (2005), o princípio geral que identifica a epistemologia piagetiana é a ideia de adaptação ao meio. Do ponto de vista ideológico resultam sérias conseqüências tendo em vista que cabe ao indivíduo adaptar-se no meio onde casualmente vive, sendo o conhecimento produto desta interação. No entanto, para este autor (DUARTE, 2005, p. 95), nessa perspectiva, não se pode deixar de perguntar:

O que ocorre com os indivíduos quando eles não se encaixam no meio social imediato, tal como este se apresenta a esses indivíduos e em particular num contexto social de relações sociais alienadas e alienantes? Essa pergunta é aqui puramente provocativa pois ela não tem sentido no escopo do construtivismo radical, já que respondê-la significaria admitir a possibilidade de afirmar algo sobre o que a realidade é (por exemplo, afirmar que a realidade da sociedade capitalista é alienada e alienante) e tal possibilidade é negada pelo construtivismo radical.

Associado ao processo de difusão da epistemologia construtivista tem-se assistido a onda pós-moderna que parte do princípio de que não é possível conhecer a verdade objetiva, associando indevidamente objetividade com

neutralidade. Nesse sentido, o ideário pós-moderno está de acordo com as necessidades do capitalismo contemporâneo na medida em que supõe que não seja possível às classes dominadas tomarem consciência da situação de exploração em que se encontram, apropriando-se da realidade concreta e objetiva e promovendo transformações. Duarte (2005) defende a tese de que o construtivismo e o pós-modernismo correspondem ao mesmo campo ideológico.

No entanto, esta concepção tem sido alvo de estudos no sentido de apontar seus limites, bem como demonstrar sua íntima relação com o ideário escolanovista e, mais recentemente, com a pedagogia das competências, o pós-modernismo e o pensamento neoliberal hegemônico.

Outra crítica feita ao construtivismo se refere à minimização do papel do professor na medida em que se afirma que cabe ao professor apenas a função de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este processo, na visão dos construtivistas, acontece individualmente na interação do indivíduo com o meio, adaptando-se às constantes mudanças. Já para uma abordagem histórico-crítica este papel é imprescindível no processo de transmissão da cultura acumulada pela humanidade.

Em síntese, o construtivismo tem tido grande destaque nas últimas décadas usufruindo de enorme prestígio por parte dos educadores, assim como tem sido presença constante nos documentos oficiais que tratam dos processos educativos. A influência da epistemologia construtivista não é recente na literatura educacional tendo em vista que seus fundamentos, enquanto teoria que explica o processo de aquisição do conhecimento, estavam presentes no movimento pedagógico escolanovista. Na atualidade, porém, tem fornecido as bases para a denominada pedagogia das competências, cuja finalidade é a preparação dos trabalhadores para se adaptarem às constantes transformações da base produtiva. Exclui-se, portanto, dessa proposta, uma formação que possibilite uma intervenção transformadora na realidade concreta.

4.3.2 Pedagogia das competências: a lógica do mercado aplicada à educação

Em consonância com o ideário construtivista desenvolveu-se o conceito de pedagogia das competências que passou a permear os discursos oficiais no âmbito da educação transformando-se em senso comum por parte dos educadores. Marise

Nogueira Ramos (2006), em livro intitulado *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* apresenta uma análise profunda deste conceito. A propósito afirma (2006, p. 273):

[...] a pedagogia das competências é [...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico - pela reestruturação produtiva -, no plano político - pelo neoliberalismo - e no plano cultural - pela pós-modernidade.

A reestruturação produtiva a que se refere Ramos (2006) tornou-se mais evidente a partir da década de 1970, momento em que o processo de acumulação do capital ficou comprometido, tendo em vista o esgotamento das formas de exploração do trabalho que não correspondiam mais às necessidades do capital.

No início dos anos 70 o capitalismo “viu-se frente a um quadro crítico acentuado” (ANTUNES, 2005, p. 35). Para ele, apesar da crise do capital possuir determinações de maior profundidade, a resposta dada a essa crise deu-se em uma dimensão superficial, ou seja, a reestruturação ocorreu sem transformar as bases fundamentais do modo de produção capitalista. Neste sentido afirma (ANTUNES, 2005, p. 36):

Tratava-se, então, para as forças da ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo e fordismo, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós - 45 [...].

Na tentativa de dinamizar o processo produtivo, claramente esgotado, buscou-se transitar “do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada (ANTUNES, 2005, p. 36).

Os processos fordistas/tayloristas que predominaram a partir dos anos 1930 estavam baseados na separação entre o setor de planejamento e execução, obrigando o trabalhador expropriado do seu saber a desempenhar uma parcela do trabalho no processo de produção, o que o conduzia a uma especialização na linha de montagem. Outros elementos característicos desses processos se referem à tecnologia de base fixa e pesada, assim como a completa exclusão da subjetividade do trabalhador que se via embrutecido na medida em que eram negadas suas potencialidades por meio da repetição de movimentos mecânicos, planejados e impostos por uma vontade exterior. De acordo com Dias (2009, p. 50), “para Henry Ford (1954), os trabalhadores precisam ser disciplinados, acostumados à

moralidade protestante, para serem bons trabalhadores”. Nesse sentido, “era preciso quebrar a ‘anarquia’ – ou seja, a autonomia e a independência desses trabalhadores - para submetê-los ao ritmo das máquinas, das cadências, sem deixar tempo livre para o perigoso hábito operário de ‘pensar’.”.

O esgotamento desse modelo iniciou-se já no fim dos anos 60 e aprofundou-se na década seguinte. A transição para formas mais flexíveis foi possibilitada pelo desenvolvimento de novas forças produtivas com base em tecnologias leves, contudo, sem abdicar da expropriação da subjetividade do trabalhador cuja valorização se deu dentro dos limites da acumulação capitalista.

O toyotismo, ou o modelo japonês, é o que tem exercido o maior impacto “tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que alguns dos pontos básicos do toyotismo têm demonstrado” (ANTUNES, 2005, p. 31). No entanto, a diminuição entre o planejamento e a execução, que supostamente faria parte do toyotismo, é questionada por Antunes (2005, p. 41), na medida em que esta “se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e valorização do capital”. Ainda de acordo com esse autor (2005, p. 42) “a subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital [...] era movida por uma lógica centralmente mais despótica” na era fordista, e no toyotismo “é mais consensual, mais envolvente, mais participativa, em verdade mais manipulatória”. Nesse contexto, um novo trabalhador, com novas “habilidades e competências” passou a ser uma exigência para atender as novas demandas oriundas do mundo produtivo dada a sua complexidade.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo a partir da década de 1980 nos países de capitalismo avançado pretendiam superar a crise de acumulação capitalista e atingiram a forma de ser da classe-que-vive-do-trabalho. A propósito afirma (ANTUNES, 2005, p. 23):

Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. Vive-se, no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários. O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos.

Associado a este processo, assistimos ao desmonte do Estado de bem-estar social que havia incorporado algumas teses socialistas no sentido de garantir direitos sociais a exemplo da saúde, educação, moradia, entre outros. A incorporação destas teses se deu em função da necessidade de conter o avanço do comunismo.

Para Saviani (2005b), a burguesia tem desenvolvido estratégias de superação das crises cíclicas que atingem o modo de produção capitalista. Para este autor, a consciência da burguesia e a capacidade de exercer controle sobre as crises alteraram-se de forma radical após a grande depressão de 1929. Em meio a esta crise, a alternativa encontrada pela burguesia foi a forte intervenção estatal na economia, que associada à produção em grande escala dos processos de trabalho fordistas/tayloristas, possibilitaram a recuperação dos níveis de crescimento, assim como a garantia de certos direitos sociais aos trabalhadores.

No entanto, a partir da década de 1970 as contradições foram se acentuando e a crise do capitalismo tornou-se mais uma vez uma realidade. A estratégia adotada neste momento foi a diminuição da esfera estatal tida como maléfica na medida em que restringia a liberdade de mercado. Como consequência, passou-se a um ataque feroz aos direitos conquistados no âmbito do Estado de bem-estar social, bem como ao desenvolvimento de novas tecnologias com base na informática.

O processo de reestruturação iniciou-se assim que os sinais de esgotamento do modelo taylorista/fordista e seu corolário o Estado de bem-estar social tornaram-se evidentes. Porém, a ofensiva no sentido de superar a profunda crise que ameaçava os pilares de sustentação do capitalismo mundial é promovida pelo imperialismo na década de 1990. Não imune a esse processo, tem-se a subordinação dos processos educativos frente à lógica do pensamento neoliberal. Gaudêncio Frigotto ao discutir as metamorfoses conceituais no campo educacional diante da crise do capital assinala que (2004, p. 85):

No plano teórico e filosófico, a perspectiva neoliberal é de uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado. Este constitui-se no sujeito educador. A inversão conceitual de “publicização” da universidade, candidamente exposta pelo ministro de administração, L. C. Bresser Pereira, para significar a subordinação da mesma às regras do jogo do mercado, explicita o melancólico cinismo que orienta, teórica e politicamente, o campo educativo no centro do poder vigente. Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria [...].

Ainda de acordo Frigotto, à perspectiva fragmentária do mercado associam-se as posturas ditas pós-modernas “que reificam a particularidade o subjetivismo, o local, o dialeto, o capilar, o fortuito, o acaso” (FRIGOTTO, 2004, p. 86). Estas posturas conduzem a uma fragmentação dos processos educativos e do conhecimento, negando as determinações estruturais mais amplas e a possibilidade da universalidade e da objetividade. O pós-modernismo é o corresponde cultural da crise do capital e impacta de forma direta a produção intelectual do período em estudo. Para Duarte (2004), somente é possível compreender as origens do pensamento pós-moderno buscando-as nas condições concretas do capitalismo contemporâneo.

Nesse contexto de reestruturação da base produtiva com o intuito de recuperar os níveis de acumulação capitalista, a pedagogia das competências torna-se funcional na medida em que dota os indivíduos “de comportamentos flexíveis” objetivando prepará-los para as mudanças e adequá-los a situações imprevisíveis “em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2007b, p. 435). Sendo assim, as exigências de adaptação ao meio estão intrinsecamente ligadas às necessidades do mundo produtivo submetido à lógica do mercado.

Para Ramos (2006 p. 75) do ponto de vista do capital, “o fortalecimento da noção de competência é defendido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional”. O governo, que responde aos interesses das classes dominantes, é o sujeito social que “é convocado a dar materialidade a essa convergência, impulsionando as políticas que integrem esses projetos” (RAMOS, 2006 p. 76). De acordo com a autora, serão sempre as condições específicas de cada sociedade que orientarão a opção de institucionalização da noção de competências através da implantação de sistemas, por mais genéricas e universais que sejam as motivações.

Ainda de acordo com Ramos (2003), ao discutir a possibilidade de uma pedagogia das competências contra-hegemônica, conclui pela inviabilidade desta proposta considerando que uma educação que se proponha a transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade deve estar alicerçada em uma concepção histórico-crítica tendo o trabalho como princípio educativo e proporcionando à classe trabalhadora o conhecimento da realidade natural e social com o intuito de transformá-la.

Em síntese, a pedagogia das competências responde às demandas impostas pela lógica capitalista em uma materialidade histórica de reestruturação produtiva causadora de impactos profundos na organização do trabalho e conseqüentemente dos processos educativos.

4.4 POR UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Apesar da hegemonia das pedagogias liberais há que se considerar os espaços de luta e contradição entre as pedagogias representativas do pensamento burguês e a pedagogia histórico-crítica. Esta última procura articular os interesses da classe trabalhadora a uma proposta pedagógica que, mesmo levando em conta os limites da educação na sociedade capitalista, vislumbra a possibilidade de instrumentalização dos trabalhadores por meio da apropriação dos conhecimentos universais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Neste sentido, Sanfelice (2003, p. 161-169), ao discutir a relação do Estado com as políticas sociais, em especial as políticas educacionais, aponta para a necessidade de se visualizar os espaços de contradição inerentes à lógica capitalista que, ao mesmo tempo em que organiza as políticas educacionais para atender as demandas impostas pelo mundo da produção que objetivam a expansão do capital, também pode-se afirmar que estas mesmas políticas, contraditoriamente, tornam-se demandas para as classes trabalhadoras que buscam o acesso ao conhecimento produzido e acumulado socialmente.

Saviani (2007a), ao discutir o problema da marginalidade na América Latina divide em dois grupos as teorias que abordam esta questão. O primeiro grupo de teorias vê a sociedade como um todo harmonioso, encarando a marginalidade como uma distorção e como tal deve ser tratada e sanada. A partir desse enfoque, a educação é detentora de autonomia em relação à sociedade, podendo corrigir os desvios e possibilitar a emergência de uma sociedade igualitária. Por outro lado e opondo-se a este primeiro grupo, a sociedade é compreendida a partir das relações materiais de produção, que no contexto da sociedade capitalista supõe a divisão entre classes sociais antagônicas. Por essa ótica, a educação é vista como mera reprodutora das relações sociais mais amplas, não atuando em nenhum momento como superadora da marginalização. Dermeval Saviani denomina o primeiro grupo de teorias não-críticas e o segundo de teorias crítico-reprodutivistas, já que

entendem que a “função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2007a, p.5). Segundo este mesmo autor, dentro da perspectiva não-crítica estão incluídas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Já no âmbito da perspectiva crítico-reprodutivista, incluem-se a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani em seus diversos trabalhos, contrapõe-se às correntes pedagógicas por ele denominadas de não-críticas, assim como recusa as teorias reprodutivistas que, apesar de sua constatação dos condicionantes sociais e econômicos e do papel de inculcação ideológica dos valores dominantes, não reconhece o potencial transformador da educação na medida em que esta instrumentaliza os alunos para intervir na realidade concreta. Contrapõe-se, também, às concepções políticas, filosóficas e pedagógicas das políticas educacionais hegemônicas a partir da década de 1990, que se caracterizam pela subjetividade, instrumentalização técnica, formação do individualismo e da competição apoiada nas chamadas competências e habilidades.

A pedagogia histórico-crítica se fortaleceu a partir da década de 1970 após a crítica dos ideais escolanovistas que predominaram na primeira metade do século XX realizada pelos teóricos crítico-reprodutivistas. Estes tiveram o mérito de demonstrar os pressupostos ideológicos subjacentes às práticas educativas, bem como o papel de reprodutoras das desigualdades sociais e econômicas inerentes ao modo de produção capitalista. A pedagogia histórico-crítica recusou-se, no entanto, a ver na escola uma instituição meramente reprodutora das desigualdades sociais.

Por outro lado, não aceitou as abordagens não-críticas da educação que tendem a ver as desigualdades sociais e econômicas como meras distorções, fenômenos que caracterizam desvios que necessitam ser sanados. Para estas abordagens, à educação, cumpre corrigir as distorções mencionadas e, nesse sentido, acreditam que possui a educação autonomia em relação à sociedade em que está inserida podendo, dessa maneira, equalizar as oportunidades e superar os desvios. Portanto, desconsideram as relações de dominação e divisão de classes, assim como os mecanismos na estrutura educacional de exclusão da maioria dos educandos oriundos das classes populares, acreditando ser possível a ascensão social e econômica por meio da educação.

De acordo com Saviani (2005a, p. 92), após uma análise mais aprofundada em que se constatou os limites das teorias crítico-reprodutivistas tornou-se necessário empreender uma crítica “pondo em evidência o seu caráter mecanicista e, portanto, o seu caráter não-dialético, aistórico”. Na visão de Saviani, os crítico-reprodutivistas não consideravam os elementos de contradição na sociedade capitalista, bem como as mudanças de um modo de produção para outro a partir dos conflitos entre as classes, à exemplo das contradições do modo de produção feudal, que criaram as condições para o desenvolvimento do capitalismo e, sendo assim, a possibilidade de promover transformações não estava presente nas referidas teorias.

O mesmo autor ao tratar do processo de gênese da concepção denominada por ele de histórico-crítica explica que esta “vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas” (SAVIANI, 2005a, p. 65). Sendo assim, ela diferencia-se do crítico-reprodutivismo na medida em que procura contestar as concepções dominantes sem, contudo, ficar presa à ideia da simples reprodução, tendo em vista que para os crítico-reprodutivistas a educação “é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado”, não se admitindo, portanto, que a educação possa, também, “ser um instrumento de luta do proletariado contra a burguesia” (SAVIANI, 2005a, p. 69).

Nesse sentido, a educação nunca é vista como um fenômeno contraditório. A insatisfação de Saviani (2005a) o leva a propor uma nova concepção da educação que superasse as anteriores retendo, todavia, o caráter crítico das análises reprodutivistas. A partir daí a dificuldade passa a ser a denominação dessa nova concepção. Denominá-la de pedagogia dialética introduzia dificuldades considerando as diversas interpretações que este termo possui podendo ser entendida como “relação intersubjetiva, como dialógica” revelando seu caráter idealista em contraposição ao materialismo histórico que tem como pressuposto as relações de produção estabelecidas historicamente e que determinam, em última instância, as relações sociais. Considerando esses aspectos conclui (SAVIANI, 2005a, pág. 70):

Cunhei, então a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com os condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os crítico-reprodutivistas têm

dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicam no movimento histórico.

A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e, nesse sentido, busca em Marx e Engels, assim como na tradição marxista posterior, os princípios que orientam uma perspectiva educacional de cunho revolucionário. Para Lombardi (2010, p. 340), apesar de Marx e Engels não terem dedicado-se ao fenômeno educativo em si, o mérito desses autores consiste em alguns princípios que apontam para o caráter revolucionário de suas propostas. Segundo o autor “em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação omnilateral, em oposição à unilateralidade da educação burguesa”. Uma educação omnilateral propõe-se a desenvolver integralmente todas as potencialidades humanas. Para atingir este objetivo, essa educação deve combinar o trabalho intelectual com a produção material, a instrução com exercícios físicos. Para o autor citado, “tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção”.

A possibilidade de uma educação omnilateral encontra respaldo no atual desenvolvimento das forças produtivas. Por um lado, a humanidade já conquistou condições tecnológicas suficientes para garantir a todos tempo livre para a apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, superando, assim, a educação unilateral proporcionada pela burguesia. Por outro lado, sob o jugo das relações capitalistas de produção, caracterizada pela apropriação privada dos meios de produção, assim como da riqueza produzida coletivamente, o aumento da produtividade se faz excluindo um número crescente de seres humanos. Desta forma, aumento da produtividade significa valorização do capital que mantêm a lógica de acumulação e concentração.

Para Saviani (2008, p. 233), a apropriação coletiva dos resultados da produção é condição indispensável para que o desenvolvimento das forças produtivas produza todos os seus frutos beneficiando toda a humanidade. No entanto, essa condição não é preenchida pelo modo de produção capitalista que dificulta “a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas” e, portanto, impede “a universalização da escola unitária”.

Uma abordagem histórico-crítica deve superar a biologização do processo de conhecimento. Para Duarte (2008, p. 20-21), as abordagens interacionistas que pretendem superar o empirismo e inatismo por meio da interação entre o sujeito e o meio ambiente em que este está inserido, não superam um modelo biológico. Para este autor, um modelo histórico-social do processo de conhecimento deve se opor às abordagens tanto empiristas como inatistas. No entanto, empiristas, inatistas e interacionistas estão unidos em torno de um modelo biológico e naturalizante. Em uma perspectiva histórico-social Duarte (2008, p. 20) argumenta que: “mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação, considerando que sujeito e objeto são históricos e que a relação entre eles também é histórica”

A busca da compreensão das especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana como sendo essencialmente social e histórica, a partir de uma perspectiva marxista, não significa, de acordo com Duarte (2008, p. 23), o estabelecimento de uma oposição rígida entre o mundo da natureza e o mundo social. Como todo ser vivo, a existência do homem não pode transcorrer sem uma base biológica. Ou seja, a vida humana ou o processo de conhecimento não se realizam independentemente dos processos naturais. Entretanto, para o autor (DUARTE, 2008, p. 23):

[...] o reconhecimento da prioridade ontológica da relação entre natureza e sociedade deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da terra: o salto da história da natureza orgânica para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica.

Em contraposição ao modelo biológico e naturalizante do processo de conhecimento das quais não escapam os modelos interacionistas-construtivistas, Duarte (1999) propõe, apoiado em Marx, uma relação dialética entre objetivação e apropriação como mediadora entre a formação do indivíduo e a história do gênero humano. De acordo com o autor, o processo de apropriação surge, em primeiro lugar, na relação estabelecida entre o homem e a natureza. O ser humano, ao apropriar-se da natureza, em função da sua atividade transformadora, incorpora-a à prática social. Simultaneamente, ocorre o processo de objetivação tendo em vista que a realidade produzida possui características humanas que acumulam-se ao

longo das gerações. Desta forma, surge um processo de apropriação, agora não tão somente da natureza, mas apropriação das objetivações humanas. Neste sentido, de acordo com o Duarte (1999, p. 77-78):

[...] para se objetivar através de sua atividade, o indivíduo tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade de outros homens, sem o que ele não poderá atuar de forma humana, isto é, atuar com as características definidoras da atividade dos homens num determinado estágio da história. Ao se apropriar das objetivações o indivíduo se forma enquanto um ser social. Sua individualidade não é o pólo oposto à sua socialidade, pois a individualidade humana é sempre social.

Nas sociedades estruturadas com base na divisão entre classes sociais antagônicas e por esse motivo alienadas, o indivíduo depara-se, além dos meios e produtos resultantes da atividade humana, com relações sociais objetivadas cuja apropriação deve ocorrer para poder viver. Essa apropriação ocorre na maioria dos casos espontaneamente assumindo “a aparência de forças naturais às quais eles se submetem, interiorizando-as através de uma identificação espontânea com a situação dada”. Desta forma, os homens não reconhecem estas relações sociais como produtos da histórica humana. “É condição indispensável para a realização plena da liberdade do gênero humano, a de que os homens submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente” (DUARTE, 1999, p. 78).

Outra questão a ser defendida no âmbito de uma perspectiva histórico-crítica diz respeito à superação das pedagogias da essência e da existência.

Suchodolski (2002, p. 95), ao discutir o que ele considera a controvérsia moderna entre a pedagogia da existência e a pedagogia da essência, acentua que estas duas correntes pedagógicas contrapõe-se tendo em vista que a primeira objetiva satisfazer as necessidades imediatas do indivíduo e a segunda baseia-se no princípio de uma essência permanente. No entanto, apesar das controvérsias entre as duas correntes, o autor argumenta que o pensamento pedagógico perde-se ao escolher a pedagogia da existência ou quando opta pela pedagogia da essência e até mesmo quando busca unir estas duas tendências. Ainda de acordo com Suchodolski (2002, p. 96), a pedagogia deveria ser ao mesmo tempo as duas correntes, todavia, esta possibilidade exige certas condições que a sociedade burguesa não oferece, assim como exige que se criem perspectivas de elevação da vida cotidiana que supere o contexto imediato dado pelas relações dominantes. Para

o autor, “o ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida”.

Já para Saviani (2007a, p. 65), uma pedagogia revolucionária “não vê a necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”. Assim como “também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção ‘humanista’ tradicional de filosofia da educação”.

Por fim, cabe destacar que uma pedagogia articulada com os interesses populares, de acordo Saviani (2007a, p. 69):

[...] valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre no seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

O autor citado alerta para o fato de que os métodos preconizados não significam uma adesão ao ecletismo. Ou seja, não constituirão uma somatória entre os métodos tradicionais e novos tendo em vista que ambos partem do pressuposto de que a educação possui autonomia em relação à sociedade. Os métodos propostos, de acordo com o autor (SAVIANI, 2007a, p. 70), mantêm presente a vinculação entre educação e sociedade. “Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais”. Desta forma, os métodos em uma perspectiva histórico-crítica derivam de (SAVIANI, 2007a, p. 75-76):

[...] uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Conseqüentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. É essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais

adequada, de 'pedagogia revolucionária', não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

Ao constataremos as concepções subjacentes às políticas implantadas nas últimas décadas nos âmbitos federal e estadual e cientes do papel desempenhado por estas políticas em uma sociedade marcada pela exploração da classe trabalhadora e pela submissão da burguesia brasileira aos interesses imperialistas, cabe-nos a estratégia da resistência ativa conforme proposto por Saviani (2008, p. 235-238).

Para o autor as resistências às políticas educacionais estão revestidas de um caráter passivo. Quando são anunciadas políticas educacionais, surgem vozes discordantes que expressam críticas e fazem objeções, no entanto, não ultrapassam o direito de discordar tendo em vista seu caráter individual. A estratégia de resistência ativa exige duas condições básicas. A primeira requer que o descontentamento com as políticas atuais seja manifestado de forma coletiva e não mais individual. A segunda diz respeito à necessidade de formulação de alternativas, sem as quais não haverá possibilidade de mobilização e tampouco mudanças efetivas.

5 CONCLUSÃO

Esta dissertação buscou analisar as repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais em Rondônia entre 1995 e 2010. Para tanto, identificamos as principais políticas implantadas no Estado neste período.

Utilizamos como método o materialismo histórico dialético tendo em vista que este método possibilita estudar a parte sem perder de vista a sua relação com o todo, assim como possibilita a captação do real através do seu movimento contraditório.

Para compreender o processo de implantação das políticas educacionais em Rondônia, buscamos primeiramente entender o papel desempenhado pela educação em um Estado capitalista. Neste sentido, buscamos, em autores identificados com a perspectiva marxista, entender qual a concepção de Estado a partir desta teoria. Partimos do pressuposto de que o Estado resulta de relações sociais de dominação e tem como função principal garantir a manutenção destas relações. Sendo assim, entendemos que o Estado é um órgão de dominação da classe detentora dos meios de produção. Com o objetivo de explicitar este entendimento, apresentamos as formulações acerca do Estado de Marx e Engels, Lênin em sua obra *O Estado e a revolução* e a concepção gramsciana de Estado ampliado.

Buscamos também compreender o caráter do Estado nacional. Entendemos que o Estado brasileiro tem como função principal a reprodução das relações sociais de dominação historicamente construídas. Sua posição frente ao capitalismo internacional está determinada pela relação de submissão às imposições imperialistas, configurando-se, portanto, uma condição de semicolônia. Nesta condição, cumpre o papel histórico de garantir os interesses da burguesia brasileira, assim como das nações imperialistas com destaque para os Estados Unidos.

Neste contexto, constatamos que a educação tem sido utilizada como um instrumento a serviço da grande burguesia brasileira, sob o domínio imperialista, na medida em que se veicula por meio dos processos educativos a ideologia necessária para a reprodução das relações sociais vigentes.

Para cumprir esta função, as concepções pedagógicas presentes na educação brasileira ao longo de sua história estavam imbuídas do ideário dominante

em cada época. Desta forma, as diferentes configurações que foram assumindo correspondiam às mudanças que estavam sendo operadas no mundo da produção.

Na década de 1990 o ideário neoliberal torna-se hegemônico. Esse ideário corresponde às necessidades do capitalismo em crise, cuja reestruturação para formas mais flexíveis possibilitou uma sobrevivência desse modo de produção. Essa reestruturação no campo da produção exigiu mudanças substanciais na esfera educacional.

Sendo assim, passou a ser objetivo principal das políticas educacionais atender as demandas do mercado, o que não constitui nenhuma novidade. A principal diferença dessa nova fase é a preparação de um trabalhador que atenda as exigências básicas do mundo da produção agora flexibilizada. É neste contexto que entra em cena a pedagogia das competências cujo fundamento, no que diz respeito às teorias da aprendizagem, encontra-se no construtivismo piagetiano. O construtivismo teve forte aceitação no meio educacional tendo em vista que todo o seu arcabouço teórico é permeado por uma concepção naturalizante e aistórica em consonância com o ideário neoliberal então hegemônico. Os estudos realizados por Duarte (2004, 2005) e Rossler (2006) demonstram de forma clara a proximidade dos dois ideários.

Constatamos a presença do construtivismo piagetiano em todos os documentos relacionados a programas de formação de professores, seja esta uma continuação da formação inicial a exemplo do PROFA, GESTAR e Pró-letramento, seja ela voltada para o atendimento de profissionais que já atuam como docentes sem, no entanto, possuir a habilitação mínima exigida por lei a exemplo do PROINFANTIL.

Procuramos discutir as transformações que se processaram no mundo do trabalho. Constatamos que o Estado de bem-estar social, caracterizado pela forte presença como regulador e exercendo ativa intervenção na economia predominou entre os anos 1930 e 1970. Nesse período os métodos tayloristas/fordistas se baseavam em tecnologia pesada e de base fixa, tinham como prerrogativa a estabilidade no emprego e sua produção era realizada em larga escala com o objetivo de atender o consumo em massa. Com a falência desse modelo, novas tecnologias foram introduzidas e, de forma diversa do taylorismo/fordismo, essas tecnologias são leves e flexíveis, a produção é pensada com base na demanda, evitando excessos e desperdícios.

No Brasil, as políticas implantadas no âmbito da educação a partir de 1990, foram financiadas e dirigidas pelo Banco Mundial em convergência com os interesses da burguesia brasileira e atenderam aos interesses dos grupos hegemônicos do capitalismo em sua fase de reestruturação, tendo em vista a crise de acumulação vivenciada a partir do esgotamento do modelo fordista. Sendo assim, constatamos um papel submisso por parte do Estado brasileiro e, particularmente no Estado de Rondônia, na implementação das referidas políticas tendo em vista o papel subalterno de nossa burguesia frente ao capitalismo internacional.

Foram objeto de análise as seguintes políticas implementadas no Estado de Rondônia a partir de 1995: Escola Ativa, cuja implantação se deu em 1999; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implantado em 2001; Programa de Financiamento de Projetos Escolares (PROFIPES), implantado em 2005; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), cuja implantação ocorreu 2005; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), também implantado no ano de 2005; Projeto Estadual de Melhoria da Escola (PME) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), ambos implantados em 2009; e, por fim, o Pró-letramento que vindo sendo implantado nas secretarias municipais de educação do Estado de Rondônia nos últimos anos e somente a partir de 2011 será implementado na rede estadual.

Em todos os programas analisados estão presentes as características do ideário neoliberal na educação. Apresentam em seus fundamentos expressões que, de acordo com Saviani (2007b, p. 426) são “intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”, tendo em vista que esse período é “marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores”. A seguir são apresentadas expressões presentes nas políticas estudadas que o ideário mencionado.

- PROFA (2001): “competências profissionais”, “desenvolvimento dos alunos como pessoas e não apenas a transmissão dos conhecimentos”, “processo de formação referenciado na prática real” o ensino tradicional é visto como “basicamente teórico, acadêmico e transmissivo”;
- PROFIPES (2005): “eficácia”, “excelência”, “olhar da comunidade escolar”;
- GESTAR (2005): “aumento da qualidade”, “autonomia pedagógica”, “competência”, “construção do conhecimento”, “indivíduo para o mundo

produtivo reclamado pelo sistema econômico”, “trabalhar em equipe”, “aprender a aprender”;

- PROINFANTIL (2005): “saberes adquiridos com a prática”, “experiências culturais próprias”, “conhecimentos previamente adquiridos em sua prática cotidiana”, “competências”, “estreita relação com o contexto em que o indivíduo vive”, “professor reflexivo”, “estimula a dimensão instituinte da prática” “construtivismo”;
- PME E PDE (2009) – “modernizar a gestão escolar”, “melhorar a qualidade”.
- Pró-letramento (Secretarias Municipais de Educação) – “reflexão e construção do conhecimento”, “valoriza suas experiências culturais, seus saberes da prática”, “professor reflexivo”, “rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva”, “aprendizagem significativa”.

A oposição Escola Nova x Escola Tradicional não é superada nas políticas estudadas. O ensino tradicional é visto como meramente transmissivo. Esta transmissão não estaria referenciada na prática dos indivíduos, sendo, portanto, basicamente teórica. O conhecimento teórico e acadêmico seria inadequado para os novos tempos. Sendo assim, todo ensino que como característica a transmissão do conhecimento objetivo é entendido como ultrapassado devendo ser superado.

A prática cotidiana é tomada como ponto de partida para a reflexão pedagógica. Como consequência desta opção, o cotidiano e as experiências espontâneas são valorizados de forma a negligenciar os conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade.

Outra característica destas políticas se refere ao fato de estarem imbuídas da crença de que os processos educativos possuem autonomia perante os condicionantes econômicos e sociais. As buscas por “índices de excelência” e “eficácia do processo de ensino aprendizagem” são vistas como resultados possíveis de ações pedagógicas fragmentadas e sem continuidade efetiva a exemplo do PROFIPES.

Tendo em vista os limites deste trabalho não foi possível analisar cuidadosamente todas as características do ideário neoliberal presente nas políticas educacionais. Considerando o amplo leque de questões presentes nas políticas estudadas, apontamos algumas que poderão servir de objeto de análise futura. Entre elas destacamos o necessário aprofundamento sobre a epistemologia construtivista e a estreita ligação com o ideário hegemônico; o relativismo cultural na

medida em que a valorização das experiências culturais dos indivíduos é tida como pilar de uma educação adequada aos novos tempos; as categorias do professor reflexivo e da aprendizagem significativa; a prática cotidiana como referência tanto para a formação de professores quanto para as práticas de ensino-aprendizagem; o lema aprender a aprender; a pedagogia das competências. Em suma, são múltiplas as questões que necessitam de serem submetidas a uma análise cuidadosa e elucidadora de suas reais finalidades.

Por fim, a partir da perspectiva de que a reprodução da ideologia burguesa dominante se dá de forma contraditória, compreendemos que existem espaços de contradição e por esse motivo uma proposta pedagógica articulada aos interesses dos trabalhadores pode ser implementada como forma de resistência ao liberalismo educacional. Essa proposta deve ter o trabalho como princípio educativo, superar a educação unilateral burguesa por meio de educação omnilateral que possui respaldo no atual desenvolvimento das forças produtivas; deve igualmente superar a epistemologia construtivista e entender o processo de transmissão do conhecimento objetivo produzido historicamente pela humanidade como uma relação dialética entre objetivação e apropriação. Essa proposta superaria as pedagogias da essência e da existência que tem permeado as pedagogias burguesas.

Enfim, uma educação que reconhecendo seus limites no interior de uma sociedade classista, busque, através do acirramento da luta de classes, aliar a transmissão de conhecimentos com o ideal de superação da sociedade capitalista por meio do enfrentamento ao imperialismo que submete os países dominados a uma condição de semicolônia e da destruição do Estado que mantém e reproduz a dominação de uma classe sobre a outra. Somente com o rompimento com o imperialismo e com a aniquilamento do Estado capitalista a ele submetido, poderemos implementar uma educação que forme integralmente o ser humano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. reimpressão. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

APPLE, M. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto alegre: ArtMed Editora, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001a.

_____. **Plano Decenal de educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2011.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Guia geral do pró-letramento**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2011.

_____. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. **Guia geral do GESTAR**. Brasília: MEC/SEF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2011.

_____. **Guia para formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. 2005. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-publicacoes>>. Acesso em: 01 de nov. de 2011.

_____. **Guia de orientações do PROFA**. Brasília: MEC/SEF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2011.

_____. **PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: guia geral 2005. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2005.

_____. **PROINFANTIL Web**. Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/historico.htm>>. Acesso em: 15 de jul. de 2011.

_____. MEC/FNDE/FUNDESCOLA. Disponível em:
<www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-apresentacao>. Acesso em: 15 de jul. de 2011.

_____. MEC/FNDE/FUNDESCOLA. Disponível em:
<www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-acoes>. Acesso em: 15 de jul. de 2011.

_____. MEC/FNDE/FUNDESCOLA. Disponível em:
<www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-financiamento>. Acesso em: 15 de jul. de 2011.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. (tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas). 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 1986.

CASTANHO, S. A formação do professor na sociedade da informação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld). In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Nova República?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação. In: GENTILI, P.(Org.). **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 11ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GENTILI, P. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, 2004, p.45-59.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KLEIN, L. R. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. 1996. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos de Pós-graduação em Educação, História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

KOSIK. K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A., MACHADO, L. R. de S. **A pedagogia tecnicista**. In: MELLO, G. N. de (Org.). **Escola nova, tecnicista e educação compensatória**. 3. ed. São Paulo: Loyola, S/D.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2007.

_____. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

LIMA, A. B. de. Dez anos de LDB: anos de contínua reforma educacional. In: SILVA, M. V.; MARQUES, M.R.A. (Orgs.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 7. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos**. Caxambu: ANPED, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. (tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira). 11. ed. São Paulo: Ucitec, 1999.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, C. de M. (Orgs.). **Ensino Fundamental e & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo**. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUZA, S. Z. L. de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

OZMON, H. A.; CRAVER, S. M. **Fundamentos filosóficos da educação**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte Editora, 2005. (Série políticas públicas).

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2009.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

RAMOS, M. N. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 93-114, 2003.

_____. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:** um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.** São Paulo: Ática, 1984.

RONDÔNIA (Estado). Decreto nº 14.578, de 18 de setembro de 2009. **Diário Oficial [do] Estado de Rondônia**, Poder Executivo, Porto Velho, RO, 21 set. 2009. p. 4.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Coordenação Estadual Executiva do Projeto Fundescola. **Relatório da coordenação da Escola Ativa.** Porto Velho, 2008.

_____. (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Equipe de gerenciamento estadual do PROINFANTIL. **Relatório da coordenação do PROINFANTIL.** Porto Velho, 2011.

_____. **PROFIPES:** manual de orientações pedagógicas e de aplicação financeira. Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação, S/D.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANFELICE, J. L. Estado e política educacional. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Temas de pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SANTANA, L.C. **Liberalismo, ensino e privatização:** um estudo a partir dos clássicos da economia política. Campinas, SP: FE-UNICAMP, tese de doutoramento, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. **Escola e democracia.** 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. **História da idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. **O pensamento pedagógico brasileiro:** da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. Educ. e Filos.; Uberlândia, v.21, n.42, p.13-35, jul./dez. 2007c.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB.** 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008b.

SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea.** 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. 2007.

SODRÉ, N. W. **História da burguesia brasileira.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo:** uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social:** a profissionalização em questão. 3. ed. rev., São Paulo: Moraes, 1983.