

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA REGINA FERREIRA

**ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL DO(A) EDUCADOR(A)
NO EXERCÍCIO DA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

**UBERLÂNDIA
2008**

KÁTIA REGINA FERREIRA

**ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL DO(A) EDUCADOR(A)
NO EXERCÍCIO DA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação submetida à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido.

**UBERLÂNDIA
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383e Ferreira, Kátia Regina, 1954-
Estudo sobre a autonomia profissional do(a) educador(a) no exercício
da prática político - pedagógica / Kátia Regina Ferreira. - 2008.

245 f. : il.

Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Autonomia escolar - Teses. 2. Educação e Estado - Teses. 3. Democracia - Teses. I. Guido, Humberto Aparecido de Oliveira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.072

KÁTIA REGINA FERREIRA

**ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL DO(A) EDUCADOR(A)
NO EXERCÍCIO DA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela banca examinadora formada por:

Presidente:

Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido, UFU.

Membro:

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, UFU.

Membro:

Prof. Dr. Sérgio Pereira da Silva, UFG-Campus Catalão.

Coordenador(a) do
PPGED/FACED/UFU

Profa. Dra. Selva Fonseca Guimarães.

Uberlândia, 20 de agosto de 2008.

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Aparecida, pelas longas horas de espera pela minha presença, pelo estímulo, e pela esperança que amenizou o meu cansaço; A meu pai, Lineu, que foi embora muito cedo, e não teve tempo de acompanhar esta produção de conhecimentos. A meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelo carinho ao longo de anos de convivência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pela concessão de meu bem maior, a vida;

Ao professor Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido, por ter acreditado na potencialidade desta pesquisa e pelo trabalho de orientação desta Dissertação;

Aos colegas de trabalho da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, pelo incentivo, e pela disponibilidade na contribuição da materialização teórica e prática deste estudo;

Ao professor Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, pela amizade e dedicação nas discussões coletivas acerca desta temática;

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de História e Historiografia, pela oportunidade de realização deste curso;

À grande e fiel amiga Maria Adelina Cantalogo Silva, por ter contribuído efetivamente na concretização deste trabalho;

Aos professores e colegas da secretaria do Mestrado em Educação, James Madson Mendonça e Gianni Carlos Freitas Barbosa, pela colaboração e disposição nos atendimentos,

E, finalmente, ao meu colega de mestrado e grande amigo Sandro Prado Santos, pelas intermináveis horas de debates, orientações e cumplicidade no processo de desenvolvimento deste estudo.

A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso cante, chore, dance, ria e viva intensamente antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos.

Charles Chaplin

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, teve como objeto de investigação a autonomia profissional do(a) educador(a) no exercício da prática político-pedagógica, na Rede Municipal de Uberlândia-MG, no período de 2001-2004. Para tanto, foi utilizada uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa baseada na revisão de literatura, que fundamentou os quatro capítulos da dissertação, na análise documental e no estudo e análise das formações discursivas de um total de 17 profissionais que participaram como representantes do Sindicato dos Servidores Municipais, coordenadores do processo de elaboração da Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Projetos Político-Pedagógicos escolares, pedagogos e professores. No capítulo I é apresentada uma análise dos conceitos autonomia, liberdade e democracia à luz da história da filosofia, buscando apreender o significado histórico desses conceitos no mundo ocidental. No capítulo II, é analisado o impacto da legislação brasileira sobre a formação acadêmica dos educadores e seu reflexo nas políticas públicas e educacionais que influenciaram a conformação de mundo, homem e educação do educador, bem como a sua autonomia frente às relações sociais instituídas no interior da escola. No capítulo III são apresentados os mecanismos facilitadores e dificultadores da práxis docente no espaço e tempo escolar, sob a ingerência das implicações ideológicas na formação de professores e das determinações impostas por normas e regras no exercício da profissão docente. No capítulo IV são caracterizadas as formações discursivas dos professores e pedagogos a respeito das noções de liberdade, autonomia e autonomia profissional, que participaram direta ou indiretamente do processo de instauração e construção do Projeto Político-Pedagógico-PPP no interior do programa “Escola Cidadã” instituído na Gestão municipal do prefeito Zaire Rezende (2001-2004). Dentre as conclusões encontradas, destaca-se a presença de uma formação profissional e uma concepção de educação pautada na racionalidade técnica/instrumental, estruturada, veiculada e cristalizada pelas políticas públicas educacionais de cunho liberal. Por outro lado, verifica-se que o Programa Escola Cidadã da SME de Uberlândia não conseguiu colocar em prática a Carta de Princípios Político-Pedagógicos da rede pública municipal de ensino, construída democraticamente durante a gestão Zaire Rezende, nem legitimar institucionalmente a eleição de diretores das escolas públicas municipais, pelo fato de não ter conseguido, dentre outros aspectos, romper e superar as estruturas centralizadoras que atravessam toda a organização, o funcionamento das escolas e da própria Secretaria Municipal de Educação – SME cujas relações de poder são marcadas hegemonicamente por uma tradição autoritária instalada no âmbito da gestão educacional, tanto no município de Uberlândia, quanto no sistema público de ensino brasileiro. Nesse contexto, a ausência do exercício político e democrático, associado à tradição conservadora da educação, limitam a possibilidade da superação da racionalidade técnica/instrumental, o exercício efetivo da autonomia profissional e a construção de mecanismos efetivos de participação coletiva e de tomada de decisões na esfera da educação.

Palavras-chave: Autonomia, Democracia, Liberdade, racionalidade, Instrumental/ técnica.

ABSTRACT

This work is inserted in the research in History and Historiography of Education, Master's Course Program in Education, Federal University at Uberlândia. Its object of investigation dealt with teachers' autonomy when these professionals are exercising the politic-pedagogic practice, in the City Schools at Uberlândia-MG, from 2001-2004. We used the qualitative research as methodological approach, based on literature review, in order to have the foundation for the four chapters, documents analysis, study, and analysis of discursive formations of 17 professionals. Some of the participants were from The Syndicate of the Municipal Workers. Others were coordinators of the elaboration process of the City Schools Letter of Principles and Political-Pedagogic School Projects, professionals of pedagogy, and teachers. In chapter one an analysis of autonomy, freedom and democracy is conducted in the light of the history of philosophy, aiming at understanding the historical meaning of these concepts in the western world. In chapter two it is analyzed the impact of the Brazilian legislation on the educators' academic development and its effect on the public and educational policies, which influenced the world conformation, man and educator's education, as well as his autonomy before the social relations instituted in the school. In chapter three I present the facilitating and opposing mechanisms of the teacher's practice in the space and school time, under the lack of management of ideological implications in teachers' training and the determinations imposed by rules on the teachers' practice. In chapter IV I characterize the discursive formations of teachers and pedagogic professionals regarding the concepts of freedom, autonomy and professional autonomy that participated direct or indirectly of the process of implementation and construction of the Pedagogic Politic Project engaged to the "Citizen School" program established in Zaire Rezende's municipal govern (2001-2004). Among the conclusions it is evidenced the presence of professional development and a conception of education ruled by the technical rationality, which is structured, conduced and crystallized by liberal educational public policies. On the other hand it is verified that the "Citizen School" program of SME of Uberlândia did not get to put into practice the City Schools Letter of Principles and Political-Pedagogic School Projects ls. The Letter was democratically written during Zaire Rezende's govern. Yet it couldn't institutionally legitimate the school principals' election of the city public schools because it couldn't overcome the centralizing structures that go through the whole organization, the schools and Municipal Secretary of Education's running, whose power relations are hegemonically marked by an authoritarian tradition installed in the scope of the educational managing, both in Uberlândia and in the Brazilian teaching public system. In this context the lack of a political and democratic exercise, which is associated to a conservative tradition of education, limit the possibility to overcome the technical rationality, the effective exercise of professional autonomy and the construction of effective mechanisms of collective participation and making decisions in education as well.

Keywords: Autonomy, Democracy, Freedom, Rationality, Technique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Metodologia e Procedimentos Metodológicos	26

CAPÍTULO I

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AOS CONCEITOS DE AUTONOMIA E LIBERDADE NO MUNDO ANTIGO, MEDIEVAL, MODERNO E CONTEMPORÂNEO	37
1.1 Considerações sobre a Constituição Do Mundo Grego	37
1.2 A <i>Paidéia</i> Grega	49
1.3 A Educação Espartana	51
1.4 A Educação Ateniense	52
1.5 A Educação no Período Helenístico	53
1.6 Platão e a Academia	54
1.7 Aristóteles e o Liceu	56
1.8 O Mundo Medieval	58
1.9 A Patrística	61
1.10 A Escolástica	63
1.11 A Liberdade e a Autonomia na Modernidade	65
1.12 O Pensamento Liberal de John Locke	66
1.13 Rousseau e a Democracia como Valor Universal	69
1.14 Kant e o Esclarecimento Moral	71
1.15 A Filosofia como Liberdade em Hegel	76
1.16 O Conceito de Liberdade e Autonomia no Materialismo Histórico- Dialético	80
1.17 A Educação como Prática da Liberdade e Autonomia em Gramsci	89
1.18 A Teoria Crítica da Sociedade em Adorno e Horkheimer	95
1.19 Considerações Gerais em Torno dos Conceitos de Autonomia e Liberdade	102

CAPÍTULO II

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PEDAGOGIAS DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE: QUAL AUTONOMIA?	117
2.1 Sobre a história da educação brasileira: gênese e desdobramentos dos sentidos/significados atribuídos às noções de liberdade, democracia e autonomia no âmbito da docência	117
2.2 Primeiro período (1549-1759): o ensino dos jesuítas	118
2.3 Segundo período (1759-1827): instituição das aulas régias, resultado da Reforma Pombalina e da tentativa de instaurar uma escola pública estatal sob a inspiração do pensamento iluminista	122
2.4 Terceiro período (1827-1890) é representado pelas tentativas de se organizar a educação sob a tutela estatal, governo, então imperial e das províncias	124
2.5 Segunda etapa (1890-1931). implantação do sistema de ensino brasileiro, passando pela criação em 1930, do Ministério da Educação - MEC	128
2.6 Segundo e terceiro períodos (1931-1996): incorporação do tema da educação no âmbito das constituições de 1934 até 1988, até a promulgação da lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	134
2.7 Considerações gerais	164

CAPÍTULO III	
ANÁLISE DOS MECANISMOS FACILITADORES OU LIMITADORES DA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE NECESSÁRIA AOS DESAFIOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E DA VIDA ESCOLAR.....	171
3.1 A autonomia do professor no âmbito da formação e da prática profissional.	173
3.2 Considerações gerais.	183
CAPÍTULO IV	
A CRISE DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA AUTONOMIA DO PROFESSOR NO EXERCÍCIO DA SUA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA.....	187
4.1 A eleição de diretores: um dos mecanismos de democratizar as relações sociais na busca de autonomia escolar e da práxis pedagógica dos docentes no exercício da profissão.....	199
4.2 A Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: referência filosófico-pedagógica para a construção dos projetos político-pedagógicos escolares	205
4.3 Considerações gerais	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
BIBLIOGRAFIA	233
ANEXOS	245

INTRODUÇÃO

O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tem como objetivo a investigação sobre a autonomia docente do educador (a) no exercício da prática político-pedagógica.

Esta pesquisa reflete as inquietações desencadeadas com a experiência profissional, de pouco mais de 20 anos, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – **RME/UDI**.

Ao longo desses anos ao exercer os cargos de professora, diretora e pedagoga nas escolas públicas dessa mesma rede de ensino convivi frequentemente com uma série de exigências oriundas de normas e procedimentos estabelecidos pelo poder público municipal para viabilizar metas, geralmente pré-estabelecidas de forma hierarquizada.

Entretanto, à medida que tais normas e procedimentos começaram a tornar-se alvo da reflexão e da avaliação crítica no nosso cotidiano escolar, foi possível perceber que de alguma forma, a sua adoção terminava submetendo as atividades docentes da escola a lógicas de poder que repercutiam profundamente na organização política da vida escolar, principalmente quando tais procedimentos e normas interferiam, direta ou indiretamente, na possibilidade do exercício, tanto da autonomia da gestão financeira e pedagógica, quanto da autonomia de ação dos profissionais da escola.

A ampliação da reflexão teórica relacionada com esse assunto me permitiu constatar, inicialmente, a existência de um paradigma predominante de organização político-social da educação municipal. Esta tem orientado na maior parte do tempo, a implementação de um tipo de projeto educacional constituído, geralmente, por ações autoritárias e coercitivas que buscam, intencionalmente, inibir a possibilidade da construção de relações democráticas e autônomas, essenciais para a superação da alienação e da aceitação passiva de um mundo sócio-político-econômico, imposto pela cultura dominante.

Nesse sentido, constatei que a existência predominante desse tipo de projeto educacional estava ideologicamente relacionada com a construção histórica da estrutura econômico-social do país e do próprio município de Uberlândia, cujos princípios orientadores de gestão financeira e político-pedagógica tem sido hegemonicamente resultantes de propostas sociais fundamentadas nas doutrinas liberal e, mais recentemente, neoliberal, cujas visões de mundo se mostraram, no meu entendimento, incompatíveis com a construção de um

projeto de sociedade e educação inspiradas na emancipação da sociedade e da autonomia dos indivíduos, independentemente da sua classe social.

Diante da vontade de contribuir de alguma forma com a construção de um outro tipo de relações na escola, no contexto de mudança política da gestão municipal no período 2001-2004 aceitei o convite do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE, para coordenar a área de Educação Infantil, onde foi possível vivenciar uma experiência coletiva de trabalho que contou com a participação de docentes da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, para assessorar um movimento de deflagração de estudos voltados para a construção democrática do Projeto Político-Pedagógico – PPP das escolas municipais.

Frente a esse *desafio*, a gestão municipal da educação desse período adotou e buscou implementar uma política de flexibilização das suas relações de poder com os profissionais da educação da RME/UDI por meio do incentivo ao estudo e à ação coletiva por parte desses mesmos profissionais. Isso, como mecanismo de construção e efetivação, em última instância, de um *projeto* de democratização da educação municipal. Essa proposta contrariava frontalmente as políticas conservadoras que até então, tinham prevalecido historicamente, em caráter hegemônico, nesse setor.

Nesse período, ao mesmo tempo em que vivenciava o processo de organização e de implementação coletiva de uma carta de princípios filosófico-pedagógicos cuja finalidade seria orientar ética e pedagogicamente a elaboração dos PPP's nas escolas da rede, e estudava Filosofia na Universidade Federal de Uberlândia, foi possível perceber entre os diferentes profissionais da RME/UDI, uma série de contradições que pareciam interferir na dinâmica desse contexto de trabalho e de debate coletivo.

Ocorre que durante a elaboração da referida carta de princípios da RME/UDI, vários profissionais da educação que participavam do processo começaram a manifestar verbalmente o que eu considero uma visão sincrética acerca do sentido/significado atribuído a conceitos fundamentais para a construção dessa carta, tais como liberdade, democracia e autonomia, sendo poucos aqueles que conseguiam, de fato, fazer uma interpretação filosófica de tais termos.

Ao perceber, que tais manifestações verbais se transformavam, aos poucos, em formações discursivas mais ou menos estruturadas, foi possível perceber, em vários casos, a presença de visões conservadoras de mundo e de educação associadas à atitude de resistência a possíveis mudanças de comportamento profissional que poderiam se transformar em realidade objetiva a partir da implementação dos princípios de convivência, gestão, currículo

e avaliação elencados na carta. Isso, apesar de se reconhecer que a carta de princípios tinha sido construída num ambiente democrático que havia contado com o esforço da gestão municipal para que houvesse uma efetiva participação de grande parte da comunidade escolar da RME/UDI.

Depois de finalizar o curso de Filosofia no ano de 2003, procurei estudar esse fenômeno com maior profundidade o qual, entendo, começou a ser vislumbrado a partir do momento em que parte dos profissionais envolvidos nos processos de organização e implementação de todo o processo de discussão da carta de princípios, que culminou com a realização de dois congressos municipais constituintes de educação, se viram diante da possibilidade de ter que assumir ações concretas nos seus respectivos contextos escolares. Essas ações seriam destinadas a viabilizar na realidade o difícil exercício da gestão democrática pautado, porém, na colocação em prática da efetiva *autonomia docente*, a qual seria substancial para garantir a construção das autonomias financeira e pedagógica, como elementos utópicos constituintes de uma escola verdadeiramente cidadã. Tais eram, em essência, as metas procuradas pela equipe gestora do projeto de elaboração da carta de princípios filosófico-pedagógicos e do PPP¹ da RME/UDI.

Essa situação me intrigou e instigou a querer examinar, especificamente, **de que forma os sentidos/significados atribuídos às noções de liberdade, autonomia e autonomia docente pelos educadores(as), interferem na tomada de decisões no exercício profissional da sua prática político-pedagógica.**

Nesse sentido, algumas hipóteses iniciais foram levantadas para procurar explicar esse fenômeno. A primeira delas refere-se ao fato de que diante da possibilidade histórica de se confrontar com o exercício efetivo da autonomia docente em ambientes educacionais precários, parte dos profissionais envolvidos nesse tipo de processos pode se defrontar, em um determinado momento, com situações de confronto ao estabelecido, que por serem “novas” e de alguma forma “radicais”, tornam-se capazes de causar sensações de “espanto” e “incerteza” ao professor, durante a avaliação pessoal das possíveis conseqüências, responsabilidades e desafios que poderão ser provocados, diante do desejo e da intervenção social destinada à transformação efetiva da realidade.

¹ Projeto Político-Pedagógico-PPP

Sem pretensão de aprofundamento neste momento, dado o viés conservador presente ao longo da história nos processos de formação docente no Brasil e na América Latina, autores progressistas como Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Dermeval Saviani e Moacir Gadotti, dentre outros, sempre afirmaram que o compromisso mais importante de qualquer professor no exercício de sua profissão deveria ser o de estabelecer um combate sem tréguas à exclusão política, econômica, social, cultural e educacional das massas, assim como contra a concentração do poder nas mãos de minorias mais ou menos ralas, aspecto este que tornava tão fácil a implantação (e manutenção) de Estados autocráticos e conservadores. E de que, por causa disso, assumir esse tipo de compromisso político-pedagógico não seria uma tarefa nada fácil, pois esta implicaria, em vários casos, primeiro, um radical questionamento aos valores e saberes adquiridos ao longo da vida e, segundo, uma também radical mudança de concepções, princípios e atitudes frente à realidade, capaz de provocar, no limite, reações antagônicas de afastamento dos problemas político-educacionais, de omissão disfarçada de neutralidade política ou, contrariamente, de enfrentamento aos poderes e às ideologias instituídos, mantenedores e legitimadores, em última instância, do controle social e do caráter conservador da educação.

Somente para exemplificar um pouco esta questão, basta lembrar Anísio Teixeira quem em 1935 já criticava a educação universitária no Brasil afirmando que este tinha se tornado o

país dos diplomas universitários honoríficos, e o país que deu às suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada, que substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas, é o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprego (TEIXEIRA, 1962, p. 185).

E, contrariamente a isso, esse educador defendia que a universidade deveria tornar-se uma instituição, onde, em essência,

[...] a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar é a Universidade (TEIXEIRA, 1962, p. 183).

Por outro lado é sabido que, na atualidade, o excesso de preocupações, a competitividade acirrada, o grande número de tarefas a cumprir, a incerteza de manutenção do emprego, assim como a existência de ambientes institucionais sucateados, associado às precárias condições de trabalho, tornaram-se marcas do novo cenário mundial, regional e local no âmbito da educação pública. Defrontamo-nos hoje com professores estressados, desmotivados com seu desempenho profissional, motivo pelo qual, dentre outros aspectos, têm surgido constantemente idéias e estratégias conservadoras e despolitizadoras para responder a todas essas dificuldades mantendo-se, entretanto, a esses mesmos trabalhadores “atualizados, confiantes e competitivos” o âmbito das técnicas educacionais (MUÑOZ PALAFOX, 2004).

Nesse sentido, e ao concordar com a idéia de que o mundo do trabalho, tal como citado por Muñoz Palafox, encontra-se sob a lógica do individualismo, da incerteza e de uma profunda reforma conservadora de natureza neo-tecnista, não seria estranho encontrar entre os professores, atitudes desmobilizadoras frente à possibilidade de mudar a educação, sob o argumento da descrença e da desmotivação ou, contrariamente, do sentimento de revolta e indignação frente às condições impostas, assumindo-se a partir daí, uma postura político-pedagógica de pesquisa, de confronto e de ação coletiva direcionada para a transformação da sua realidade profissional.

A segunda hipótese refere-se a uma questão encontrada no processo de construção da carta de princípios da RME/UDI. Esta diz respeito ao fato de que parte dos profissionais da educação envolvidos no processo podem ter-se confrontado com a apresentação e o debate de um marco teórico de referência filosófico-pedagógica que, apesar de ter sido estudado teoricamente em outros momentos das suas vidas, podem ter entrado de alguma forma, num “choque” de valores e “princípios” oriundos da sua própria *formação docente*, a qual, com certeza não deixou de ser influenciada por aquilo que denominamos de “racionalidade instrumental-técnica”, cujos fundamentos, podem ser encontrados na epistemologia filosófica e no estudo das práticas e dos saberes do educador oriundos das políticas públicas de formação de professores do país.

Em outras palavras, apesar de vários profissionais da educação da RMU/UDI defenderem a gestão e a educação democrática, no momento de se vislumbrar a forma “prática” em que essa forma de gestão poderia e deveria ser viabilizada na realidade concreta, pode ter “transparecido” entre parte destes profissionais, certa resistência ao exercício da sua efetiva autonomia docente, diante do possível choque de valores (inclusive religiosos),

concepções de mundo, indivíduo, sociedade e educação, bem como dos conhecimentos e práticas político-pedagógicas de natureza instrumental-tecnicista, incorporados e vivenciados ao longo de sua formação e prática pessoal e profissional.

Uma terceira hipótese levantada para este trabalho, associada dialeticamente às duas anteriores, refere-se também à identificação de uma falta ou ausência cotidiana de reflexão filosófica sobre os conceitos de autonomia, democracia e liberdade entre os profissionais da educação que interfere, tanto na compreensão da valorização da prática político-pedagógica, quanto na necessária tomada de decisões relacionadas à ação e envolvimento ativo nos processos coletivos necessários para a transformação da escola e do sistema educacional como um todo, exercendo, de fato, os princípios da autonomia docente e institucional, como instrumentos de emancipação e transformação social.

Com o intuito de fundamentar parte das hipóteses acima levantadas deve-se destacar que diante da “herança recebida pela sociedade brasileira dos processos ditatoriais que marcaram a história do país nos últimos anos”(SANTOS, 2001, p.34) foi possível encontrar na literatura indícios sobre a influência da formação profissional de professores e pedagogos, a qual tem refletido ideologicamente as matrizes conceituais e sócio-culturais geradoras das suas percepções e concepções de liberdade e autonomia.

Essas concepções associadas a uma determinada visão social de mundo (LOWY, 2006) são referências importantes de interpretação, análise e de tomada de decisão em torno das condições econômico-histórico-sociais vividas por esses mesmos profissionais da educação, as quais interferem significativamente na compreensão da realidade escolar e, em decorrência disso, das ações que esses profissionais assumem, seja para reproduzir modelos conservadores de gestão ou para agir político-pedagógicamente buscando a sua transformação numa perspectiva democrática e emancipatória de educação e sociedade.

Vale considerar que a idéia da existência de “falsos” conceitos pode ser encontrada em Marx, para quem a ideologia é uma especulação metafísica idealista que inverte a realidade e dificulta o estabelecimento de relações mais críticas entre “as maneiras de pensar” e sua relação com o conhecimento científico e filosófico. Em concordância com essa tese, vale ressaltar como um dos aspectos epistemológicos deste trabalho sobre quem cria esses “falsos conceitos individualistas”,

[...] quem cria as ideologias são as classes sociais: o processo de produção da ideologia não se faz ao nível dos indivíduos, mas das classes sociais. Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais,

mas quem as sistematiza, desenvolvem, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos etc.; são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses da classe (LÖWY, 2006, p.104-105).

Dessa forma, o objetivo central do presente trabalho é analisar e compreender, com ênfase na interpretação filosófica, a formação discursiva de professores e pedagogos lotados nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, e suas concepções de liberdade, autonomia e autonomia profissional.

Para atingir esse objetivo, tornou-se necessário resgatar no capítulo primeiro, à luz da filosofia, os sentidos e significados historicamente construídos acerca dos conceitos de autonomia e liberdade, buscar a forma como foram aplicados à educação e, ainda descrever e analisar sua influência no pensamento pedagógico desde a antiguidade até os primeiros anos do século XXI.

O Capítulo Segundo é dedicado ao estudo da influência do pensamento liberal no contexto da educação pública brasileira, tendo como referência a análise de conteúdo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A análise é acompanhada do aporte histórico que parte da gênese da escola nova e a sua influência na legislação brasileira e na prática dos professores.

No Capítulo Terceiro, procede-se à análise dos mecanismos facilitadores ou limitadores da construção da práxis docente necessária aos desafios de democratização da gestão e da vida escolar no sistema público de ensino.

Finalmente, no Capítulo Quarto, caracterizam-se as formações discursivas sobre a liberdade, autonomia e autonomia profissional entre professores e pedagogos lotados na RME/UDI na esfera do Ensino Fundamental, que participaram direta e indiretamente do processo de instauração e construção do Projeto Político-Pedagógico – **PPP** no interior do programa “Escola Cidadã” instituído na Gestão municipal do prefeito Zaire Rezende no período 2001-2004. A época é considerada nesta pesquisa, como um momento de “flexibilização” das relações dos profissionais da educação da RME/UDI com o poder municipal, orientadas para a construção da gestão democrática no ambiente escolar.

Metodologia e Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, o presente trabalho, é sustentado epistemologicamente por uma perspectiva materialista histórica de mundo, de sociedade e sujeito.

O método dialético investigativo que descreve o particular em relação ao contexto econômico, político, social e cultural, parece ser o mais indicado nesta pesquisa. Nosella; Buffa (2005) sustentam e defendem uma linha metodológica que relaciona o fenômeno particular com um contexto mais geral e, neste sentido, estes autores (2005, p.357) apontam o que Marx escrevera, em 1873, no posfácio à segunda edição de O Capital:

É sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1983, p.20).

Essa parece ser uma tendência teórico-metodológica que em contrapartida ao positivismo, idealismo, estruturalismo e culturalismo, têm como fundamento a análise investigativa que considera a relação particular-totalidade, visto que, na visão de Nosella; Buffa,

[...] para os positivistas, o dado empírico é absoluto, um fim em si mesmo. O idealista, por sua vez, supervaloriza a subjetividade e a intencionalidade humanas. Para o estruturalista, a sociedade é o resultado de um mero jogo entre estrutura e superestrutura, sem direção histórica, sem contradições reais e sem riscos [...] os culturalistas, finalmente, seduzidos e aprisionados pelas interessantes e variadas formas de viver dos homens, comprazem-se em descrevê-las (2005, p.358).

Esses pesquisadores defendem, enfim, um método capaz de compreender a realidade de forma ampliada, tendo em vista que correlacionam todas as categorias pertinentes ao processo de investigação. GATTI Jr. nesta direção evidencia que:

[...] no Brasil, ainda que mediante dificuldades, devido à inexistência de repertórios de fontes organizados, alguns historiadores e educadores têm-se lançado à tarefa de historiar a educação escolar brasileira, por meio da

construção de interpretações acerca das principais instituições educativas espalhadas pelas diversas regiões brasileiras [...] diante do debate entre as visões gerais e particulares, em que as primeiras são demasiadamente genéricas e paradigmáticas e, as segundas, meramente curiosas, os dois pesquisadores [NOSELLA E BUFFA] consideraram o particular como expressão do desenvolvimento geral, no interior de uma concepção de história que supera o factual e o descritivo, mas é, sobretudo, interpretativa, pois na História de uma Instituição Escolar, de fato, encontram-se datas, nomes, fatos interpretados à luz de uma concepção filosófica (GATTI Jr. 2006, p.7).

É importante ressaltar que a presente pesquisa encontra-se situada no âmbito das Ciências da Educação e se relaciona com uma abordagem do tipo qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, na proporção em que se busca descrever, compreender e interpretar o objeto de pesquisa em processo de reflexão crítica. Uma pesquisa nesses contornos é um modo de encarar o mundo, constituindo-se muito mais do que um conjunto de técnicas para coleta de dados. Possui peculiaridades e particularidades que a diferencia dos tradicionais esboços experimentais (TRIVIÑOS, 1987).

Esse tipo de abordagem metodológica necessariamente está associado a uma concepção de homem, mundo e sociedade, entendidos no seu conjunto e em suas inter-relações e se constitui numa mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e a transformação inerentes aos fenômenos sociais.

É ainda importante ressaltar que o materialismo histórico-dialético, enquanto método de investigação da realidade sustenta-se em uma ação radical, que busca levar à raiz da investigação uma aproximação com a essência que mediatiza os fenômenos. A lógica dialética se define por ser um movimento construído com base no princípio da contradição, por meio do qual se considera que a realidade está em constante movimento de rupturas e continuidades, que coexiste numa totalidade estruturada, interdependente e mutuamente determinada por seus diversos aspectos constitutivos (GADOTTI, 1988, 2001). A contradição dialética busca ir além das aparências dos fenômenos, a fim de constituir a unidade das contradições e a identidade histórica do real, ambas mediadas por uma investigação amparada por um tipo de reflexão filosófica da realidade em que a existência humana é vista como uma totalidade complexa e, fundamentalmente, contraditória.

Nesse sentido, Severino (1994, 2001) considera que o estudo filosófico e antropológico da existência humana implica uma análise didática de três esferas

dialeticamente relacionadas entre si: produtiva, social e simbólica, denominadas de práticas tridimensionais (SEVERINO, 2001). Essa prática se relaciona com todos os processos de mediação do existir e da formação histórica da consciência.

Se a antropologia considera o ser humano como um dado empírico e histórico, a filosofia por sua vez, caracteriza-se como uma forma peculiar do empenho humano pela compreensão de sentido das coisas; neste caso, a noção de prática tridimensional simbólica da existência humana é considerada fundamental para a compreensão da realidade e para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos aqui propostos.

A esfera simbolizadora (prática simbólica)² é a referência fundamental para que as outras duas práticas sociais possam tornar-se efetivamente humanas, tornando-se, assim, a ação existencial uma “práxis”.

Os seres humanos criam, graças à sua subjetividade, símbolos e lidam com eles, dando-lhes sentido e significado. Essa prática assume um caráter reflexivo quando cada indivíduo percebe, intencionalmente, a possibilidade de sua atividade “**significadora**” ou produtora de sentido e de significado. O ser humano produz bens simbólicos que se materializam pela linguagem verbal, escrita e teleológica (ação corporal não escrita nem verbal) e deles usufrui, “relacionando-se com eles e criando uma trama mediante a qual exerce também a sua atividade prática” (SEVERINO, 2002, p. 59).

A prática simbólica ou simbolizadora interferirá nas esferas *produtivas* e da *interação* humano-política, quando utilizada como fonte de saber e de conhecimento necessário, para regular a vida sócio-econômica, ético-política e estético-cultural, ao buscar a conquista da liberdade e da autonomia humanas, ou, contrariamente, quando é utilizada como fonte de dominação (controle social) e de manipulação individual e/ou social em nome de interesses econômicos e políticos associados, dentre outros, a contradições de classe social, de gênero, de etnia/raça etc.

Destaca-se, assim, a criação/existência da ideologia como fonte simbolizadora capaz de apresentar a realidade de forma deturpada, para benefício de alguém, e de produzir, também, “falsas consciências” pela ação da publicidade ou da manipulação da opinião pública (propaganda):

² Os símbolos são instrumentos de mediação, signos, que utilizamos para lidar com os objetos, situações e com outros símbolos, para representá-los mental e materialmente pela fala, escrita, desenho, etc.

A impregnação pelo poder não decorre só da pressão exercida pela organização burocrático-administrativa e institucional que garante eficácia e visibilidade ao caráter político da sociedade. Essa organização parece expressar uma força mais profunda, surgida no íntimo da sociedade, na qual o poder se instala e propaga capilarmente, atingindo todos seus pontos e regendo pulsações. Trata-se de um poder profundo que se serve de tecnologias apropriadas para a manipulação de corpos e mentes (grifo nosso), por mediações institucionais. Fala-se então de um poder molecular e onipresente no corpo social (SEVERINO, 2002, p. 54).

À medida que a produção simbólica contribui para a formação de um conjunto de representações que passam a integrar parte da cultura humana, essa produção pode ser apropriada indistintamente pelos indivíduos, *mediante diferentes formas de intercomunicação, dentre as quais se destaca a educação* (SEVERINO, 2002, p. 60). Este aspecto faz da cultura uma diversa “comunidade de sentidos e de significados”.

Dessa forma, a reflexão sobre a realidade e seus condicionantes sociais, políticos, culturais e ideológicos, resulta em uma percepção simbolicamente estruturada de que os seres humanos, na dimensão de sujeitos históricos são implicitamente dotados de autonomia crítica, capacidade de entendimento e de intervenção na realidade. Nesta direção, parte-se do fundamento de que a autonomia, objeto de investigação desta pesquisa, não significa independência ou agir como se quer ou deseja, mas em contrapartida, trata-se de um

[...] conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa), pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos[...], [sendo], por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com suas próprias leis (BARROSO, 2003, p.16).

O trato do conhecimento, neste contexto de interdependência e na forma de produção historicamente acumulada, consiste em um dos meios possíveis para a leitura da realidade em seu processo de significação e assimilação individual e coletiva. Neste sentido, esta investigação fundamentou-se tendo como parâmetro as orientações e pressupostos da pesquisa qualitativa.

A escolha dessa abordagem considera, também, a coleta direta de dados da fonte, sem desconsiderar o contexto histórico em que foram geradas para garantir a valorização dos sentido-significados expressos nas formações discursivas dos entrevistados. Uma outra

questão, que pesa sobremaneira na adoção dessa forma de pesquisa qualitativa é a sua natureza descritiva e processual, sendo que aquela permite que se aborde o universo da pesquisa de forma detalhada e minuciosa e, por outro lado, a questão processual facilita os caminhos da análise de dados que se limitam aos resultados obtidos, e mais ainda, à participação dialógica entre o entrevistador e informantes.

Associado a esse entendimento, a proposta metodológica desenvolvida para este trabalho encontra-se fundamentada em um princípio de ação coletiva que, de alguma forma, contraria o paradigma predominante da produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação brasileira, em que os mestrandos dedicam-se à realização individual das suas pesquisas de tal forma que, em muitos casos, implica uma ação solitária, ainda que este trabalho seja feito sob acompanhamento de um orientador.

Pelo menos no âmbito da educação, tornou-se uma rotina que os alunos de pós-graduação dediquem-se a cursar cotidianamente suas aulas obedecendo a um currículo que exige o cumprimento de disciplinas obrigatórias e eletivas. Além disso, outras obrigações ou atividades próprias da academia também fazem parte da formação cotidiana de um aluno pós-graduado, a saber: participação em congressos e seminários; realização de trabalhos em grupo, produção de artigos para apresentação em eventos científicos. Tudo isso, como parte de um conjunto de exigências colocadas pelos órgãos que acompanham e avaliam os cursos de pós-graduação do país para endossar academicamente as necessidades curriculares estabelecidas pelo MEC.

Nesse contexto, pelo menos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o estudante inicia tanto o processo de aprimoramento de seu projeto, quanto a realização de sua pesquisa até dedicar-se quase que isoladamente a esta tarefa, defrontando-se, a partir daí, com dificuldades e sentimentos controversos.

Tais sentimentos conduzem, em muitos casos, à percepção de que o trabalho foi realizado num ambiente onde, infelizmente, termina por prevalecer uma práxis excessivamente individualizada, que além de contrariar princípios de ação coletiva e democrática os quais deveriam, no nosso entendimento, permear a vida no campo da educação em todas as suas dimensões, inclusive no campo da produção de conhecimento, também contribui na construção de sentimentos de solidão que, inclusive também são compartilhados e criticados pelos nossos próprios colegas e outras pessoas que vivenciaram esse tipo de experiência da prática da pesquisa científica na pós-graduação.

Denotando-se nesse tipo de prática social uma lógica de formação profissional que, dada a sua complexidade, considera-se ainda difícil de ser rompida no âmbito da pós-graduação em educação, apesar de se reconhecer o seu caráter fragmentado para a construção do conhecimento, após conversar com os seus respectivos orientadores, um coletivo de três estudantes do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU escolheu-se agir coletivamente no processo de orientação e de produção de suas respectivas pesquisas.

As motivações que engendraram a constituição do grupo de pesquisa devem-se, fundamentalmente, a experiências anteriores vividas pelo coletivo de sujeitos sociais diretamente envolvidos nesse processo nos seus ambientes de trabalho escolar, relacionadas com uma práxis social assentada na crença filosófica e politicamente fundamentada da importância do trabalho coletivo em parceria.

Nesse contexto, foi definido que a escolha dos procedimentos metodológicos utilizados, tanto no processo de orientação, quanto de pesquisa individual e coletiva seriam predominantemente constituídos e implementados em grupo, isto é, entre os orientadores, as três mestrandas do grupo e uma outra colega de trabalho convidada pelas mestrandas, mestre em História Social pela UFU.

Por outro lado, um dos aspectos que contribuíram para a constituição do grupo, foi o fato de que cada uma das pesquisadoras mestrandas, independentemente de contar com objetos de pesquisa diferentes, apresentaram semelhanças, tanto no campo de aplicação das suas respectivas pesquisas, recortes espaciais semelhantes (educação pública municipal), o mesmo recorte temporal (2000-2004), como a mesma matriz filosófico-epistemológica de pesquisa (Materialismo Histórico-Dialético).

As pesquisadoras do grupo possuem formação cultural, acadêmica e histórias de vida diferentes. Diversidade que além de contribuir significativamente para o enriquecimento do estudo, da pesquisa, dos debates e, inclusive, para a produção coletiva e individual de textos, possibilitou, efetivamente, o aprimoramento das hipóteses e dos marcos de referência teórica e metodológica de cada uma das pesquisas desenvolvidas, assim como também, uma significativa elevação da sua motivação pessoal que, além de minimizar o sentimento de solidão, contribuiu, de fato, para enfrentar as adversidades peculiares a esse tipo de trabalho acadêmico.

Depois de constituir o grupo de pesquisa no dia 22 de janeiro de 2008 foram debatidos os princípios e diretrizes de trabalho coletivo, bem como os objetivos do grupo, seguidos da

organização de uma agenda de reuniões semanais que passou a fazer parte do horário disponibilizado pelos orientadores.

Em seguida, foi desenvolvida uma proposta de planejamento de ações coletivas e individuais relacionadas, dentre outras, de atividades de levantamento e revisão de bibliografia dos objetos de estudo, dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e científicos da pesquisa qualitativa adotada no decorrer dos trabalhos, bem como das técnicas de entrevistas e os critérios de seleção dos informantes para cada uma das respectivas pesquisas em andamento.

É importante salientar, que no momento de serem debatidos temas correlatos a cada uma das pesquisadoras do grupo, foi estabelecido que em todos os momentos foram apresentadas produções individuais, compartilhadas e debatidas para, finalmente, retornarmos novamente à produção individual até se constituírem os textos correspondentes às próprias pesquisas. Esse procedimento ocorreu em praticamente toda a produção textual com exceção da introdução deste capítulo, o qual foi construído, por consenso, de forma coletiva.

No que diz respeito à materialização da pesquisa entre os professores e os pedagogos da RME/UDI, além de utilizar a pesquisa bibliográfica, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas focais e à aplicação de um questionário individual, finalizando com a análise dos dados coletados, ou seja, das formações discursivas dos entrevistados à luz da fundamentação teórica da pesquisa. Neste cenário, entende-se que,

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da presente pesquisa levaram em consideração o fato de que o problema delimitado foi identificado na esfera da vida prática. Isto quer dizer que a escolha do tema não emergiu espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo na medida em que surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 1996, p.90).

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, esta permitiu a leitura analítica do problema proposto e conduz à sua sistematização científica e filosófica. A pesquisa bibliográfica sustentada pela pesquisa documental, abordou os textos clássicos que oferecem subsídios para a compreensão dos conceitos de liberdade, autonomia e autonomia docente, além da legislação oficial mencionada em páginas anteriores, bem como parte dos documentos oficiais produzidos pela RME/UDI no período 2002-2004 relacionados com o processo de construção do PPP, dentre os quais pode ser encontrada uma Carta de Princípios

destinada a orientar o processo de construção da gestão democrática no contexto de implementação do programa denominado “Escola Cidadã”.

O embasamento teórico extraído da pesquisa bibliográfica que teve por *ethos* a História da Filosofia da Educação e permitiu estabelecer uma série de condições necessárias para abordar o processo desencadeado no período de 2001 a 2004, em que se almejava a construção da autonomia da RME/UDI e a implantação da gestão democrática como um todo. Do confronto entre os conceitos e a realidade pedagógica, este trabalho evidencia a distância que separa os conceitos modernos de autonomia e liberdade da prática diária desenvolvida no interior das escolas.

Em relação à pesquisa de campo, para identificar os informantes da pesquisa foram definidos no grupo uma série de critérios de amostragem, considerando a pertinência dos profissionais que seriam entrevistados.

Os entrevistados foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios, considerados fundamentais para a realização da pesquisa:

1. Ter atuado no âmbito da educação pública.
2. Ter sido convidado ou selecionado para participar do processo de construção da gestão democrática da RME/UDI.
3. Ter ocupado cargo na rede municipal, que envolvesse a tomada de decisões impactantes na educação, nesse período.
4. Ter atuado diretamente na educação municipal com efetiva participação a favor ou contra o processo de construção do PPP, no período pesquisado.
5. Estar atuando como dirigente do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Uberlândia – SINTRASP/PMU, no período pesquisado³.
6. Ter atuado direta ou indiretamente na construção da gestão democrática da escola pública na condição de participante e/ou coordenador do processo de elaboração da Carta de Princípios, Projeto Político Pedagógico ou nas eleições diretas para diretores - no período investigado.
7. Estar lotado nas unidades escolares da RME/UDI, no período pesquisado.

A partir desses critérios, os informantes foram identificados e, em seguida, foi elaborado um plano de entrevistas para definir as datas de sua aplicação e facilitar o contato com os informantes.

³ Os sujeitos entrevistados que compõem a coordenação do SINTRASP, necessariamente fazem parte do quadro do magistério público em Uberlândia.

Durante a configuração do cronograma de entrevistas foi construído um quadro de distribuição dos informantes em grupos focais e, na medida em que o quadro era construído foram sendo também levantadas questões a respeito dos objetos(s) da pesquisa(s), as quais foram refletidas coletivamente durante várias reuniões de trabalho junto com o orientador, até ser configurado, definitivamente, o roteiro das entrevistas.

Nesse contexto, ficou decidido que além do roteiro de entrevista definido para os grupos focais (Anexo 1), seria aplicado um questionário de caráter individual entre cada um dos informantes (Anexo 2).

A seguir procurou-se localizar as pessoas selecionadas utilizando-se via telefônica ou contato pessoal. Durante a realização do convite foram apresentados os objetivos da pesquisa e os critérios da amostragem. Vale destacar que todos os profissionais inicialmente convidados, sem exceção, demonstraram uma interessante vontade e disposição para participar do processo.

Na oportunidade, os informantes contatados contribuíram com a realização da pesquisa ao sugerir outros nomes de profissionais que, no seu entendimento, também poderiam fazer parte da pesquisa, de acordo com os critérios de amostragem previamente apresentados. De posse dos novos nomes foi feita uma pesquisa mais detalhada para verificar se os profissionais apontados se encontravam, de fato, dentro dos critérios da amostragem. Finalmente foi elaborado um quadro com um total de 20 profissionais que seriam entrevistados para a realização desta pesquisa.

É importante ressaltar que os grupos de entrevistados foram distribuídos, de acordo com o cronograma estabelecido, para as entrevistas focais em grupos A e A1; B e B1, e C, após definição dos critérios de seleção acima mencionados, sendo que 17 entrevistados foram selecionados, 6 políticos, assessores e sindicalistas, dentre eles dois educadores efetivos do ensino fundamental da RME/UDI; 7 educadores, dentre eles: diretores, ex. diretores e coordenadores do CEMEPE, sendo três professores de história, duas pedagogas, e um professor de letras; 4 profissionais da comunidade escolar, sendo 1 pedagoga, 1 ex. diretora escolar, 2 educadoras do ensino fundamental.

As entrevistas foram realizadas durante todo o primeiro semestre de 2008, com os educadores entrevistados.

No total, dezessete entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com encontros diretos ocorridos entre as pesquisadoras e os depoentes, as quais foram finalizadas após o preenchimento do questionário individual.

Durante as entrevistas, as informações coletadas foram integralmente gravadas sob o uso de um gravador digital, e fita cassete, para posterior transcrição e análise qualitativa.

Após a transcrição e correção das falas colhidas nas entrevistas, as mesmas foram apresentadas aos depoentes para revisão, correção e assinatura de um Termo de Autorização para o uso dos dados coletados como fonte de pesquisa.

É importante esclarecer, que a presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar a temática central abordada; contrariamente a esta idéia, ela busca contribuir com a abertura de inúmeras iniciativas em torno da investigação e entendimento, acerca da autonomia do educador no exercício de sua práxis, como mecanismo de intervenção política no entorno escolar, defendendo como *telos* a transformação social e a emancipação humana.

CAPÍTULO I

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AOS CONCEITOS DE AUTONOMIA E LIBERDADE NO MUNDO ANTIGO, MEDIEVAL, MODERNO E CONTEMPORÂNEO

1.1 Considerações sobre a constituição do mundo grego

Este capítulo tem a finalidade de discutir à luz da História da Filosofia os conceitos de autonomia, liberdade e democracia, tendo em vista a compreensão do significado histórico desses conceitos no mundo ocidental. A abordagem histórica dos conceitos foi adotada para evidenciar as transformações que eles tiveram ao longo das épocas, sendo ressignificados, de acordo com a organização e a dinâmica política, social, cultural, econômica e ideológica vigente. Além disso, pretendi descrever dialeticamente os caminhos percorridos pela humanidade num processo de construção e desconstrução nos sentidos e significados dos conceitos de autonomia, liberdade e democracia. Para tanto, nossa reflexão se inicia situando o nascimento da filosofia.

A palavra filosofia é de origem grega e significa amor à sabedoria; *philo* e *Sophia*. *Philo* deriva de *philia*, que significa amizade, respeito entre iguais. *Sophia*, por outro lado, significa sabedoria, que deu origem ao termo *sophos*, sábio. Filosofia, neste raciocínio expressa um estado de espírito da pessoa que ama e deseja o conhecimento. A Filosofia surgiu nos séculos VII-VI a.C. nas cidades gregas situadas na Ásia Menor. Começa por ser uma interpretação dessacralizada dos mitos cosmogônicos. Os mitos foram segundo Platão e Aristóteles, as matérias iniciais de reflexão dos filósofos. Eles se tornaram um campo comum da religião e da filosofia, ao revelarem que a pretensa separação entre estes dois modos de interpretação da realidade não é tão simples como se apresenta.

A filosofia surge desde o momento em que o homem buscou refletir sobre o funcionamento da vida e do universo, ao procurar uma solução para as grandes questões da existência humana. Os pensadores gregos antigos buscaram formular, no século VI a.C., explicações racionais para tudo que era explicado, até então, pela mitologia e, com a nova postura deram início ao novo momento cultural que se fez paradigmático no ocidente.

O conceito de cultura se expressa como “a maneira de ser de um povo, diversa da maneira de ser de outro povo: é aquilo que faz com que um povo tenha suas leis, suas instituições, organizações, seus costumes e suas crenças próprias, típicas, características”

(LARA, 1989, p.16). Tratam-se, portanto, das diversas manifestações humanas em todas as suas dimensões: econômica, política, educacional, religiosa, científica, no campo das artes e do lazer. O fato de a população grega ser espalhada em várias regiões, não impediu que sua identidade fosse assegurada pela cultura.

De acordo com Lara (1989) “a cidade-estado grega nasceu aristocrática e escravista. Significou a imposição da hegemonia dos proprietários de terras sobre populações agrárias despossuídas, num momento em que a organização micênica exauria a sua força centralizadora” (LARA, 1989, p.22). Na segunda metade do século VII e por todo século VI a.C. nasceu a tirania, como resultado dos conflitos entre camponeses, comerciantes e artesãos, mas são estes dois últimos que obtêm privilégios com a atuação dos tiranos. Desde os tempos homéricos começaram a se formar dois aspectos próprios da vida política na Grécia: a assembléia e o conselho. Em fins do século VI a.C., a tirania começa a desaparecer das cidades-estados. Ela se transforma em regime oligárquico ou democrático de governo,

[...] a diferença entre o estilo de vida democrático ou oligárquico passa pela maior ou menor participação dos cidadãos na assembléia, no conselho e nas magistraturas [...] o critério de restrição à participação política, em qualquer dos dois regimes, deixa de ser a nobreza e passa a ser a riqueza (LARA, 1989, p.24).

Lara (1989), assim explica o funcionamento desses regimes políticos:

[...] as democracias gregas, ou mesmo as oligarquias, se constituíram em espaço de realização humana, no qual se tornou possível ao indivíduo desenvolver a própria personalidade e fazer a experiência da liberdade. Ela trazia, contudo, em seu ventre uma contradição essencial. Boa parte das pessoas era dela excluída. Mulheres, crianças, estrangeiros e escravos, e mesmo homens livres, mas pobres, não participavam da vida da Pólis. Tratava-se, pois, de uma democracia muito relativa, marcada pelo elitismo e pelo machismo (LARA, 1989, p.24).

Os séculos V e IV a.C. são os séculos tidos como clássicos, quando o helenismo se expressa pela configuração sócio-política da cidade-estado.

Apesar da invasão de Felipe e Alexandre, macedônicos, no final do século IV a.C., destruírem esta organização política grega, a cultura helênica sobreviveu a esses impactos seculares e se tornou referência na construção das civilizações de todo o ocidente. De acordo com a formulação de Lara (1989), “o encontro do helenismo com a cultura oriental, sobretudo a persa, que as conquistas de Alexandre vão possibilitar em grau até então

impensáveis, produzir o chamado mundo helenístico”(LARA, 1989, p.25). A grande e fundamental importância da cultura helênica se sustenta no fato de que a filosofia é uma das suas mais substanciais manifestações. Neste sentido, Chauí (1994) assinala que “se atribui ao filósofo grego Pitágoras de Samos (SÉC.V. a.C.), a invenção da palavra filosofia” (CHAUÍ, 1994, p.19). Segundo tal raciocínio, “Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos” (CHAUÍ, 1994, p.20).

Chauí (1994) afirma ainda que a filosofia ocupa-se com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro; com a gênese, a forma e conteúdos dos valores éticos e morais, políticos, artísticos e culturais; com a compreensão das causas e das formas da ilusão e do preconceito, com as transformações históricas dos conceitos, do pensamento e dos valores humanos (CHAUÍ, 1994, p.17). Portanto, a filosofia se ocupa em investigar a Natureza e a natureza humana; preocupa-se com a realidade das coisas e com a história dos homens. Em suma, a filosofia procura buscar o fundamento e o sentido da realidade em suas múltiplas ocorrências, problematizando o que são, qual a sua duração e qual a necessidade intrínseca que as modificam em outras. No raciocínio da autora citada, a

[...] filosofia não é ciência: mas uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião, trata-se de uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas. Não é arte, porém é uma interpretação crítica dos seus conteúdos, das formas, da significação das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia, nem psicologia, mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos (destas ciências humanas). Não é política, todavia a interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder. Não é história, contudo a interpretação do sentido dos acontecimentos enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo. Conhecimento do próprio conhecimento e da ação humana, conhecimento da transformação temporal dos princípios do saber e do agir, conhecimento da mudança das formas do real ou dos seres, a filosofia sabe que está na história e que possui uma história (CHAUÍ, 1994, p.17).

Com o advento da filosofia na Grécia há um enfraquecimento do pensamento mítico e o início de um saber racional no princípio do séc. VI, na Mileto Jônica, que de acordo com Vernant (2000), homens como Tales, Anaximandro, Anaxímenes inauguram um novo modo de reflexão concernente à Natureza (*physis*) que tomam por objeto de uma investigação sistemática e desinteressada, de uma história, da qual apresenta um quadro de conjunto, uma teoria (VERNANT, 2000, p.81). No novo contexto, os “físicos” da Jônia ou pré-socráticos se

preocupavam essencialmente em explicar a Natureza, isto é, a *physis*. Nesse entendimento, o logos se dissocia do **mito**⁴, o que parece ser uma primeira aproximação de uma **autonomia**⁵ intelectual e racional na forma de explicar o mundo e a sua gênese. Caso se parta do princípio de que a explicação mitológica acerca da realidade, manifesta-se sob a forma de narrativa poética, eivada de imaginação e fantasias, de certa maneira subjetiva, apresentava uma porção de racionalidade. Em contrapartida, a explicação filosófica do mundo real se expressava por juízo e raciocínios lógicos construídos sob o fundamento das ciências, como a física e a matemática.

Vernant (2000) sustenta que há polêmicas entre o pensamento de Burnet; Cornford. Dois pensadores que investigam a origem da filosofia. Neste sentido, Burnet crê na noção de que os filósofos jônios abriram o caminho para a construção da ciência. Já por outro lado, Cornford defende a idéia de que a primeira filosofia se configurava mais como uma realidade mítica do que como uma teoria científica propriamente dita. Pois a física jônica é extremamente diferente em seus pressupostos e metodologia, da ciência conhecida na modernidade, a qual se baseia em observações, experimentações, hipóteses, coleta de dados e, sobretudo em fatos empíricos. Não sendo de nosso interesse aprofundar nessa controvérsia, e sim esboçar o foco de nossa investigação filosófica sobre as categorias autonomia, liberdade e democracia, vislumbramos uma outra possibilidade sobre o nascimento da filosofia, que parece estar ligada ao advento da **pólis**⁶; o que constitui no pensamento grego uma grande invenção.

⁴ A palavra *Mito* se origina do grego e do latim(mythus). Além da acepção geral de “narrativa” na qual a palavra é usada, por exemplo, na Poética (I, 1451b 24) de Aristóteles, podem distinguir-se, sob o ponto de vista histórico, três significados do termo, e precisamente: 1. Mito como uma forma atenuada de intelectualidade; 2. como uma forma autônoma de pensamento ou de vida; 3. como instrumento de controle social. No que se refere ao segundo item, foi Vico quem pela primeira vez exprimiu esse conceito de mito: “Que as fábulas ao seu nascer foram narrações verdadeiras e severas (de onde a fábula foi definida vera narratio) que nasceram primeiramente obscenas em geral e por isso depois se tornaram impróprias, portanto alteradas, em seguida inverossímeis, depois obscuras, daí escandalosas, e finalmente incríveis, que são sete fontes da dificuldade das fábulas”. A verdade do Mito, não é, portanto, uma verdade intelectual corrompida ou degenerada, mas uma verdade autêntica, embora de forma diferente daquela intelectual, isto é, de forma fantástica ou poética.” Os caracteres poéticos nos quais consiste a essência das fábulas nasceram da necessidade de natureza, incapaz de abstrair as formas e as propriedades de sujeitos e em conseqüências devia ser maneira de pensar de povos inteiros que tivessem sido postos dentro de tal necessidade de natureza, que é nos tempos de sua maior barbárie”(ABBAGNANO, Nicola.Dicionário de filosofia. Trad. coordenada e ver. por Alfredo Bosi, 2ª. Ed. - São Paulo: Mestre Jou, 1962).

⁵ Autonomia-(auto) - radical de origem grega usado em posição prefixal, com o significado de “próprio”, “mesmo”, seja com outros radicais gregos, seja com radicais latinos e com palavra portuguesa.Nomos(lei)-direito ou faculdade de reger-se (um país) com/por leis próprias; liberdade moral ou intelectual; que se governa por leis próprias.(Minidicionário Gama Kury. A da Língua Portuguesa.Supervisão Adriano da Gama Kury. Organização por Ubiratan Rosa – São Paulo: FTD, 2002).

⁶ A palavra *pólis* é vinculada ao termo grego *politika*. Neste sentido, “Pólis é a Cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (politikos), isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade,

Esse acontecimento se situa entre os séc. VIII e VII a.C. e cria a vida social e política, com a supremacia da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder. O uso da palavra é anunciado por Vernant (2000, p. 41), como o “*instrumento político por excelência, a chave de toda autoridade no Estado, no meio de comando e de domínio sobre outrem*”. A palavra se transforma no debate contraditório, na discussão, na argumentação. Esse autor evidencia que “entre política e o logos, há uma relação estreita, vínculo recíproco, pois a arte política é essencialmente exercício da linguagem; e o logos, na sua origem toma consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia, através da função política” (VERNANT, 2000, p.42).

A política é um caminho para o exercício da palavra, da argumentação, do pensamento, permitindo o movimento sobre si mesmo, e a percepção e compreensão de suas regras. Ainda na esteira do pensamento de Vernant (2000), uma outra característica da Pólis é a publicidade dada às manifestações sociais. A Pólis passa a existir em dois domínios, portanto, um público e o outro privado. Na esfera do público, o grupo começa a observar o conjunto de condutas e de conhecimentos, que na sua origem eram privilégios de poucos, o que começa a desenhar um movimento de **democratização**⁷, cuja publicidade será decisiva no campo intelectual: a cultura grega encontrou uma forma de ampliar o seu acesso levando seus valores, técnicas mentais e conhecimento à praça pública, para debates calorosos e suscetíveis de críticas e polêmicas. Nesse contexto,

A discussão, a argumentação e os conflitos de idéias constituem regras do jogo intelectual, como a arte da política, portanto, era a palavra que formava, no quadro da cidade, o instrumento da vida política, [sendo] a escrita, tomada dos fenícios e modificada por uma transcrição mais precisa dos sons gregos, que vai fornecer, no plano propriamente intelectual, o meio de uma cultura comum e permitir uma completa divulgação de conhecimentos previamente reservados ou interditos (VERNANT, 2000, p.43).

livres e iguais: portadores de dois direitos inquestionáveis, a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (o direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a Cidade deve ou não deve realizar)” (CHAUÍ, 1994, p.371).

⁷ Democratização - democracia - Significa uma das três formas de governo: (de um só, de poucos, de todos), todavia se expressa por ser o governo de todos, em que todos são iguais. Heródoto se pergunta ser um governo bem instituído o de domínio de um só, se ele pode fazer o que quer sem dar satisfação a alguém? Por outro lado, o governo do povo é o melhor, como aquele no qual todos são iguais, mas também tende a degenerar e a se tornar desenfreada demagogia. Na República, Platão punha acima desta classificação, o Estado idealmente perfeito, a aristocracia ou governo dos filósofos. A primeira degeneração da aristocracia é a timocracia, isto é, o governo instituído sobre a honra que nasce quando os governantes se apropriam de terras e casas. A segunda é a oligarquia, governo instituído sobre o censo no qual mandam os ricos. A terceira forma é a democracia, na qual a todo cidadão é permitido fazer tudo o que quer. Enfim, a forma extrema de degeneração política é a tirania que frequentemente nasce da excessiva liberdade da democracia. (ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia, trad. coordenada e ver. por Alfredo Bosi, 2ª. Ed. - São Paulo: Mestre Jou, 1962).

Para além desse raciocínio, se por um lado entre a política e o logos, há uma relação estreita, por outro, entre a política e a ética existe outra relação mais íntima ainda, visto que no olhar dos gregos, a finalidade da vida política se fundamentava no valor ético de justiça da sociedade.

Primeiramente, a noção de justiça foi sendo constituída tendo como referência mística três eixos, a saber: *themis*, uma lei divina que instituía a ordem do universo; o cosmos, que se expressava como uma ordem universal estabelecida pela lei divina; e *dike*, que significava a justiça entre as coisas e entre os homens, no que se refere às leis divinas e à ordem cósmica. Lentamente, a noção de *dike* passa a ser referência, regra natural, para a ação das coisas e dos homens, além de se transformar no critério para julgá-las.

A idéia de justiça se dirige a uma ordem divina e natural que regula, que julga, e que castiga as ações das coisas e dos homens; ela se exprime como sendo a lei e a ordem do mundo, ou seja, da Natureza ou *physis*; portanto, lei ou *nomos*. Natureza, *physis*, ordem, e cosmos constituem o domínio da idéia de justiça. No âmbito dessas considerações, a invenção da política suscitou a necessidade de que as explicações acerca da realidade fossem substituídas por explicações de natureza mais racional.

Considerando que a Pólis e as leis são criações convencionais, de acordo com as necessidades humanas, são, portanto, passíveis de mudança, caso haja modificações das circunstâncias que as geraram, o que parece exprimir uma relação íntima de causa e efeito na esfera das relações políticas e de convivência humanas. Em tal conjuntura, a justiça se objetivará na anuência da mudança das leis, sem que isso destrua a comunidade política, isto é, sem liquidar a ordem política, cuja expressão é o debate, uma discussão que alcance o consenso, como expressão pública e legítima da vontade da maioria. Com efeito, a política grega tinha como finalidade(*telos*) a vida justa, feliz e boa para todos os cidadãos, digna de seres livres e como veremos adiante, inseparáveis da ética (*ethos*).

Com o surgimento e organização da Pólis, nasceu a necessidade da ação política, neste contexto entendida como valor e ligada à legislação. A invenção da política parece ser de origem grega e romana. São três os aspectos importantes que demonstram a importância dessa criação, ou seja, a forma da propriedade da terra, o fenômeno da urbanização e o modo territorial das cidades. No que se refere à legislação, a idéia e a prática da lei eram expressões de uma vontade coletiva e pública, o que definia os direitos e os deveres dos cidadãos, protegendo-os de estarem sob o jugo e domínio da vontade pessoal dos governantes.

Chauí (1994) sustenta que os gregos e romanos criaram as instituições públicas, isto é, os tribunais e magistrados, para o exercício e aplicação das leis, mas também para a garantia dos direitos e, além disso, inventaram uns fundos públicos pertencentes à sociedade e administrados por ela por meio de impostos e tributos, o que impedia aos governantes de se apropriarem do patrimônio dos cidadãos.

É oportuno recordar que existiu também a organização de espaços públicos ou políticos, ou seja, assembleia grega/senado romano, em que aqueles que tinham direitos iguais de cidadania podiam exercer o direito de discutir suas opiniões, defender suas idéias, decidir e anular pelo voto as decisões tomadas no coletivo. É nessa conjuntura que nasce a política e com ela a prática da publicidade, o que possibilita aos cidadãos o conhecimento e a participação nas tomadas de decisões sobre os assuntos pertinentes à organização e estruturação da pólis. Wolff enunciou a definição de política: “a política é a prática da pólis que se tornou consciente de si própria, ou, inversamente, a investigação sistemática aplicada á Pólis” (WOLFF, 1999, p.7). Em outras palavras, trata-se do livre pensamento de um cidadão livre. A política, nesse entendimento, é concebida como um conjunto de práticas necessárias para a existência coletiva humana. A política, portanto, se refere aos negócios da cidade, que são para além da vida privada, restrita à esfera do econômico. O campo político se referia ao *koinon*, ao comum, abarcando todas as atividades práticas que deveriam ser partilhadas. Nesse contexto, fazer política é participar da vida comum, decidir sobre o poder, que se evidencia mais como um atributo, do que como um objeto de disputa, visto que é possuído por natureza por homens ditos livres e adultos.

A grande distinção entre homens livres e escravos, é que aqueles tinham poder sobre estes, seus desejos, vontades e trabalho manual. O homem político deve saber falar de todos os assuntos de interesse comum. Além disso, na visão de Wolff (1999, p. 13) “o homem político deve demonstrar o mais elevado grau de todas as qualidades morais: justiça, piedade, senso de honra e de sacrifício”. Consequentemente, um homem recoberto de competências particulares e universais só pode ser o cidadão, haja vista que seu elevado grau de inteireza somente se manifesta pelo poder que ele tem sobre os seus pares. Ainda seguindo o raciocínio de Wolff (1999) a política surgiu do cruzamento do pensamento racional e da Pólis, passando a ter um valor tão magnífico, que de certa forma envolve todos os outros valores.

O conjunto dessas idéias possibilita a discussão do conceito de cidadania, identificando-o no âmbito de seu movimento histórico. Este conceito também se liga à idéia de Pólis como comunidade constituída por indivíduos livres, autônomos, habitantes de um

determinado espaço geo-social. Ser cidadão na Grécia significava que o indivíduo deveria ser livre, para expressar e exercer a sua vontade no espaço público, assumindo as responsabilidades em decorrência dessa vontade. O cidadão assumia duas vidas, uma no âmbito privado, e a outra política, e é esta que diferencia o que é próprio de cada um e o que é da esfera coletiva: “a cidadania se constrói nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade [...] estes conteúdos são condição para a cidadania e fundamentos para a ética”(RODRIGUES, 2001, p.238). Portanto, os princípios de liberdade e autonomia vão se manifestar na ação da cidadania, quando o cidadão sabe que a sua vontade não será impedida de ser pronunciada por ações punitivas vindas externamente, e ainda, quando os indivíduos podem agir e fazer múltiplas escolhas. A prática da cidadania será construída em espaços de liberdade e fazendo resistência às ações proibitivas e punitivas de agentes externos tornar-se-á dever dos cidadãos participar da organização da vida social e política da vida pública.

A forma de organizar a sociedade se chama democracia: “a Democracia é o modo como seres humanos autônomos, livres e responsáveis articulam as diversas vontades e capacidades individuais e coletivas para construir um modo de viver que lhes permita o mais alto grau possível de exercício de sua liberdade, em um espaço público” (RODRIGUES, 2001, p.239). Os seres humanos têm consciência de que necessita construir inter-relações sociais, entre seres da mesma espécie e com a Natureza. Eles sabem que deverão formar-se na ação cooperativa, coletiva, para construir a noção de limites, de dever. Nessa direção procuraremos dissertar sobre os princípios ético-morais necessários na formação da natureza humana e *lócus* da prática social. Como é sabido, a Ética vem do grego *ethos*, significando “modo de ser” ou “caráter”, enquanto forma de vida adquirida, conquistada pelo homem. Por outro lado a moral vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, na direção de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. O “caráter” e “costume” não são comportamentos inatos, mas são adquiridos ao longo da vida social humana. De permeio a esse raciocínio, a atitude moral é especificamente de natureza humana, criada como uma segunda natureza, visto que a primeira é natural e não criada pelas convenções humanas.

A definição de Ética encontrada em Vázquez (2002, p. 23) se traduz por ser uma “teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. O autor argumenta que a Ética não cria a Moral, ela procura determinar a sua essência, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do comportamento moral, as suas fontes de avaliação; a sua natureza e a função dos juízos morais, além dos critérios de justificação destes juízos e o princípio que opera na mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. Portanto, a Ética se evidencia

por ser a fundamentação filosófico/científica da moral, enquanto que a moral se manifesta na vida cotidiana, objetivando-se em situações concretas da prática social. Assim, os problemas que surgem na vida prática na esfera da moral são conteúdos, que servem de reflexão no âmbito da teoria ética, de forma real da conduta humana.

Estamos discutindo sobre a Ética/moral, neste ponto porque a maior manifestação no âmbito da filosofia política é o mundo humano. É nele que se materializa tudo aquilo que homens e mulheres construíram com o objetivo de conciliar a sua existência com o espaço comum, onde se comunicam e interagem. Neste viés, a politização das sociedades permite ao homem desenvolver várias capacidades, dentre elas a de discernir critérios e referências de convivência, o que possibilita ao indivíduo se comunicar com os demais e agir de permeio à diversidade humana.

Temos discutido que em cada época, de acordo com a organização social e política, cria-se uma cultura e um conjunto de princípios ético-morais como forma de sustentar as necessidades de relacionamentos humanos, e esse tempo ressignifica o sentido/significado dos conceitos, para se constituir historicamente. A linguagem, nesse contexto, é necessária para possibilitar uma comunicação entre os seres humanos e necessita ser construída simbolicamente tendo em vista este tempo atual. Sem a linguagem não existe um mundo cultural, ético e moral e nem político. É pela linguagem que é assegurada ao homem a plena posse da liberdade. No discurso da cultura ocidental, o homem tem o mundo, o poder sobre ele, o qual é seu como resultado de sua produção histórica, portanto o “ser humano é um ser livre em relação ao mundo que o circunda, na medida em que o mundo é produto de sua linguagem”(RODRIGUES, 2001, p. 246). As considerações desse autor nos remetem a refletir sobre a construção da linguagem à qual dá sentido-significado às relações humanas; além de contribuir essencialmente com a formação do sujeito ético, que somente ocorre pela incorporação da consciência de responsabilidade social e se materializa na participação, na cooperação, na solidariedade, e no respeito às singularidades e à biodiversidade cultural.

O mundo simbólico se expressa por ser o próprio entorno cultural, o que permite aos seres humanos compreender e sentir a Natureza, além de estabelecer relações entre si, criar valores, avaliar e comparar; enfim, desenvolve o raciocínio, bem como as relações ético-morais e culturais. Esse contexto possibilita a construção do sujeito ético e a noção de direitos e deveres, e a sua inserção no mundo social e político. É possível conjecturar que Aristóteles subordina a política à ética. Com efeito, no início da *Ética a Nicômano*, Aristóteles define esta disciplina como o estudo da ação humana finalizada no bem: “toda a arte (*tekne*), toda

investigação (*methodo*) e igualmente toda a ação (práxis) e escolha (*proaireris*) tendem a algum bem, segundo a opinião geral; por isso foi dito acertadamente que o bem é aquilo em direção ao qual todas as coisas tendem” (ARISTÓTELES, 1990 apud PEGORARO, 1995, p.24).

Há uma distinção de Aristóteles, no livro VI entre a *práxis* e a *poiesis*, sendo que a práxis se expressa como atividade humana imanente ao sujeito que a produziu. Por outro lado, a poiesis é definida como atividade humana transitiva, pois produz uma coisa fora do indivíduo. Portanto, a ética se ocupa fundamentalmente da ação como práxis. Essa ação se manifesta eticamente na convivência política, tendo como referencia a virtude moral da justiça; como efeito, a política não se remete ao indivíduo, mas ao cidadão na Pólis. No conjunto dessas idéias, capturamos no pensamento de Hanna Arendt (2007), três conceitos substanciais que constituem a origem de sua Antropologia Filosófica: o trabalho, a produção e a ação, que expressam a necessidade da sobrevivência biológica, o que resulta na atividade do “animal laborans”, o qual em um estágio primitivo de existência vivia isolado de outros seres humanos, regendo-se pelas necessidades fisiológicas da vida animal. A produção se manifesta também por ser o estágio do “homo faber”, que produz objetos duráveis (técnica), o que propicia ao fabricante compartilhar o seu saber, na arte de produzir, com outros fabricantes. E, por fim, a ação se apresenta como característica imanente e essencial da vida humana em sociedade.

Arendt (2007) situa o trabalho e a produção no domínio da esfera privada, ao passo que a ação é posta na dimensão da esfera pública(política); o privado se exprime como o reino da necessidade e o público, por outro lado, como o reino da liberdade. A autora, portanto, discute a distinção entre vida privada e vida pública, evidenciando que, para o pensamento grego, a primeira corresponde à esfera da família e a segunda se remete ao domínio da política. A família se constitui numa organização privada decorrente da necessidade natural de garantir a sobrevivência da espécie, tarefa feminina e a manutenção individual, responsabilidade fundamentalmente masculina. As relações estabelecidas entre os membros da família eram, todavia, de desigualdade, uma vez que o homem, chefe de todos componentes familiares, era o dono de sua casa, e reinava sobre os outros integrantes, inclusive os escravos, que a ele se submetiam; ele deveria fazer viver e alimentar as pessoas de seu lar. Na esfera familiar não existia liberdade, na medida em que “ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar” (ARENDR, 2007, p.41).

No seio das relações familiares, as pessoas jamais poderiam ser livres. A liberdade era algo suscetível de ser alcançado pela e através da política e tão somente por ela, que era exercida no espaço da Pólis, onde todos eram iguais, enquanto cidadãos. Era no espaço da Pólis que havia lugar para as atividades pertinentes a um mundo comum, e na casa coexistiam as tarefas pertinentes à manutenção da vida, que eram vistas como entidades diferentes e separadas, sendo que tal divisão constituía-se como *arché*, onde se assentava todo o antigo pensamento político. De acordo com Arendt (2007) foi a emergência da economia política como ciência que, enfim, provocou importantes deslocamentos nas formas de se conceber e de efetivamente usar os termos público e privado. Estamos desenvolvendo o raciocínio em torno do público e privado, segundo o pensamento arendtiano, com o intuito de situarmos a definição dos princípios de liberdade e autonomia na antiguidade grega.

Na esfera privada, imperava o poder despótico e violento, sem nenhuma discussão livre e racional do chefe da família sobre os seres subordinados. Na esfera pública os cidadãos exerciam a sua vida política participando nos assuntos da Pólis. No raciocínio aristotélico, a esfera pública era o domínio da vida política, exercida pela ação, isto é, práxis e do discurso (*lexis*). Nesse contexto, vencer as necessidades da vida privada constituía condição indispensável para a ascensão à vida pública, local de manifestação da igualdade, liberdade, autonomia e da cidadania. Assim, o poder de permeio à persuasão, a prática da retórica, substitui a força e a violência da esfera privada. Os cidadãos livres e iguais da esfera pública da Pólis opõem-se às relações de dominação e de propriedade sobre os subordinados da casa, do privado. Deixar o lar e a família demonstrava a mais importante virtude política, isto é, a coragem. Pois que, enquanto na esfera do lar, o homem defendia a sua sobrevivência natural, na Pólis, ele tinha de apresentar coragem para arriscar a própria vida, libertando-se do servilismo do amor à vida.

A vida boa, que Aristóteles identificava com a ação política, significava a libertação do homem face às esferas do animal laborans e do homo faber concretizando-se pela virtude da coragem e da vida boa. Apesar da essência pública da política, Arendt (2007) afirma que a linha divisória entre a esfera privada e a pública desaparece ocasionalmente em Platão e Aristóteles. No raciocínio platônico, as experiências da vida privada podem ser transferidas para a vida na Pólis, no mesmo sentido de pensamento. Aristóteles, seguindo os ensinamentos de Platão, sustentou que a origem histórica da Pólis estava ligada à superação das necessidades da casa e somente a finalidade última da vida boa na Pólis, a felicidade, transcende a insuficiência biológica da casa e da família. A política tanto para Platão, quanto

para Aristóteles era a única e principal característica que definia o homem em seu aspecto ontológico.

Arendt (2007) argumenta que o animal político definido por Aristóteles significava somente a existência de uma característica principal da condição humana, e que consistia na ação política dos cidadãos da Pólis num espaço de liberdade e igualdade. Assim, o exercício político possibilitava ao homem escapar da organização instintiva e biológica da casa e da família. A autora comenta que houve um grande engano de comentadores aristotélicos, que traduziram a expressão formulada por Aristóteles, ou seja, animal político, por animal social. Arendt denuncia que a substituição do político pelo social é a consequência da compreensão latina da sociedade como uma sociedade da espécie humana, em que os homens se associam, para viverem juntos em função de fins específicos, como por exemplo, para dominar os outros ou para cometer um crime.

Há uma grande diferença entre a Pólis grega como espaço de legitimação da liberdade, autonomia e cidadania de alguns, e a sociedade dos romanos (referência de civilização, para o ocidente) como um lugar de dominação do poder imperial sobre os cidadãos e súditos do Império Romano. Por outro lado, é interessante notar que na modernidade, a economia política do Estado se efetiva no controle do poder estatal sobre a família, e a administração doméstica do lar.

Contraditoriamente, a economia na pólis grega pertencia ao domínio do chefe da família e a política à cidadania na Pólis. A esfera privada da família, fenômeno pré-político na Grécia Antiga se transformou em um interesse coletivo controlado pelo monopólio de um Estado Soberano e, conseqüentemente a esfera privada e a esfera pública se correlacionam de forma recíproca.

A Antigüidade grega é considerada precursora e marco-referencial histórico-cultural da Europa moderna, pois a Grécia é sempre citada como o berço da civilização européia e ocidental. Entretanto é preciso relativizar essa crença. Percebe-se uma unidade na cultura grega no fato de que o pensamento, fala e escrita se estabeleciam na condição de que os gregos pensavam, falavam e escreviam em grego, isto é, sua civilização se manteve de acordo com as condições históricas e políticas dessa época. O homem grego coexistia de maneira inteira, sendo a alma a sede do conhecimento e o corpo mediador na prática e incorporação desse conhecimento. O sentido da honra colocava-o em uma unidade horizontal, diacrônica, com antepassados e descendentes, era o que havia de mais virtuoso, nessa cultura e filosofia milenar.

A Grécia soube abrir-se para o mundo, ao eleger o que havia de valioso nas outras culturas, refletir e condenar seus próprios traços de incivilidade ou intolerância. Mesmo as guerras entre as cidades-estado parecem fazer parte de uma harmonia, de um arranjo social que garantia espaço para a manifestação da violência enquanto componente colateral ao processo civilizatório. Nota-se, ainda, que os gregos construíram uma forma de conceber o mundo e o homem de forma filosófica, contudo, de acordo com a organização política e cultural desse tempo. Nessa época, a natureza, o cosmos era visto de forma teocêntrica, isto é, como se o sol e os planetas girassem em torno da terra. Essa forma de conceber a Natureza influenciou, sobremaneira, o modo de pensar todas as relações até então construídas no universo humano no âmbito da ciência e da filosofia. Se por um lado, próximo do fim do século IV a.C. tem início a decadência das cidades estados gregas ao ponto de perderem a sua autonomia política, por outro, a força da cultura helênica se mistura com as civilizações que a dominaram, formando o que se denominou mundo helênico.

1.2 A *paidéia* grega

A visão que os gregos tinham do mundo os distinguiu de todos os demais povos do mundo antigo. Os gregos colocaram a razão acima dos seus mitos e a utilizaram como instrumento a serviço do próprio homem. Eles glorificavam o homem como o ser mais importante do cosmos. Podemos dizer que a origem dessa atitude se encontra na realidade sócio-poética da Grécia, cujo processo se realiza entre 1200 e 800 a.C.

Trata-se do período pré-Homérico que recebeu esse nome, devido ao que se conhece da interpretação das lendas contidas nos poemas *Ilíada* e *Odisséia*, que a tradição atribui a Homero.

Quando inexistia a democracia nas terras gregas, o domínio do poder era das famílias aristocráticas, donas de terras. Elas também criaram um modelo de educação, em que o perfil de homem ideal era o do guerreiro belo e bom, imitador dos heróis de guerra de Tróia, Aquiles, Heitor e Ulisses. Nesse sentido, o corpo era formatado pela ginástica, pela dança e pelos jogos de guerra, e o espírito era formado pela escuta dos poemas de Homero e Hesíodo, o que permitia a aprendizagem das virtudes, admiradas pelos deuses, e postas em ação pelos heróis. A principal virtude ou *areté* se definia por ser a coragem diante da morte.

Com a mudança de governo da aristocracia para a democracia, esse paradigma de educação vai sendo substituído por outro. A nova educação estabelece como forma ideal de educar a formação do bom orador, aquele que saiba falar bem em público, persuadir e intervir nos problemas da Pólis, em suma, a formação do cidadão. No desenrolar do desenvolvimento dos séculos V-IV a.C., a cultura grega enfrenta uma profunda crise simultânea a grandes mudanças da sociedade em sua totalidade. Os grupos sociais que dominavam o comércio exigiam uma presença política que requeria uma democracia que permitisse a troca de classes na gestão do poder. Para transmitir essa nova cultura, nasce um novo ideal de educação na Grécia, conhecido como Paidéia que busca a formação do homem em suas várias esferas (social, política, cultural e educativa), ou seja, uma educação que considera o homem como um ser guiado pela razão, que atribuía ao homem uma identidade cultural e histórica.

Paralela a essas mudanças sociais, começa a se configurar uma cultura mais crítica relacionada ao saber religioso e mitopoiético e acentuadamente mais técnico-científica que defende a dimensão livre e o livre exercício da razão propriamente humana. Surge uma inclinação para se submeter à análise qualquer crença, além de qualquer princípio de tradição. Esse modelo de cultura democrática cedeu lugar ao “iluminismo grego”, que foi interpretado pelos sofistas. Eles eram mestres de retórica e ensinavam a arte do discurso mediante pagamentos, por toda a Grécia.

Os sofistas foram os primeiros filósofos do período socrático, que surgiram com uma proposta de educação, para substituir a antiga educação inspirada nos poetas. Eles iniciavam os grupos sociais na *techne* da oratória ou retórica através de argumentações, ensinando aos jovens a arte de bem se expressarem, para se tornarem bons cidadãos. Que arte era esta? De acordo com Chauí (1994, p. 37) a arte da persuasão. Os sofistas ensinavam técnicas de persuasão para os jovens, que aprendiam a defender a posição ou opinião A, de modo que, numa assembléia, soubessem ter fortes argumentos a favor ou contra uma opinião e ganhassem a discussão. Dentre os sofistas, os que mais se destacaram foram Protágoras de Abdera (484-411 a.C.) e Górgias de Lentini (484-376 a.C.), os quais evidenciaram o antropologismo e o relativismo de todo o saber; “ [...] a transmissão desta cultura torna-se a tarefa fundamental da atividade educativa” (VEGETTI, 1989 apud CAMBI, 1999, p. 86). Trata-se de uma educação pública, donde se retira a criança da família e do santuário, visando à formação do cidadão e das suas virtudes por meio da persuasão e capacidade de liderança, sobretudo.

A educação sofística se conectava com a palavra e a escrita e tinha como objetivo a formação do homem como orador, assinalado pelo princípio do belo e do bom que visava “cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência que, todavia não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho” (CAMBI, 1999, p.86). A noção de Paidéia já estava desenhada nas fases mais remotas da cultura grega, sendo que primeiramente atingiu a cultura dos médicos, a dos trágicos e finalmente a dos filósofos. Mas é no período dos sofistas e de Sócrates que ela se consolida de forma independente e marca a passagem da educação para a pedagogia. A pedagogia surge como um saber autônomo, sistemático, rigoroso. Cambi (1999) coloca que nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não como ethos ou práxis tão somente. A *Paidéia* é entendida como uma formação geral que dará ao homem a forma humana, que o construirá como homem e como cidadão. Neste sentido, o vocábulo Paidéia traz um sentido/significado para além da idéia de educação, pois envolve também o conceito de cultura, instrução e formação do homem grego. Em suma, a Paidéia se expressa por ser a busca do conhecimento do homem, para que este possa ter condições de fazer intervenções na organização política e social da Pólis, de posse de todo um conhecimento necessário, para a harmonia consigo próprio e com a comunidade em seu entorno.

1.3 A educação espartana

Cambi (1999) afirma que Esparta e Atenas vivificaram dois modelos de educação. Se por um lado, a educação espartana se baseava no estatismo e no conformismo, por outro Atenas desenvolvia um paradigma educacional de formação humana e livre, baseada em experiências diversas, sociais, uma Paidéia fundada na cultura e na antropologia. Esparta era uma cidade-estado situada na península do Peloponeso. Após a fase heróica, os espartanos ainda valorizam as atividades guerreiras e desenvolvem uma educação severa, tendo em vista formação militar. Em torno do século IX, o legislador Licurgo organiza politicamente o Estado e a Educação. A formação militar é acompanhada pelo esporte e a música. Caminhando um pouco mais na história grega, no século IV a.C., após os sete anos de idade, a criança era entregue ao Estado, e recebia uma educação pública e obrigatória. Nesse cenário, a criança começava a viver em comunidade, em grupos de acordo com a sua faixa etária. Entre os sete e doze anos, as atividades que mais predominavam eram as lúdicas, porém, houve

também a inserção do estudo da música, canto e dança coletiva. À medida que o desenvolvimento infantil ia acontecendo, a aprendizagem e a educação física iam se tornando mais sistemáticas e rigorosas. Com relação à educação moral, esta defendia a obediência e ensinava o respeito aos idosos.

1.4 A educação ateniense

A concepção dos atenienses de Estado e de sociedade permite a participação efetiva do cidadão nas discussões e decisões no que se relaciona à organização política da Pólis. Os atenienses acreditavam que a cidade-estado iria se tornar mais forte se cada menino desenvolvesse integralmente as suas aptidões.

Os atenienses, neste contexto, eram educados para os refinamentos intelectuais, para a argumentação paralelamente com a educação física. Com o surgimento de uma nova classe de comerciantes criou-se a necessidade de uma nova educação, oposta à educação posta pela aristocracia.

A filosofia e a ciência são discutidas desde o século VI a.C. Com o fim da educação aristocrática que se deu no séc. VI a.C. surgem formas simplificadas de escolas, e nessa direção a educação deixa de ser responsabilidade única da família e adquire contornos coletivos. O ensino não era obrigatório e nem gratuito, mas de iniciativa particular. A criança permanecia com a família até aos sete anos. A menina aos cuidados maternos era encaminhada ao gineceu, e o menino iniciava os estudos sobre educação física e alfabetização. Ele era acompanhado por um escravo, o pedagogo (aquele que conduz a criança), *paidós* (criança) e *agogôs* (o que conduz), ao local, onde se praticava exercícios físicos. A música tinha um sentido amplo e abrangia a educação artística de modo geral. A educação podia ser caracterizada em três níveis de formação: a elementar, secundária e superior.

O ensino elementar se referia à leitura e escrita. No entanto as práticas esportivas e musicais recebiam um enfoque mais rigoroso. A gramática era ensinada em uma sala, tenda ou praça pública. Os procedimentos e métodos usados se centravam na silabação, repetição, memorização e declamação. A educação elementar completava o seu ciclo em torno dos treze anos. As crianças mais pobres buscavam aprender um ofício, ao passo que as mais privilegiadas continuavam os seus estudos no ginásio. Os jovens entre dezesseis e dezoito

anos recebem uma educação de preparação militar. A educação superior surge com os sofistas, embora Sócrates, Platão e Aristóteles cujas idéias aprofundaremos mais adiante, ministraram também educação de nível superior.

Portanto, a educação grega tinha duas grandes finalidades, o desenvolvimento do cidadão fiel ao Estado e a formação do homem que adquiriu plena harmonia e domínio de si. Ela também trazia em seu bojo uma dimensão cívica e política, ou seja, a educação como viés para a cidadania.

1.5 A educação no período helenístico

Por volta do fim do século IV a.C. iniciou-se a decadência das cidades-estados gregas até a perda de sua autonomia política. Entretanto, a pujança da cultura helênica se mistura às civilizações que invadiram e dominaram a Grécia o que começa a constituir o chamado mundo helênico. No novo contexto, a antiga Paidéia se transformou em “enciclopédia”, isto é, educação geral, estruturada por uma ampla e complexa gama de conhecimentos necessários na formação do homem culto. O currículo se organizava de tal forma que paralelo ao ensino elementar, que era de responsabilidade do gramático, havia o desenvolvimento do ensino secundário, o que se amplia com o ensino da retórica. Nesse raciocínio, as disciplinas ensinadas se estruturavam da seguinte maneira:

- Três disciplinas humanísticas: gramática, retórica e dialética.
- Quatro disciplinas científicas: aritmética, música, geometria e astronomia.
- Aperfeiçoamento do estudo de filosofia.
- A teologia surge na era Cristã.

Com a união da Academia e o Liceu (Aristóteles) cria-se a Universidade de Atenas, que durou até o período da dominação romana.

O museu de Alexandria, situado perto da foz do rio Nilo foi também de fundamental importância na efervescência intelectual desse tempo. Ele possuía uma rica biblioteca e contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas científicas no domínio da astronomia, geocêntrica de Ptolomeu, a física de Arquimedes, a geometria de Euclides e posteriormente, os primeiros padres da Igreja.

1.6 Platão e a Academia

O período Socrático (séculos V - IV a.C.) é fortemente assinalado pela influência do pensamento filosófico de três grandes filósofos: Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates (470-399) a.C. foi um filósofo ateniense que se tornou o grande patrono da filosofia. Segundo Cambi (1999, p. 88) era uma figura desinteressada e era impelido por uma grande motivação ético-antropológica, “que libera as consciências com seu diálogo e que depois universaliza e radicaliza seu pensamento, que nessa época de despertar interior e de libertação do indivíduo se choca com o poder político e religioso da Pólis, até que esta o condena à morte por corromper as consciências e os jovens”. Sócrates se posicionou contra a educação dos sofistas, afirmando que eles não tinham amor à sabedoria e nem respeito pela verdade. Na visão de Chauí (1994, p.37) “propunha que, antes de querer conhecer a Natureza, e antes de querer persuadir os outros, cada um deveria primeiro e antes de tudo, conhecer-se a si mesmo.” Esse filósofo defendia que a formação humana deveria ser a “maiêutica”, ou seja, uma operação de trazer para fora as idéias, e

[...] o diálogo que se realiza por parte de um mestre [...] o qual desperta, levanta dúvidas, solicita pesquisa, dirige, problematiza, etc., por meio do diálogo, que abre para a dialética, para a unificação através da oposição, construindo uma unidade que tende a tornar-se cada vez mais rica (CAMBI, 1999, p.88).

A educação deveria possibilitar o diálogo e a sua radicalização, em processos cada vez mais profundos dos conceitos, permitindo, assim, a sua universalização, o que poderia resultar no “conheça-te a ti mesmo” e a sua realização humana, no plano individual e universal, consolidando o princípio da liberdade e da universalidade. Platão, um dos maiores filósofos atenienses (427-347), foi discípulo e o maior divulgador das idéias socráticas. No entendimento de Cambi (1999) esse pensador filosófico, elaborou “um grandioso sistema filosófico de base idealista (que coloca a prioridade da idéia em relação ao ser-experiência e, portanto, o desenvolvimento de uma especulação que reconquiste a pureza e a função teleológica das idéias) e o desenvolve através de belíssimos textos filosóficos-os Diálogos-, que retomam e reabrem os problemas metafísicos, éticos, políticos e lógico-gnoseológicos do idealismo platônico, levando-o a formulações cada vez mais críticas e mais profundas (CAMBI, 1999, p.89).

A filosofia platônica traz em sua essência dois projetos de educação: por um lado há uma proposta de educação voltada para a formação da alma individual, de influência socrática. Por outro há uma Paidéia de cunho político. Nos livros, *Fédon*, *Fedro* e no *Banquete* percebe-se que os conceitos teorizam sobre a formação da alma individual. No livro, *A República e As Leis*, o enfoque se refere à formação política do homem pela educação. Na sociedade que Platão idealizou existem três classes: a dos artífices e comerciantes, cuja maior virtude seria a temperança; a classe dos guerreiros, sendo a virtude, a coragem e, enfim, a classe dos filósofos, cuja maior virtude seria a sabedoria.

No momento em que os governantes da Pólis fossem os filósofos, e se a classe dos guerreiros fizesse bem a defesa da cidade, e se os artífices e comerciantes mantivessem as outras classes, existiria harmonia possibilitando, assim que a justiça fosse alcançada. Na *República* e nas *Leis*, Platão define o sistema educacional, o valor da poesia e da música, a utilidade das ciências, da filosofia e do filósofo. Esse pensador idealista defendia uma educação que fosse pública, os mestres deveriam ser escolhidos pela cidade e controlados por magistrados especiais. O ensino deveria durar 50 anos, sendo que até aos 6 anos deveria ser igual para meninos e meninas e, a partir desta idade, teriam mestres e classes diferentes. No entanto, a educação propriamente dita somente se iniciaria entre os 10 e 13 anos, quando a criança deveria aprender a ler e a escrever, e em seguida haveria o estudo sobre os autores clássicos e, para além dos poetas, o estudo deveria ser de autores em prosa.

Platão criticava o ensino baseado nos poetas Homero e Hesíodo, pois sustentava que os mitos não ensinavam a virtude, e davam uma idéia equivocada das divindades. Dos 13 aos 16 anos, a música deveria ocupar um lugar de destaque, pois ela contribui para a formação harmoniosa da alma, visto que para além do ensino do tom, do ritmo, abrangia a palavra falada, o *logos*. O estudo da matemática seria reservado ao grau mais elevado do ensino, embora devesse ser a matemática iniciada no grau elementar e ir sendo aprofundada a partir dos 16 anos até o mais alto grau. Aos 17-18 anos os estudos eram interrompidos para que os jovens fizessem o serviço militar. Aos 20 anos, mediante a seleção, quando os menos dotados permaneceriam no exército, outros seriam encaminhados para as diversas profissões e somente os mais dotados iniciariam os estudos superiores, mas não diretamente para a filosofia. Durante 10 anos estudariam sobre as ciências, em um grau superior. O currículo seria a aritmética, a astronomia e a música, a geometria (plana e no espaço). Os estudos dessas ciências seriam no plano racional, e não no âmbito da experiência prática. A matemática seria o instrumento da formação dos filósofos, capaz de transformar o espírito para receber a

verdade inteligível. Aos 30 anos, no fim do ciclo de estudo sobre a matemática e após uma última seleção, é que se inicia o método filosófico, a dialética, a discussão sobre o problema do bem e do mal, do justo e do injusto, e o caminho para o conhecimento e a verdade.

Após 5 anos os alunos, de posse da dialética, deveriam ser capazes de sobrepujar a percepção dos sentidos e penetrar na essência do Ser. E nos próximos 15 anos, este estudante deveria participar da vida da Pólis de forma efetiva, para adquirir experiência. E, finalmente, aos 50 anos, a educação estaria completa, e ele apto para exercer um cargo no estado, como dever. Nos Diálogos, percebe-se que o método de ensino platônico, que era a dialética, consistia em levar os alunos a descobrirem, por si mesmos, a resposta posta pelas problematizações, e à custa de aprofundamentos racionais, acharem um meio de superar as dificuldades no entendimento dos conceitos. A Paidéia platônica se baseia, portanto, na procura da Verdade, cuja posse caracteriza a essência do filósofo e do político.

1.7 Aristóteles e o Liceu

Aristóteles (384-322 a.C.) nasceu em Estagira e se formou na Academia de Platão. Por volta de 334 a.C fundou o Liceu. Tratava-se de uma escola voltada para a formação científica e filosófica, onde escreveu suas obras, cuja complexidade é proporcional à sua genialidade. Ele organizou uma verdadeira enciclopédia composta pela Lógica, Física, Metafísica⁸, Política, Poética, Ética, entre outras.

Tanto a Academia de Platão, quanto o Liceu de Aristóteles estavam organizados como comunidades complexas e diversificadas e não como um simples grupo composto pelo professor e pelos alunos; não existiam hierarquias propriamente definidas ou, tão pouco, uma relação de contrato, havendo uma relação de amizade entre os membros que lá ensinavam e estudavam. Havia tanto na Academia, como no Liceu os *presbuteroi*, que se preocupavam com o ensino e a pesquisa, e os *neaniskoi*, mais voltados para a aprendizagem. A liberdade de pensamento e a independência relativamente ao *escolarca* era talvez menor no Liceu do que na Academia. Os membros do Liceu eram dependentes intelectualmente da visão do *escolarca*, com exceção de Eudoxo e Aristóteles que o foram de Platão.

⁸ Nome dado aos escritos que se seguem aos livros da Física; nomenclatura atribuída a Andrônico de Rodes que a utilizou em séc.50 a.C. (CHAUI, 1994, p.209).

Teofasto era um grande pensador mais independente e foi escolhido por Aristóteles, para ser o seu sucessor na condução do Liceu, após a sua morte. No entanto, havia o uso de eleições para a escolha de líderes, como certo tipo de democracia partilhada, cuja prática foi inserida na Academia e seguida no Liceu, por Xenócrates.

Com relação ao financiamento de ambas as escolas, existem rumores de que Platão aceitou divisas de Dion e Dionísio. Quanto à Aristóteles parece que recebeu algum dinheiro de Alexandre, filho de Felipe da Macedônia, do qual Aristóteles foi preceptor. É notável a ocorrência de algumas semelhanças na estrutura e organização do Liceu à luz da Academia de Platão, visto que Aristóteles estudou nela, mas havia muita divergência intelectual entre ambos os filósofos, no que se refere à construção do pensamento filosófico de cada um deles. Aristóteles inovou com a sua escola pelo zelo na conservação sistemática da literatura previamente produzida, e que foi trabalhada exaustivamente, inclusive na forma escrita. Esse tipo de escrita recebeu o nome de peripatética, pelo fato de se caracterizar pela compilação sistemática de todo material relacionado ao tema da pesquisa em questão.

A inovação está relacionada também ao recolhimento de informações e materiais para tornar possível uma visão mais generalizada de todo um campo de conhecimento, como por exemplo, a busca de informações de pescadores que tivessem alguma experiência no mundo natural, e procedendo em seguida à classificação do material recolhido. Ele desenvolveu um método de trabalho inteiramente científico, fazendo do uso empírico um dos seus procedimentos pedagógicos para alcançar a Paidéia, de maneira completamente independente da metafísica.

Nos *Segundos Analíticos*, Aristóteles estabelece distinções entre a aprendizagem empírica e a aprendizagem pela dialética, defendida por Platão. No Liceu parece que havia mais instrução e menos discussão, apesar de que Aristóteles desenvolveu inúmeros procedimentos pedagógicos para contribuir com o processo de instrução. O Currículo no Liceu dava mais importância à biologia e ciências naturais, do que à matemática, além de valorizar sobremaneira o ensino da retórica. De acordo com o relato de Cambi (1999) a noção aristotélica de Paidéia segue o mesmo percurso platônico, sendo responsável pela formação da alma e como ação civil, ligada à cidade. Na obra sobre a Alma e sobre a Ética, o logos é posto no centro, sendo o aspecto mais importante da vida psíquica, e da vida moral. Nesse sentido, o homem deve se realizar segundo sua própria forma que é caracterizada pela vida contemplativa, pela ação do *nous* (intelecto), sendo o alicerce de todo processo de formação individual: isto é, realizar as virtudes *dianoéticas*, ou racionais.

Na Política, Aristóteles apresenta a sua concepção de Estado, que visa a realização do homem social no presente. A visão de Estado diferencia o povo, os nobres ou homens livres, os quais devem ser educados. Nesse contexto,

eles devem ser educados a viver no ócio, para atingir a virtude da sophia, que nasce do controle do corpo e dos apetites, para passar depois à instrução, sete anos nas escolas estatais seguindo quatro disciplinas (gramática, ginástica, música, desenho), que servem como propedêutica para a filosofia (CAMBI,1999, p.92).

A herança platônica e aristotélica será predominante na Filosofia Medieval, pois inspirarão os principais pensadores do período: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, dois expoentes do pensamento ocidental, cujas obras foram também a expressão do pensamento da cristandade. Este será o enfoque dado aos conceitos de autonomia e liberdade no próximo capítulo.

1.8 O mundo medieval

A Idade Média se configura por ser uma longa e complexa época histórica de profundas mudanças geográficas, sociais, culturais, políticas e, sobretudo, econômicas. Esse tempo surge na história e substitui o mundo clássico e antigo, com todas as suas construções e instituições, seus mitos e cultura, por um novo modo de viver, de perceber o mundo real e metafísico assentado em princípios de ordem religiosa. O impacto da nova mentalidade que se estrutura ao longo de aproximadamente mil anos, atingirá também contornos sociais, religiosos e educacionais na Idade Moderna. A característica marcante do período medieval foi a passagem do modo de produção escravista (da Antiguidade greco-romana) para o novo modo de produção que predominou na Idade Média, isto é, o feudalismo. Este foi se consolidando de permeio às invasões bárbaras e à expansão muçulmana, provocando a mudança dos povos das cidades para o campo, o que constituiu o fenômeno da *Ruralização*. Esse movimento criou nas pessoas a necessidade de procurar proteção ao senhor do castelo, o que resultou na formação de uma sociedade agrária que era autônoma no artesanato caseiro e no comércio local mantido à base de trocas.

No que se refere às relações sociais e econômicas entre os senhores das terras e o povoado, estas são expressas sob os laços de suserania e vassalagem, o que constituiu uma sociedade aristocrática. Nas relações de produção feudal, a condição humana era determinada por sua relação com a terra, com os proprietários, com a nobreza e o clero, visto que estes tinham poder e liberdade. Em situação oposta, encontravam-se os servos da gleba, que na impossibilidade de abandonar as terras do senhor, eram obrigados a prestar serviços, em troca da sobrevivência.

O ambiente fragmentado teve na religião o elemento de agregação e de dominação ideológica e política, transformando-se de forma única e absoluta em religião universal, na vida desses povos. A herança cultural grego-latina permanece no âmbito dos mosteiros, visto serem os monges os únicos que dominavam a arte da leitura e da escrita, instrumento de acesso à cultura, que tanto nobres quanto servos não tinham. A Igreja exerceu o controle e a forte influência da educação durante o período medieval e passou a influenciar também a fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos.

A Idade Média, apesar de ser considerada “Idade das Trevas” e obscura por muitos historiadores, teve inúmeros momentos de eferescência intelectual. Nesse entendimento,

[...] é possível observar vários exemplos de atividade intelectual. Nos primeiros tempos, há o trabalho dos padres da Igreja e dos mosteiros. No século IX, com o renascimento carolíngio, fundam-se escolas e reformula-se o ensino. A partir do século XI, a burguesia comercial em ascensão provoca o reaparecimento das cidades, onde a fermentação intelectual culmina com a criação das universidades nos séculos XII e XIII. Paralelamente, desde o século VIII, a expansão do islamismo difunde a cultura árabe (arte, ciência, filosofia), contribuindo para o enriquecimento do patrimônio cultural da Europa medieval (ARANHA, 1989, p.81).

Um dos aspectos mais importantes a ser considerado na Alta Idade Média é o renascimento carolíngio, dado que traz como objetivo a reforma da vida eclesiástica e como resultado, uma mudança no sistema de ensino. Cria-se, nesse panorama, a escola Palatina (próxima aos palácios), fundação de escolas monacais, e de escolas catedrais (ao lado de Igrejas nas cidades) e escolas paroquiais, de nível elementar de ensino.

O currículo dessas escolas se estruturava em torno das sete artes liberais: - O *Trivium*, que corresponde ao ensino médio, era constituído da gramática, retórica e dialética; - O *Quadrivium*, referente ao que na atualidade se denomina ensino superior se estruturava em torno da geometria, aritmética, astronomia e música. Os conteúdos mais importantes

estudados eram os da gramática, objetivando uma melhor compreensão dos alunos, para a discussão dos textos sagrados.

Na Baixa Idade Média, após o período carolíngio, as invasões dos normandos, magiares e outros, provocam ainda mais atrasos, nesse período da história da humanidade. Entretanto, com a trégua destas invasões, com o incremento da navegação e do comércio, inicia-se um novo estágio redefinindo o cenário econômico e social, o que resulta no processo chamado de *Reurbanização*, com o desenvolvimento e, com o fortalecimento das cidades, surge uma nova classe social, a *burguesia*. A palavra burgo carrega um significado que se remete à castelo, casa nobre, fortaleza ou mosteiro, incluindo o seu entorno, mas com o passar do tempo os burgos se tornam cidades, cercadas e rodeadas dos servos libertos que passam a se dedicar ao comércio e chamados de burgueses. Com o desenvolvimento do comércio e a circulação das moedas, no século XI, formam-se as ligas de proteção, instauram-se as feiras e surgem os bancos.

O crescimento das cidades era sustentado pelo comércio dos burgueses, dando início às lutas de classes; os burgueses passam a lutar contra o poder do senhor feudal, e reconfiguram um espaço onde somente existia o poder do nobre e do clero, o que dá lugar também ao poder do burguês; o poder passa a ter três fontes de comando: o nobre, o clero e o burguês.

Com o surgimento de uma nova classe para dividir o poder, a educação passa por grandes transformações, visto que até então, era voltada para a formação de clérigos. Porém, nesta nova perspectiva torna-se necessário o ensino da leitura, escrita e cálculo para responder aos desafios postos pelos novos tempos. No século XII, apareceram as primeiras escolas nas cidades mais importantes, com professores leigos e nomeados pelo Estado. O currículo dessas escolas era composto pelo pragmatismo, ou seja, ancorado nas experiências da vida cotidiana. O latim foi substituído pelo ensino da língua nacional, e no lugar do *trivium* e *quadrivium* surgiram as noções sobre história, geografia e ciências naturais.

As novas escolas semearam idéias que contribuiriam para uma grande revolução no ensino, cujos impactos são sentidos até nos dias atuais, visto que continuam a se digladiar no aspecto legal e no âmbito dos currículos escolares: trata-se da contestação sobre o ensino religioso, como diretriz fundamental dos princípios morais e éticos na formação da mentalidade dos alunos. Com esse raciocínio essas novas escolas passam a defender uma proposta educacional, voltada aos interesses da nova classe social em ascensão, a burguesia.

Por volta do século XIII a burguesia, contraditoriamente, divide-se em rico patriciado urbano, constituído pelos banqueiros, pequenos comerciantes e artesãos. Esse segmento burguês tenta se aproximar da classe nobre até então hegemônica e passa a defender um tipo de educação, quando a cultura passa a ser desinteressada, restando aos burgueses mais pobres, o trabalho manual, e escolas profissionais, com pouca leitura e escrita. Apesar de todas as contradições na esfera econômica, política, social e cultural pertinentes à classe burguesa, e sua luta contra o domínio dos ensinamentos religiosos no âmbito escolar, é inegável a influência do cristianismo exercida ao longo de toda a Idade Média. Sabe-se que a produção intelectual da Antiguidade se evidencia extremamente diferente do modo de pensar do cristianismo. Grosso modo, ao intelectualismo e ao naturalismo gregos se opõe o espiritualismo cristão. Não existia para os gregos antigos a noção de Criação, e nem de Providência Divina. Na visão de Platão e Aristóteles, Deus se expressa por ser um princípio ordenador, impessoal e indiferente ao destino humano. Em contrapartida, os cristãos relacionam os valores do mundo aos valores espirituais, considerando a vida após a morte, sendo que as idéias sobre o mal e o pecado se tornam o fio condutor desses preceitos e crenças.

Os monges em contato com o pensamento filosófico da Antiguidade, tiveram medo de que os fiéis fossem influenciados por tais idéias, e que mudassem o rumo de sua fé. Então, lentamente, foram fazendo adaptações dessa rica produção intelectual e cultural à fé cristã, ao novo modelo de homem e sociedade que já começava a se constituir. Era necessário demonstrar que a fé era mais importante e superior do que a razão, a qual era apenas um meio, um procedimento para se poder compreender os preceitos morais e cristãos e, por isso, a necessidade de sistematização da nova filosofia cristã.

1.9 A Patrística

A filosofia cristã é conhecida por dois importantes períodos, a saber: o período da Patrística, que se expressa por ser a filosofia dos padres da Igreja, do século II até o século V; e o da Escolástica, filosofia das escolas cristãs ou dos doutores da Igreja do século IX até o século XIV.

Nesse sentido, a Patrística, ou filosofia dos padres da Igreja, teve o seu começo ainda no período da decadência do Império Romano, portanto, antes da Idade Média.

Essa filosofia cristã traz como característica a defesa da fé cristã e de conversão dos não-cristãos. Houve um grande esforço de equilibrar a fé e a razão mediante o argumento racional da doutrina religiosa. De acordo com o pensamento de Aranha (1989) havia a preocupação em estabelecer a relação entre fé e ciência, a natureza de Deus, da alma, a vida moral. Houve, então, uma retomada das idéias filosóficas de Platão, no que se refere ao supra-sensível, o que contribuiu para a fundamentação da necessidade de uma ética elevada de rigor, da negação do mundo, e do controle das paixões tendo como fundamento a razão.

O maior expoente da Patrística foi sem dúvida Santo Agostinho (354-430), dentre outros. Na condição de professor em Roma e Milão ele conheceu a filosofia neoplatônica. Teve também contato com a seita dos maniqueus, que defende dois princípios de ordem divina, o do bem e o do mal. Ao se converter ao cristianismo, iniciou a produção da filosofia cristã. Dentre suas obras mais importantes cabe mencionar *A Cidade de Deus*, *Confissões* e *De Magistro*. A obra de Santo Agostinho contribuiu para

[...] dar vida a uma síntese completa do pensamento cristão que exprimisse seus fundamentos teóricos na trilha do pensamento grego e pusesse em evidência seus elementos éticos, antropológicos, políticos e históricos dotados de nítida autonomia e diferença presentes na visão cristã do mundo (CAMBI, 1999, p.135).

Em outras palavras, Agostinho conseguiu elaborar no cristianismo os princípios da filosofia platônica, como o inatismo da verdade, o dualismo alma/corpo, a ascese ética e mística. Ele descobriu dois tipos de conhecimento, sendo um deles, imperfeito, mutável, que está posto nos sentidos; e o outro que é o perfeito conhecimento das essências imutáveis, que o homem receberia de Deus. Em contrapartida, esse pensador cristão resguardou de maneira espetacular e surpreendente as características originais da teologia, como a Trindade e a Moral, no sentido do pecado.

No livro *De Magistro*, Agostinho trata especificamente da Educação, quando expõe um programa acerca da cultura e da instrução, com orientações sobre um caminho educativo, para os homens na filosofia da história. De acordo com Cambi (1999) o projeto educativo de Agostinho permaneceu como uma mistura do platonismo, filosofia plotiniana e cristianismo Paulino, e ficou como um dos paradigmas da pedagogia cristã sendo consultada durante muitos séculos por pensadores ulteriores como Lutero, iluminando, assim os caminhos da Paidéia cristã.

No conjunto de tais considerações a função do professor exprimia-se no despertar na mente do aluno, “o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os primeiros princípios de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional” (CAMBI, 1999, p. 189). Assim, a pedagogia cristã fundamentada na filosofia platônica se expressa como uma *Paidéia* que propõe o uso da razão para justificar a fé.

1.10 A Escolástica

O período pertinente ao movimento da pedagogia escolástica é descrito pela história da educação, em um espaço de tempo, o qual tem o seu começo, por volta do século IX e se estende até o século XVI.

A escolástica se caracteriza por ser o último período do pensamento cristão, que se inicia no século IX e que culmina ao término do século XVI, ou seja, da constituição do sacro romano império bárbaro, ao fim da Idade Média, que corresponde com o descobrimento da América (1492). Esse momento do pensamento cristão é denominado de *Escolástica*. Nesse contexto, a filosofia era ensinada nas escolas medievais por mestres. O currículo continha, conforme já dito anteriormente, as matérias chamadas de artes liberais, o *trivium* - constituído pela gramática, retórica, dialética e o *quadrivium* pela aritmética, geometria, astronomia e música. Nessa direção, a escolástica surge do desdobramento e desenvolvimento da dialética, enquanto que o pensamento agostiniano se evidencia na corrente dita mística e na orientação da dialética do pensamento medieval pré-tomista. O dialeticismo parte da revelação e do sobrenatural que os tomam como já dados e pretende apreendê-los por meio do uso da filosofia, com o objetivo de procurar as razões necessárias dos mistérios com uma finalização racionalista, cujo racionalismo provém da ignorância e da verdadeira natureza e dos limites da razão. Nesse contexto, a finalidade era levar a religião à compreensão do supra-sensível, a uma espécie de intuição mística fundamentada por meio da lógica racional. A tendência mística situava a experiência do Divino acima da razão, tais como a fé, a vontade e o amor que unidos misticamente poderiam culminar no êxtase do espírito.

Distinta na Filosofia da Cristandade, a Escolástica se divide em três momentos, sendo Tomás de Aquino um dos maiores expoentes deste movimento cristão, a ponto de ser ele a referência para a designação desses momentos: o pré-tomista, o tomista e a Escolástica propriamente dita, ou a Filosofia das Escolas. O momento pré-tomista ainda estava ligado de

alguma maneira à tendência teológico-agostiniana (século IX até a metade do século XIII). São manifestações desse momento as filosofias de Scoto Erígena com a questão dos universais; os místicos e dialéticos dos séculos XI e XII; o aristotelismo do século XIII com a obra de Tomás de Aquino. Os séculos XIV e XV são dominados pela metafísica escolástica e o retorno do pensamento cristão proposto por Agostinho.

Tomás de Aquino (1224- 1274) é considerado como o sumo doutor da Escolástica por muitos historiadores da filosofia, visto que organizou e sintetizou suas idéias e teses em um tratado filosófico, fundamentado nos princípios racionalistas e naturalistas de Aristóteles, os quais foram usados como critérios e princípios para a compreensão e justificação da metafísica cristã. Na obra *Suma Teológica contra os Gentios* há uma tentativa de harmonização entre a Razão e a Fé: Deus é apresentado por três vias: Deus como causa do movimento; como causa das causas; e como causa da ordem. São Tomás de Aquino procurou provar com a Razão os dogmas cristãos da Trindade à Encarnação, por meio de análises lógicas.

Na obra de São Tomás de Aquino está presente a tentativa de promoção da síntese entre a matéria (corpo) e a forma (espírito), sendo que o espírito tem uma função de orientação na esfera da ética e da política, que devem elevar os aspectos mais naturais humanos, possibilitando um encontro do homem com a Revelação e a Fé. Tomás de Aquino, na obra *De Magistro* (1256-1259), retoma as idéias agostinianas sobre o ensino; pela defesa de uma educação voltada para a importância da ação do professor no despertar da mente do aluno, tanto para o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, quanto para a possibilidade de conhecimento dos primeiros princípios de toda a ciência, e de ensiná-los mediante o despertar da atividade racional. A educação no pensamento tomista submete a razão à fé cristã, ao advogar a possibilidade de se conhecer os Primeiros Princípios das ciências e de ensiná-los com o propósito de despertar o uso da razão. Contudo, está fora de propósito a liberdade do pensamento de ultrapassar os ensinamentos das Escrituras Sagradas, que em última instância são as guardiãs da verdade revelada, o que impede qualquer discurso em defesa da autonomia do indivíduo. Em seu lugar, a filosofia da cristandade se apega ao conceito de comunidade de crentes que buscam incansavelmente a sua salvação espiritual e, no mesmo esforço, desdenham o corpo e as coisas do mundo. Esse limitador para os conceitos de autonomia e liberdade só será notado e reivindicado na filosofia de René Descartes (1596-1650) e na de outros pensadores, que serão tratadas a seguir.

1.11 A Liberdade e a Autonomia na modernidade

O advento da Modernidade marca historicamente um novo tempo e inaugura novas formas de pensar e de estruturação política, cultural, social, científica e filosófica. Nesse sentido, o Projeto da Modernidade, sendo formulado no século XVIII pelos filósofos da Ilustração, consiste em desenvolver as ciências objetivadoras, os fundamentos universalistas da moral e o direito e a arte autonomamente, sem esquecer as características peculiares de cada um deles e, ao mesmo tempo, em libertar das suas formas esotéricas as potencialidades cognoscitivas que, assim, se manifestam e aproveitá-las para a práxis, isto é, para uma configuração racional das relações vitais. Ou seja, podemos dizer acerca do projeto da Modernidade que corresponde a um triunfo da Razão, vista como recurso de análise, de progresso e de emancipação.

No que diz respeito aos conceitos de liberdade e autonomia, a Modernidade começa com Descartes, que foi o iniciador de um novo modo de pensar e a considerar que é ele quem empresta o seu perfil ao projeto moderno do mundo, ele quem expressa a “decisão” ontológica da modernidade, pela qual a verdade se converte no que se alcança “com método”. Por ter sido ele quem deu à questão do método uma tão clara prioridade sobre a questão do ser, é que esta passa a ser levada em conta somente na perspectiva do que dessa maneira se deixa descobrir.

Além de Descartes, outros pensadores e homens de ciência merecem ser reverenciados como proponentes da Modernidade. Na esfera da Matemática, Copérnico promoveu a grande revolução que deu início ao novo estágio do pensamento ocidental com a promoção do sistema heliocêntrico. Galileu Galilei, que viveu no mesmo século de Descartes, mereceu a menção de fundador da Física moderna, apoiada na Matemática, na Geometria, na observação instrumental dos fenômenos celestes. Giordano Bruno foi crítico e divulgador da teoria do cosmos heliocêntrico de Copérnico, cuja teoria revoluciona todo um modo de pensar ontológico e epistemológico da realidade, bem como a sua organização política, cultural e econômica. Há toda uma inversão científica nessa descoberta, no sentido de que a terra era vista de forma teocêntrica, isto é, tendo Deus no centro e a terra como centro do universo. Contrariamente a essa concepção de mundo, o planeta passa a ser visto de outra forma, como girando em torno do sol.

1.12 O pensamento liberal de John Locke

Com a Modernidade surgiu a necessidade da constituição do jusnaturalismo e as idéias liberais. O jusnaturalismo, nesse contexto é definido como se fosse um direito original e racional tido como Direito de Natureza. Ele pressupõe a existência em sua gênese de homens que viveram em um estado pré-social, conhecido como estado de natureza, sendo que os homens gozavam de direitos inalienáveis. Era preciso garantir os direitos ameaçados pelo estado de guerra ou pelas paixões próprias da condição e natureza humanas, por meio de um acordo. Certas formas de contrato delegaram a uma só pessoa, ou várias os seus direitos de liberdade, autonomia e propriedade, em troca de proteção, o que constituiu no que denominamos de Estado. A propriedade passou a ser considerada um direito natural inviolável, sendo um dos conceitos principais encontrados no jusnaturalismo, que trata do direito natural e suas implicações para a nova organização da sociedade.

O grande defensor da propriedade e um dos ícones do pensamento liberal foi John Locke (1632-1704). Para ele a propriedade foi instituída antes mesmo da constituição da sociedade, pois a posse de si mesmo, ou seja, do seu próprio corpo, é direito natural do indivíduo que em hipótese nenhuma pode ser violado pelo Estado. No pensamento de Locke “o homem era naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho” (MELLO, 2000, p.85).

O modelo jusnaturalista de Locke tem como ponto de partida o estado de natureza, e neste sentido, pela mediação do contrato social é feita a passagem para o estado civil.

Contrariamente às idéias de Aristóteles acerca da origem da sociedade, em que esta precede ao indivíduo, Locke sustenta que a existência do indivíduo é que dá suporte para o surgimento da sociedade e do Estado. Na concepção moderna, os homens viviam em um estado de pré-sociedade e política, de forma muito rudimentar, mas de uma forma perfeita de liberdade e igualdade, o que foi caracterizado por *estado de natureza*. A harmonia permitia que os homens fizessem uso da razão e usufruíssem da propriedade, sinônimo, na visão lockiana de vida, liberdade e bens como direitos naturais do indivíduo. A noção de propriedade é utilizada também em um outro sentido por Locke, significando a posse de bens móveis ou imóveis. Foi assim que surgiu o individualismo burguês, que teve no novo conceito de trabalho o fundamento primeiro da propriedade; a dimensão da propriedade era proporcional à capacidade de trabalho humano.

O aparecimento da moeda modifica a antiga percepção do trabalho, cujos produtos eram objeto de troca, e a introdução do valor monetário amplia o comércio e, conseqüentemente, uma nova forma de adquirir propriedades, pois além do trabalho se faz presente também a possibilidade da compra. Esse processo levou à concentração da riqueza e à distribuição desigual e injusta dos bens e propriedades entre os homens. No estado de natureza, entretanto, o indivíduo corria o risco de ter a propriedade (vida, liberdade e bens) violada, na ausência de uma lei que garantisse esses direitos, o que poderia colocar aos indivíduos em estado de guerra uns contra os outros. Em face de tamanha ameaça, os homens se uniram e estabeleceram entre si um *contrato social*. O objetivo principal desse contrato social era assegurar a preservação da propriedade e a proteção da comunidade dos perigos internos e das invasões de povos estrangeiros.

O contrato social se expressava na forma do pacto de consentimento, em que os homens concordam livremente em formar e estruturar uma sociedade civil, para preservar e proteger na forma da lei os direitos e bens que possuíam no estado de natureza. Após o estabelecimento do estado civil, restava a escolha pela comunidade da forma de governo. Nesse raciocínio, as formas de governo nas idéias aristotélicas defendem que a comunidade pode ser governada por um homem só, por poucos, ou por muitos, de acordo com a escolha da monarquia, a oligarquia ou a democracia. Mas de acordo com a visão lockeana, qualquer que seja a forma de governo, ele tem uma única finalidade, ou seja, a de conservar a propriedade. Por esse motivo, os filósofos contratualistas conferiram ao poder legislativo uma superioridade sobre os outros poderes, e o chama de poder supremo. Ao poder supremo se subordina o poder executivo de domínio do príncipe, e o poder federativo, cuja função era tratar das relações exteriores, no que se refere às guerras, paz, alianças e tratados.

Na concepção de Locke, os principais fundamentos do estado civil estão postos no livre consentimento dos indivíduos, para a constituição da sociedade; o livre consentimento da comunidade, para a formação do governo; a proteção dos direitos de propriedade pelo governo, o controle do executivo pelo legislativo e o controle do governo pela sociedade. Além de defender a liberdade e a tolerância religiosa, Locke é também considerado o fundador do *empirismo*, cuja doutrina argumenta que todo o conhecimento deriva da experiência.

Na história da filosofia, Locke é conhecido pela teoria da *tabula rasa* que ele resgatou da obra de Aristóteles e a apresentou no *Ensaio sobre o entendimento humano*. Ele assim argumenta:

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o conhecimento (LOCKE. Livro II, Cap.I, séc.2 apud MELLO, 2000, p.83).

A teoria da tabula rasa parece se expressar como uma crítica à doutrina que defende as idéias inatas, primeiramente colocadas por Platão e resgatadas posteriormente por René Descartes, quando determinadas idéias, princípios e noções são imanentes ao conhecimento humano inexistindo fora da experiência. Locke é considerado o pai do individualismo *liberal*⁹, devido às suas idéias em torno da defesa dos direitos naturais inalienáveis do indivíduo à vida, à liberdade e à propriedade como constituintes do ponto central do estado civil.

Bobbio sintetizou dessa maneira o pensamento lockeano, no que se refere às bases filosóficas do liberalismo:

[...] através dos princípios de um direito natural preexistentes ao Estado, de um Estado baseado no consenso, de subordinação ao poder executivo ao poder legislativo, de um poder ilimitado, de direito de resistência, Locke expôs as diretrizes fundamentais do Estado liberal (BOBBIO, 1984, p.41).

O pensamento de Locke serviu de fundamentação moral, política e ideológica para a Revolução Gloriosa da Inglaterra. Também influenciou sobremaneira a revolução norte-americana, na redação da declaração de independência e a guerra de libertação travada em termos de direitos naturais e de direito de resistência para fundamentar a ruptura com o sistema colonial britânico. Suas idéias tiveram também grande participação no pensamento de filósofos iluministas franceses (Voltaire e Montesquieu), e por meio deles, a *Grande Revolução de 1789* e a declaração de direitos do homem e do cidadão.

⁹ O liberalismo é uma doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Tal doutrina nasce e se afirma na Idade Moderna e pode ser considerada como dividida em duas fases: 1ª- a fase do século XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2ª- a fase do século XIX, caracterizada pelo estatismo. A primeira fase é caracterizada pelas seguintes diretivas doutrinárias, que constituem os instrumentos das primeiras afirmações políticas: o jusnaturalismo, o contratualismo e o econômico. A segunda fase começa quando esse postulado entra em crise. Tal crise tem seus precedentes nas doutrinas políticas de Rousseau, Burke e Hegel (ABBAGNANO, 1962, p. 576).

1.13 Rousseau e a democracia como valor universal

Quase todos os jusnaturalistas se orientaram pela tese do poder e direito de preservação da propriedade e de julgar e castigar as infrações desses direitos, com exceção de Rousseau (1712-1778), que defendia o estado de natureza como garantia de dois princípios inalienáveis: a liberdade e a igualdade, os quais foram violados com a formação da sociedade civil e com a instituição da propriedade. Ele aponta essa violação no Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, de 1754. Para garantir a ordem, Rousseau propõe um Contrato Social, por meio do qual fossem asseguradas a liberdade e a igualdade.

Entre a Grécia e a Europa do tempo de Rousseau, aconteceram muitas mudanças históricas no âmbito da política, do social, e das relações econômicas, que iniciaram no império romano, no que se refere à substituição da influência militar romana pelo poder político, belicista e opressor, sob a influência e o poder da Igreja, à separação dos povos e a divisão da Europa em reinos controlados pelos papas, e ao surgimento da escrita e da Renascença que colocou limites ao poder intemporal da Igreja.

Rousseau se faz presente no momento em que os diversos cidadãos do cenário político francês se encontravam em total desencantamento com as condições existentes da vida material e política. Os comerciantes burgueses, a aristocracia feudal, a igreja e o monarca lutavam ferozmente, para manter e garantir o espaço, até então, ocupado por eles. A França estava perto de uma implosão interna. Nesse sentido, as idéias de Rousseau denunciaram os conflitos e contribuíram para deflagrar a grande Revolução Francesa, além de inspirarem a revolução norte-americana. Considerado como um dos precursores do Iluminismo, Rousseau, no “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” indaga sobre a origem do homem, isto é, pelo homem no estado de natureza. Rousseau concebeu dois tipos de desigualdades na humanidade:

a natural ou física que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens (ROUSSEAU, 2005, p.31).

As desigualdades são, essencialmente, de responsabilidade dos homens. Somente eles têm o poder e o dever de exterminá-la, por meio de ações pedagógicas e políticas. Se a causa

desse mal são as convenções e, portanto, a política, então, a solução também perpassa por esse viés. A resolução dessa desigualdade entre os homens não virá dos Céus, ou dos deuses, nem de Deus, e nem da natureza, mas da vontade dos homens. Faz-se necessária a ruptura entre o predomínio da ideologia religiosa para a instauração do primado da política, pela construção de uma vontade geral. Para Rousseau o mal nasce da desigualdade produzida pelos homens, que é criada dos povos enquanto povos, nas relações entre indivíduos, e assim a sua superação somente é possível no âmbito da política, tendo em vista uma transformação na sociedade, sendo que nesse entendimento, a política institui a moral.

A reflexão política rousseauiana parte da origem das desigualdades sociais e caminha para a construção de uma vontade geral, que deve ser erigida no contexto da sociedade em que se vive. Esse pensador denunciou a sociedade burguesa que dava sinais de concretização. Ele pressentia que suas bases sociais e políticas iriam acirrar mais ainda as desigualdades entre os homens e, neste sentido, censurava a concorrência e o conflito como base do crescimento da liberdade e da humanidade. Assim, antecipou e criticou a idéia moderna de progresso como uma visão extremamente otimista da história. Se por um lado os filósofos iluministas defendiam a tese da expansão e difusão do saber como um meio eficaz de esclarecimento, ao acabarem com a superstição e ignorância, tais como a mera opinião sobre as coisas e o preconceito, acreditando que com esse argumento estariam impulsionando o desenvolvimento do espírito humano, por outro Rousseau, que apesar de estar inserido nesse movimento, questionou veementemente se as ciências e as artes realmente estariam contribuindo para o aprimoramento dos costumes. Nesse sentido ele se preocupava com o fato das ciências e das artes nada terem acrescentado à felicidade humana. Assim, questiona: “Se nossas ciências são inúteis no objeto que se propõem, são ainda mais perigosas pelos efeitos que produzem” (ROUSSEAU, 1954, p.28-9).

A crítica elaborada pelo filósofo genebrino ao argumento iluminista relacionado à difusão do saber pelas das ciências e pelas artes de seu tempo, traz a defesa de uma ciência verdadeira assentada na dimensão moral e política do real amor ao saber. A filosofia de Rousseau tratou de temas filosóficos da política clássica, tais como a passagem do estado de natureza ao estado civil, o contrato social, a liberdade civil, o exercício da soberania, a distinção entre o governo e o soberano, o problema da escravidão, e o surgimento da propriedade. Com suas reflexões, ele dialogou e criticou com autores do direito natural, tais como Grotius, Pufendorf, Hobbes e, nesse viés o seu grande destaque se encontra na proposta do exercício de cidadania pelo povo, como condição *sine qua non* de sua liberdade.

No Contrato Social, Rousseau partiu da seguinte afirmação: “[...] todos nascem homens e livres, a liberdade lhes pertence e renunciar a ela é renunciar á própria qualidade de homem” (ROUSSEAU, 2007, p.11). Não se sabe como o homem perdeu a sua liberdade na história da humanidade, entretanto, a sua grande proposta filosófica para resolver este dilema legalmente, está na possibilidade do estabelecimento das condições de um pacto legítimo, o qual propicie aos homens, depois de terem perdido a sua liberdade natural, o ganho da liberdade civil.

Rousseau viveu em um tempo de profundas mudanças de ordem política, econômica, social, cultural e científico-filosófica fruto das condições históricas e das descobertas da ciência, o que também teve ressonância para a constituição de uma nova racionalidade.

Um dos princípios que sustenta essa nova concepção de mundo/sociedade é o do progresso, da produção e do consumo. À luz desse raciocínio, as categorias de autonomia, liberdade, democracia, justiça e educação são categorias que fazem parte dos conceitos fundamentais do pensamento moderno. Tais conceitos adquirem sentido-significado principalmente na esteira do Projeto do Iluminismo.

1.14 Kant e o esclarecimento moral

O Iluminismo foi concebido por vários pensadores, dentre os quais um dos mais ilustres foi sem dúvida Immanuel Kant (1724-1804). Seu projeto tinha a pretensão de transformar uma ordem social posta pela tradição religiosa medieval e foi esboçado racionalmente para sustentar um ideal de justiça universal. Na sociedade racional, os indivíduos deveriam atuar em consonância com o exercício individual da razão, a qual conduziria à geração de normas de comportamento de validade universal. O exercício individual da liberdade, que subjaz a semelhante concepção, era a vontade de usar a razão como guia ético/moral do comportamento universal. Os indivíduos deveriam atuar em consonância com o exercício individual da razão, a qual conduziria à geração de normas de comportamento de validade universal. Nessa direção, o exercício individual da liberdade, que subjaz a semelhante concepção, era a vontade de usar a razão como guia ético/moral do comportamento universal.

Dessa forma, o iluminismo concebia a educação como um processo, *lócus*, em que os indivíduos se constituiriam como seres racionais autônomos, de forma que, no bojo do

exercício dessa autonomia, participassem na contínua e inacabada construção de uma ordem social cada vez mais justa. O modo de participação principal dos indivíduos seria pela participação política, isto é, pelo uso público da razão na discussão de fins em torno do bem público. Nesse viés de entendimento, o desenvolvimento da razão no âmbito do processo educativo continha como nível fundamental o cultivo das habilidades intelectuais básicas, a saber: o cultivo da capacidade para ler textos de variados graus de complexidade conceitual; o desenvolvimento da capacidade de narração, ou seja, descrever e expressar idéias de certa complexidade em forma oral e escrita; o cultivo da capacidade de dar conta das ocorrências cotidianas, entendendo-as como um bem público; e ainda o estudo das matemáticas, das ciências básicas e das artes. A aquisição de conhecimentos específicos seria mais um meio para o cultivo dessas capacidades intelectuais básicas do que um fim em si mesmo.

A posição de Kant em torno da educação ainda se mostra peculiar e, em princípio, parece possível de ser incorporada sem dificuldade. Por outro lado, temos descoberto que a educação, no estágio atual, está voltada para a formação de técnicos destinados à construção e manutenção do aparato industrial necessário ao crescimento econômico sustentado em uma sociedade regulamentada. O exame atento sobre a concepção instrumental que domina a mentalidade dos sujeitos no presente, ou seja, a de formação de técnicos, não é uma mera alteração na ênfase do discurso iluminista, visto que essa concepção de educação instrumental é a negação daquela que defendia a liberdade, a autonomia e a justiça. É perceptível que a intenção primeira do Iluminismo se perdeu historicamente, tendo sofrido mudanças radicais e teleológicas, haja vista a busca da autonomia, da justiça e da liberdade. As idéias iluministas passaram a ser usadas na consolidação da heteronomia e exclusão de uma minoria esvaziada de seus direitos políticos, civis e sociais cujo impacto é visível nos currículos educacionais, que sub-repticiamente trazem em si pressupostos que apontam para a formação de técnicos, necessários à reprodução e manutenção da sociedade administrada e regulamentada pelo capital econômico.

É necessário elucidar que a educação instrumental tem como objetivo a formação de técnicos que manejam os meios para os fins dados no mundo do trabalho, isto é, que se reproduza a ideologia da classe que domina materialmente, para a sustentação do estado de dominação e exploração da força produtiva humana. Esse quadro fomenta um processo de adestramento de seres humanos que carecem de uma formação política e moral/ética que sustente uma luta voltada para a verdadeira cidadania, que busque uma humanidade mais justa

e menos instrumental. Resta indagar: o que aconteceu com a educação proposta pelo iluminismo?

O progresso, que era a chave do iluminismo, deixou de ser progresso da razão, de uma racionalidade moral/prática da atuação individual e social para se converter em mero progresso econômico e tecnológico da classe hegemônica. Há mais ou menos duzentos e cinquenta anos, Jean-Jacques Rousseau fez a seguinte pergunta simples: *O progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes?* (ROUSSEAU, 1971, apud SANTOS, 2003, p.16). Nesse raciocínio, em meados do século XVIII, a ciência moderna recém-saída da revolução científica do século XVI (descobertas de Copérnico, Galileu e Newton) começa a se transformar em um motor fundante de mudanças técnicas e sociais na história da humanidade.

Hoje, os seres humanos são produto e atores dessas mudanças históricas ocorridas com o desenvolvimento da ciência, no âmbito da cultura, da educação, da política e das artes, sob a égide de um paradigma científico racional que orienta e estrutura uma concepção de mundo, homem, sociedade e educação mesclada de uma racionalidade instrumental/ técnica voltada para a realização de uma lógica de mercado/lucro, em detrimento de uma racionalidade humanitária.

A dimensão teórica do conhecimento científico se sustenta em um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas com o objetivo de prever e controlar o comportamento futuro dos fenômenos. A revolução científica dos últimos duzentos anos influenciou a estruturação de uma visão de mundo enraizada nessa racionalidade que Adorno; Horkheimer denominaram de técnica/instrumental. Uma das constatações que se pode fazer do progresso científico nascido do Iluminismo, é que a ciência foi usada para servir a duas finalidades, a saber: como força produtiva do capitalismo, voltada para a indústria (militarismo, fábrica de automóveis, bombas, eletrodomésticos etc.), gerando o desenvolvimento industrial por meio da técnica; como constituição de uma racionalidade que se conformou a uma visão de mundo que tem por princípio a dominação do homem pelo homem. Assim, “faz sentido a afirmação que o crescente poder da razão instrumental equivale ao aumento das formas irracionais de dominação, seja da natureza ou do próprio homem” (SILVA, 2001, p.61).

O dilaceramento ocasionado pelo progresso científico se mostra como problema político e lança luz sobre o poder hegemônico da economia capitalista, que se apropriou da ciência para dominar a natureza e a natureza humana, expropriando assim as ditas minorias do

progresso e dos privilégios que a ciência pode proporcionar a toda humanidade. Esse cenário faz reaparecer os temores de Rousseau, no que se refere à inutilidade das ciências e das artes no âmbito da felicidade humana. Esse dilaceramento ocorre no momento em que se instala a exclusão dos benefícios científicos a todos os sujeitos históricos e produtores desse saber. Os excluídos passam a ser o “fora” de uma sociedade capitalista, autofágica, que globaliza suas crenças e valores, interferindo na história e na identidade dos excluídos do mercado de trabalho, da cultura e da educação.

O modelo de racionalidade instrumental se torna irracional, na medida em que exclui da sociedade o imigrante, o jovem trabalhador, os velhos, a mulher, os negros e homossexuais da produção de conhecimentos e de bens técnicos. Nesse sentido, se por um lado, a liberdade para Rousseau se realiza na constituição da sociedade civil, por outro, na visão kantiana o princípio de autonomia é evidenciado na saída do homem da menoridade de que ele próprio é culpado visto que “a menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 2002, p.11). Na dominação do homem pelo homem, seja pelo mando, ou por estratégias intencionais ao se fazer uso de políticas no âmbito da educação, da cultura, do trabalho, dificilmente será alcançado aquilo que Kant denominou de maioridade, isto é, o uso da razão para fazer as suas escolhas sem a influência de outrem.

A autonomia e liberdade humanas perpassam por ações que geram a construção de uma racionalidade voltada para o bem comum, e não para a escravidão, a servidão e exploração. Na história da filosofia, há três grandes concepções filosóficas que tratam da questão da liberdade. Como foi discutido acima, Aristóteles foi o primeiro a abordar essa temática. Na *Ética a Nicômano*, tal conceito chegou até ao século XX. Na concepção aristotélica, “a liberdade se opõe ao que é condicionado externamente (necessidade) e ao que acontece sem escolha deliberada (contingência)” (CHAUÍ, 1989, p.360). Em Aristóteles, o homem livre é aquele que tem o princípio para agir, uma causa interna da ação ou da decisão de também não agir. A liberdade se expressa por ser o próprio princípio de escolher entre as múltiplas ocorrências, próprias da convivência humana, e de circunstâncias variadas que circundam a condição humana. Em outras palavras,

contrariamente ao necessário ou à necessidade, sob a qual o agente sofre a ação de uma causa externa que o obriga a agir sempre de uma determinada maneira, no ato voluntário livre o agente é causa de si, isto é, causa integral de sua ação [...] poder-se-ia dizer que a vontade livre é determinada pela razão ou pela inteligência e, nesse caso, seria preciso admitir que não é causa

de si ou incondicionada, mas que é causada pelo raciocínio ou pelo pensamento (CHAUI, 1989, p.361).

Portanto, a ética somente permeará a liberdade, quando a vontade estiver em equilíbrio com os rumos determinados pela razão.

A segunda concepção de liberdade pode ser encontrada no estoicismo, que influenciou muitos pensadores modernos e contemporâneos. Dentre os primeiros merece destaque Espinosa (séc. XVII). Entre os últimos, Hegel e Marx (séc. XIX). Diferentemente de Aristóteles, os estóicos concebiam liberdade, não como ação do homem no plano individual, mas como parte do movimento histórico de uma totalidade, que cria as suas leis, suas normas e princípios. Nessa visão a liberdade do todo se manifesta na necessidade (leis da Natureza, da História; normas e regras da cultura).

A terceira concepção de liberdade traz a idéia da sua possibilidade objetiva, sendo que tal possibilidade está na noção de liberdade para tudo o que é criado pela ação humana á luz de determinadas circunstâncias, susceptível de ser mudado o seu curso em certas direções e sob algumas condições, dado que é consequência da criação do homem e da capacidade de percepção das inúmeras possibilidades no mundo objetivo.

Por outro lado, a definição de autonomia é discutida por Beauchamp; Childress (1990) no sentido em que “o respeito pelas escolhas autônomas das [...] pessoas está tão profundamente inserido na moralidade comum quanto qualquer outro princípio, mas há pouco consenso acerca de sua natureza e de sua força ou acerca dos direitos específicos da autonomia” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 1990, p. 137).

Conforme assinalado anteriormente, a palavra autonomia deriva do grego, *autos* (próprio) e *nomos* (regra, governo ou lei), e foi usada para se referir à autogestão ou ao autogoverno das cidades-estados independentes gregas.

É importante lembrar que o termo se estendeu aos indivíduos e adquiriu muitos outros significados, a saber: autogoverno, direitos de liberdade, privacidade, escolha individual, liberdade da vontade de pertencer a si mesmo, não sendo, assim um conceito único da língua padrão, bem como na filosofia contemporânea, adquirindo um sentido mais específico no contexto de uma formulação teórica.

Neste caso, com relação à autonomia pessoal, “o indivíduo autônomo age livremente de acordo com um plano escolhido por ele mesmo, da mesma forma como um governo independente administra seu território e define suas políticas” (BEAUCHAM; CHILDRESS, 1990, p. 138). Contudo ser autônomo é diferente de ser respeitado como agente autônomo,

isto é, o reconhecimento do direito da pessoa em ter as suas opiniões, fazer suas escolhas e agir baseada em valores e crenças pessoais.

São dois os filósofos que influenciaram o sentido e o significado, no presente, sobre autonomia, a saber, Kant e Stuart Mill.

Assim, no entendimento de Beaucham; Childress (1990) em Kant “o respeito à autonomia origina-se do reconhecimento de que todas as pessoas têm valor incondicional, e de que todas têm capacidade para determinar o próprio destino” (1990, p.143). Por outro lado, esses autores afirmam que Mill “argumentou que se deveria permitir que os cidadãos se desenvolvessem de acordo com suas convicções pessoais, desde que não interferissem na análoga expressão de liberdade dos outros”(BEAUCHAM; CHILDRESS, 1990, p.143).

Em meu entendimento, essas duas definições de autonomia se referem mais às ações do indivíduo, em suas escolhas e determinações pessoais, tendo como suporte o uso que fazem da razão, dos valores pessoais e culturais e, portanto, altamente influenciadas pelo movimento iluminista. É pertinente destacar que os princípios que regem o iluminismo, acima expostos, influenciaram sobremaneira a legislação brasileira, cuja discussão será desenvolvida no capítulo II, desta dissertação.

1.15 A filosofia como liberdade em Hegel

Na história do pensamento filosófico, a modernidade se estende até a obra de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Nascido em Stuttgart, Hegel estava presente quando grandes acontecimentos na história da humanidade marcaram a transição do século XVIII ao século XIX. Enquanto na França, o panorama político e social se transformava, em função da Revolução Francesa, que aboliu a monarquia absolutista, na Alemanha, o cenário político e social era despótico e confuso, sem indícios de mudanças. Os acontecimentos históricos que resultaram na Revolução Francesa influenciaram a vida e o pensamento filosófico de Hegel. Além de presenciar as mudanças econômicas, sociais e políticas de seu tempo, ele também se interessou pelo pensamento de Spinoza, Locke e Hobbes, embora tenha mantido um diálogo intenso e efervescente com Kant, Fichte e Schelling.

Hegel estudou teologia protestante e se dedicou à filosofia depois de abandonar a carreira eclesiástica. Pela Universidade de Tübingen, em 1790, tornou-se mestre e doutor. As suas principais obras são a Fenomenologia do Espírito (1807), e Os Princípios da Filosofia

do Direito (1821). De acordo com a concepção hegeliana, o movimento da Revolução Francesa se expressa como a grande síntese do Espírito do mundo com a liberdade. Ele supôs que no Estado Moderno todos os homens seriam livres. Sua enorme admiração por Napoleão pode ser descrita com as seguintes palavras:

[...] vi o imperador, essa alma do mundo, cavalgar pela cidade, em visita de reconhecimento; suscita, verdadeiramente, um sentimento maravilhoso a visão de tal indivíduo, que, abstraído em seu pensamento, montado a cavalo, abraça o mundo e o domina (HEGEL, 1980, p. XI).

Hegel sustentava que o homem e as instituições humanas são produtos históricos. Em outras palavras, os conteúdos da história vão sendo produzidos e desenvolvidos pela atividade da razão que se manifesta no mundo. Nessa direção, a razão é determinante das contradições sociais, econômicas e políticas que surgem e vão se transformando no desenvolvimento do processo histórico. Essa razão acumula um conhecimento cada vez maior sobre si própria, no âmbito da racionalidade do real, isto é, da razão objetiva, bem como na capacidade racional para o conhecimento, definida como razão subjetiva.

Nesse esboço é possível perceber o caráter dinâmico da história segundo o pensamento hegeliano. Se voltado para a produção humana e os indivíduos, esse raciocínio torna possível compreender as etapas percorridas pela humanidade como uma superação da etapa anterior, cuja verdade não se pauta por ser pronta e acabada. A síntese supera e engloba os dois momentos anteriores, constituindo-se uma nova tese, uma nova etapa de superação. Nesse processo, vislumbra-se uma explicação para as mudanças que ocorrem na realidade. As considerações a respeito da dialética hegeliana permitem uma compreensão da concepção da História como processo, como uma realização do Absoluto no mundo. A história humana é diferente dos ciclos da natureza que é mecânico e se repete de maneira igual, pois se situa na dimensão do novo. A mudança, a transformação da razão e dos seus conteúdos é a atividade da própria razão. A razão dá sentido ao tempo, ela é a própria história, ao superar o empirismo, que defende que a verdade está nos objetos. A razão hegeliana é a unidade necessária do objetivo e do subjetivo, isto é, não é exclusivamente objetiva nem exclusivamente subjetiva.

É mister salientar que cada momento particular da dialética hegeliana é necessário para o desenvolvimento de todo o processo pois, cada um deles contém em si o processo da realidade como devir de si mesma. A tese se apresenta como conhecimento imediato que é

negado por conta do seu caráter imediato, isto é, destituído de reflexão. Quando a tese é pensada pelos agentes históricos, ela experimenta a mediação do pensamento, que se mostra como o negativo da tese que é conservado na antítese para aflorar na identidade do conceito com a idéia absoluta. Este é o terceiro momento dialético. Trata-se da síntese, não como final de processo, mas como mais um momento de superação da negação da negação, o que não quer decretar o fim do pensamento, mas o novo momento da tese que se concretiza como o conceito da realidade elaborada pelo pensamento e em identidade com o mundo fora da consciência. O que ocorre com o pensamento, segundo Hegel, é que a sucessão dos vários estágios percebidos no processo da história da humanidade são necessários, racionais e progressivos. São momentos da idéia, em sua marcha para a liberdade. Nesse contexto, a razão da Idade Moderna é resultante das contradições e dos conflitos do final da Idade Média.

No primeiro capítulo da sua Filosofia da História, Hegel sinaliza três formas possíveis de se compreender a história: a história original, a história refletida e a história filosófica. Percebe-se um movimento dialético contido nelas. A terceira modalidade de interpretação histórica é a proposta de Hegel que se apresenta como a concepção dialética da História. A história filosófica se exprime por ser a síntese entre a história original e a história refletida. Nela se manifesta reformulada e enriquecida a idéia em sua incansável marcha. Eis a reflexão conduzida por Hegel:

O único pensamento que a filosofia aporta é a contemplação da história; é a simples idéia de que a razão governa o mundo, e que, portanto, a história universal é também um processo racional. [...] Mediante o conhecimento especulativo, comprova-se que a razão - ficamos com essa expressão sem discutir a relação e a ligação com Deus-, a substância como força infinita, é em si mesma a matéria infinita de toda forma de vida natural e espiritual, e também a forma infinita a realização de seu próprio conteúdo. A substância é, pois, aquilo através do qual e no qual toda a realidade tem o seu ser e a sua existência. [...]. Ela é o conteúdo infinito, toda essência e verdade, a própria matéria que ela fornece á elaboração de sua própria atividade, pois ela não carece, como o ato finito, de materiais externos e de meios dados que lhe ofereçam alimento e objetos. Ela se nutre de si mesma, é o seu pressuposto, e seu objetivo final é o objetivo final absoluto. Assim ela realiza a sua própria finalidade e a faz passar do interior pra o exterior, não apenas no universo natural, mas também no universo espiritual - na história universal. Tal idéia é o verdadeiro, o eterno, a potência pura e simples, que se manifesta no mundo e somente ela se manifesta, sua honra e magnificência: eis o que a filosofia demonstra como dissemos, e aqui se pressupõe demonstrado [...] o estudo da história universal resultou e deve resultar em que nela tudo aconteceu racionalmente, que ela foi a marcha racional de necessária do espírito universal; espírito cuja natureza é sempre idêntica e que a explicita na existência universal (HEGEL, 1999, p. 17-18).

Hegel afirma que a razão governa o mundo e a História é *o progresso na consciência da Liberdade* (1999, p. 25), em toda a evolução do espírito nota-se um crescimento da liberdade: nas primeiras civilizações, apenas um era livre, ou seja, o cidadão na Grécia Antiga, os demais eram escravos; na civilização greco-romana, alguns eram livres, as oligarquias, as aristocracias, e os outros, escravos.

A humanidade deverá chegar a um estágio em que todos serão realmente livres. Todavia, a conquista da liberdade não se efetiva graças a altruísmos de alguns homens, pois, cabe à história filosófica reconhecer os percursos da razão, os procedimentos que ela utiliza e as suas manifestações no decorrer do processo histórico. Hegel crê que os meios pelos quais a liberdade se produz no mundo nos conduzem à manifestação da própria história. Se a liberdade como tal é, inicialmente o conceito interior, os meios são, ao contrário, algo exterior, o fenômeno que surge aos olhos, apresentando-se, imediatamente, na história.

Para Hegel a História convence-nos de que as ações dos homens derivam de suas necessidades, de suas paixões, de seus interesses, de seu caráter e de seus talentos, de tal forma que nesse espetáculo de atividade são apenas as necessidades, paixões e interesses que se manifestam como motivos e intervêm como a força principal, e conclui:

então devemos dizer, de maneira geral, que de grande acontece no mundo sem paixão. São dois momentos que intervêm em nosso objeto: o primeiro é a idéia, o segundo, as paixões humanas; um é a urdidura do tecido, o outro, a trama do grande tapete da história universal que se desenrola perante nós. O centro concreto de ambos é a liberdade moral no Estado. [...] A história universal não é o palco da felicidade. Os períodos felizes são as páginas em branco, são os períodos dos acordos, das oposições ausentes (HEGEL, 1999, p. 30).

Existe a perfeita oposição entre as paixões humanas e a história universal, visto que a história universal não se remete às liberdades individuais, mas a realização da razão no mundo. A vontade subjetiva, o egoísmo, ou seja, as paixões humanas seriam os instrumentos usados pela razão para se exteriorizar no mundo. O curso da história é regido pelo Espírito Absoluto, o qual se utiliza dos interesses e das paixões humanas para a realização do seu plano, para a sua própria realização.

Hegel sabia muito bem que as paixões humanas são inseparáveis da participação do universal. É da atividade particular e a sua negação que se resulta o universal. A atuação das paixões por si mesmas, experimentando perdas e sofrendo danos é definida por Hegel de

astúcia da razão. Ele argumenta que o indivíduo histórico é aquele que compreendeu o espírito de sua época, contudo, o indivíduo histórico universal, como os outros indivíduos, atua em seu meio sem ter a consciência da idéia.

Portanto, a história universal no entendimento hegeliano assegura a efetivação da liberdade no Estado Moderno. Nessa direção, o Estado Moderno assegura a efetivação do fim a que se dirige a história. Ele é o material com o qual se constrói na história o fim último do espírito/idéia. Trata-se da efetivação da liberdade, da união da vontade universal do espírito com a idéia e a vontade subjetiva dos indivíduos históricos com Napoleão. Nesse caso, os povos primitivos são a-históricos e, apenas os povos que construíram seus Estados têm história, são povos históricos. O grande problema entre o pensamento e o ser é a questão fundamental da filosofia e, nesse sentido os fenômenos materiais são todos aqueles que existem objetivamente fora da consciência do homem e independentemente dela. Por outro lado o que existe na consciência humana e constitui o campo de sua atividade subjetiva é pertinente à esfera do ideal.

Há duas posições contraditórias na superação dessa problemática no campo filosófico: o Materialismo e o Idealismo, visto que

[...] o Materialismo é a concepção avançada e científica do mundo. O Materialismo apresenta uma visão correta do mundo e é aliando fiel da ciência e da atividade prática dos homens, e, ele próprio, surgiu e desenvolveu-se tendo por base a ciência e a prática. O Idealismo está em contradição com a Ciência e a prática e relaciona-se com a religião” (GNECCO, 1988, p.12).

Nesse raciocínio apresentamos algumas idéias de Hegel, e a seguir discutiremos a filosofia marxiana de forma objetiva, visto que o seu pensamento será de fundamental importância no desenvolvimento desta pesquisa.

1.16 O conceito de liberdade e autonomia no materialismo histórico- dialético

Na história do pensamento filosófico, a época contemporânea tem o seu início, em fins do século XVIII e começo do século XIX, embora haja pensadores e historiadores que vêm esta sistematização de forma arbitrária. Um grande pensador desse tempo é Marx, cuja

filosofia será fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, faremos um comentário sobre os seus principais conceitos filosóficos.

Karl Marx nasceu em 5 de maio de 1818. Seu pai, o advogado Hirschel Marx e sua mãe, a holandesa Henriette Pressburg descendiam de judeus. O pai, porém se converteu ao protestantismo, por temer as conseqüências das leis anti-semitas promulgadas pelo rei da Prússia. Os relatos biográficos dão conta de que Marx foi excelente aluno, concluiu os estudos secundários aprovado com êxito no exame de maturidade. Seu pai o mandou à Universidade de Berlim, para estudar Direito, mas o que lhe interessavam eram as lições de Filosofia e História.

Defensor de idéias igualitárias, Marx passou a sofrer perseguições do regime de Frederico Guilherme IV, tendo de se mudar para Paris, aonde veio a se envolver com o movimento de operários franceses, e lá conheceu seu grande amigo Friedrich Engels. Expulso da França, por seus artigos sobre a situação política na Alemanha, parte para Bruxelas, onde se associa à Liga Socialista pela Justiça. Expulso da Bélgica, volta a Paris, com a publicação da Nova Gazeta Renana e fechada no ano seguinte. Engels e Marx exilam-se, então, em Londres, onde viveram até o fim de seus dias.

Entre 1843 a 1845, anos em que passou em Paris, Marx percorreu os lugares históricos da Revolução Francesa. Sua impressão foi tão intensa, que leu os historiadores franceses e descobriu a luta de classe, que a burguesia realizou contra a nobreza. Notou que os ideários burgueses se perderam e, que, agora, era necessária outra classe, para o impulso da libertação, a dos trabalhadores e assalariados. A capacidade de libertar a sociedade das formas de opressão estava nas mãos dos trabalhadores, desde que eles tomassem consciência de seus interesses de classe e atuassem de forma organizada. Marx identificou no capitalismo a grande causa da alienação (desumanização do trabalhador) da humanidade. Dentre suas obras importantes pode-se destacar: O Capital (publicado em 1867); O Manifesto Comunista, Luta de Classe e Luta Política; Teses sobre Feuerbach; A Miséria da Filosofia escritos em parceria com Engels, Manuscritos Econômicos e Filosóficos, Crítica da Economia Política e outros. Em 14 de março de 1883, Marx faleceu deixando um legado inestimável para a organização da classe operária.

A grande importância do pensamento de Marx nos remete à compreensão dos mecanismos de estruturação do modo de produção capitalista, visto que ele aprofundou, compreendeu e descreveu suas crises e conseqüências nas relações sociais, culturais e econômicas na contemporaneidade. No pensamento marxista, em toda a história da

humanidade sempre houve a luta de classes, contudo, em períodos anteriores à sua época, as classes se encontravam mais subdivididas, como por exemplo, na sociedade do modo de produção feudal, quando existia a nobreza, o clero, os vassallos e os servos.

O desenvolvimento histórico preconizado pela sociedade do trabalho faz da burguesia a classe que detém a propriedade privada dos meios de produção. Ela é constituída pelos proprietários das indústrias e dos grandes comércios. São os grandes proprietários da “máquina geradora” do capital, sendo que o capital é o grande interesse da classe a qual passa a dominar material e culturalmente, visto que a geração do capital é o que propicia o aumento e a expansão dessa classe. O sistema capitalista visa o lucro e para obtê-lo é necessário estar em constante desenvolvimento e transformação. Conforme enunciado por Marx no Manifesto Comunista, “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, por conseguinte todas as relações sociais” (MARX, 1987, p.37). Portanto, o desenvolvimento das forças produtivas é uma das formas de expansão do capitalismo, ou seja, tornar as indústrias mais precisas, melhorar cada vez mais a qualidade de seus produtos, o que inclui também a força de trabalho do proletariado, como força produtiva, que necessita também de capacitação de forma contínua. A consequência desse processo é a inserção do antigo servo na economia capitalista. Na condição de proletário ele faz parte do modo de produção capitalista, sendo uma das peças que possibilita a geração do capital, vende sua força de trabalho se tornando também uma mercadoria, desumanizando-se ao se tornar produto. A esse respeito, Marx fez o seguinte comentário:

Neste raciocínio, e na mesma medida em que a burguesia, isto é, o capital se desenvolve, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto o seu trabalho aumenta o capital. Estes operários que têm de se vender a retalho, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio, e estão, por isso, igualmente expostos a todas as vicissitudes de concorrência a todas as flutuações do mercado (MARX, 1987, p.40).

A ascensão da burguesia ao poder de Estado foi acontecendo de forma gradativa. “Dos servos da Idade Média saíram os burgueses com direito de cidade [...] a partir destes municípios desenvolveram-se os primeiros elementos da burguesia” (MARX, 1987, p.35). A indústria nascente abre mão do vapor que acelera a produção. Surge a divisão do trabalho e a obtenção de lucros, enquanto os feudos se encontravam em extinção, o que Marx denomina de infra-estrutura. Essas mudanças apareceram primeiramente nas bases da vida, no plano

prático, e com a consolidação dessas bases, a burguesia busca meios políticos e jurídicos para legitimar a sua dominação e manutenção no poder ao usar como instrumento o Estado, entendido como instrumento de coerção da burguesia, mantenedor dos interesses econômicos e políticos da classe dominante, visto que

[...] o Estado, pois, é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual resume toda a sociedade civil de um período, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política (MARX, 2004, p.98).

A legitimação do Estado é denominada de superestrutura, isto é, a garantia legal e política da burguesia no poder.

Os conceitos de Estado e revolução se articulam e evoluem na teoria marxista. De acordo com COUTINHO (1994, p, 17) “os primeiros estudos de Marx se concentram no exame da problemática do Estado Moderno”. Esse filósofo parte da tese hegeliana de que a sociedade civil, enquanto esfera das relações econômicas seria o reino dos indivíduos particulares, e o Estado seria a esfera da universalização, mas contrariamente a esse postulado hegeliano, Marx aponta o caráter formal dessa universalidade:

[...] se o Estado pode aparecer como o reino do universal, em contraste com a esfera econômica da pura particularidade, isso resulta do fato de que o homem da sociedade moderna está dividido em sua própria vida real [... isto] impede que o Estado possa representar efetivamente uma vontade geral (MARX, 1844, P.45-88 apud Coutinho, 1994, p.17-18).

Quando Marx afirmava que “a condição essencial para a existência e para o domínio da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e multiplicação do capital; a condição do capital é o trabalho assalariado” (1987, p.45), ele elucida como esta classe supera suas crises, quando afirma que “por um lado, pela destruição forçada de uma massa de forças produtivas; por outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais profunda de mercados velhos” (1987, p. 40).

Estas crises se instalam quando as forças produtivas se desenvolvem tanto que não mais são compatíveis com as relações sociais e jurídicas de seu tempo. Nesse entendimento,

[...]determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem na produção social da própria vida, os homens contraem relações a uma etapa determinada de desenvolvimento das

suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e á qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (MARX, 1991, p. 29 e 30).

Portanto, na produção da vida material, para a manutenção do reino da necessidade, o homem vende a sua força de trabalho. Nesse processo, aliena a sua consciência e conseqüentemente perde a sua liberdade, condição essencialmente humana, para manter a liberdade da propriedade privada da classe dominante que defende o progresso das grandes indústrias e do comércio, motor de movimento do capital.

A formação da teoria de Marx pode ser apreendida nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844. Nesse escrito Marx começou a definir o conceito fundamental de sua teoria, isto é, o do trabalho humano. Posteriormente essa categoria fundamentará vários outros conceitos semelhantes. Marx parte da concepção de trabalho espiritual hegeliano, discutido na Fenomenologia, ao entender a auto-criação do homem como um processo, o que define a natureza do trabalho, concebendo o homem, como objetivo resultante de seu trabalho. Marx defendeu a noção de trabalho como atividade humana, quando a produção material e intelectual é inerente. Nesse contexto, o homem produz os meios de sua existência física, bem como cria simultaneamente um único processo de forma constituída de sociedade, embora o conceito marxista de trabalho refira-se em primeira instância a um sentido mais econômico.

Feito o registro da gênese do pensamento marxiano, portanto situa a sociedade humana em um mundo natural, ao analisar os fenômenos sociais em um contexto de relação. Em outras palavras, em um processo de transformação histórica entre homem, sociedade e natureza. Outro conceito hegeliano que Marx fez uso nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* foi a noção de alienação. Na concepção marxista, o trabalho é a própria alienação do trabalho, tratando-se de um processo que acontece no mundo da existência física e da produção material do homem. Neste caso, “o trabalho alienado” é o trabalho imposto a alguns homens por outros. Desse modo, o trabalho imposto dificulta a liberdade de criação, além de que toda a produção do trabalhador passa a ser propriedade de outros, ou seja, dos donos dos meios de produção.

A concepção do trabalho alienado introduz a noção da divisão da sociedade em dois grupos, cuja relação entre eles é quem determina a estrutura geral da atividade econômica e política dessa sociedade. Este conceito é expresso por Marx (1867) em “O Capital”, volume

III: como sendo uma relação direta entre os donos das condições dos meios de produção e os produtos diretos, o que revela o segredo mais íntimo, a base mais oculta de toda a construção social. Decorre daí a forma política da relação entre a soberania e a independência, ou seja, a forma particular de organização político-social do Estado. Esta relação entre os donos e produtos finais corresponde necessariamente a uma etapa definida no desenvolvimento dos métodos de trabalho, apresentando como consequência a produtividade social do trabalho.

Nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, encontram-se indícios de uma “Filosofia social Humanista”, visto que as linhas gerais da teoria sociológica marxista apontam – embora de forma fragmentada os conceitos do trabalho, propriedade privada, modos de produção, formas de sociedade, fases do desenvolvimento, classes sociais e conflito de classes, que expõe o pensamento de Marx por um viés entre a Filosofia Hegeliana e a Economia Política. Nesse contexto, Marx não explica a prática a partir da idéia, mas a formação da idéia a partir da prática material, o que permite deduzir que

todas as formas e produtos da consciência podem ser dissolvidos, não pela crítica intelectual [...] mas pela derrubada prática das relações sociais reais que deram origem a este falso idealismo; que não a critica, mas a revolução é a força propulsora da história” (BOTTOMORE; NISBET, 1980, p.169).

Para Marx em cada etapa da história encontra-se um somatório de forças produtivas, uma relação histórica criada entre indivíduos e natureza, ou seja, as circunstâncias fazem os homens da forma que os homens fazem as circunstâncias.

Em textos posteriores, Marx afirmou que:

na produção social que os homens realizam, estes entram em relação definidas que são indispensáveis e independentes de sua vontade, essas relações de produção correspondem a uma fase definida do desenvolvimento de sua capacidade material de produção (BOTTOMORE; NISBET, 1980 p. 170).

Nessas circunstâncias a totalidade destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, sendo, portanto, a base concreta, na qual as superestruturas/jurídica e política se configuram e correspondem a formas definidas de consciência social.

Marx (1859) desenvolve a idéia de crise do capital no prefácio à Contribuição da Crítica da Economia Política, alertando que o modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos social, político e espiritual da vida; [...] e numa certa etapa de seu desenvolvimento, as forças materiais de produção na sociedade entram em conflito com as

relações de produção já existentes, ou o que é apenas uma expressão jurídica da coisa com as relações de propriedade dentro das quais atuavam antes. O que resulta em um período de revolução social.

Em meados da década de 1840 a direção dos interesses intelectuais de Marx se modifica. Nesse sentido, Marx após ter delineado o esboço geral de sua teoria, voltou-se para uma análise mais detalhada dos modos de produção capitalista, cuja intenção a princípio era seu ponto de partida para um estudo social capitalista como uma totalidade no contexto histórico de um processo geral de desenvolvimento social. Marx observava que *todas as épocas de produção [apresentam] certas características comuns*; ele analisa a relação entre produção, distribuição, troca e consumo, na Economia Política e expõe os elementos do seu próprio método.

Os estudos de maturidade contêm dois aspectos, dentre eles o aperfeiçoamento de sua análise teórica dos modos de produção por meio de investigação da moderna produção capitalista e uma análise crítica das teorias de autores passados e contemporâneos da Economia Política. Um outro ponto foi a tentativa de localizar o modo capitalista da produção e a sociedade capitalista no quadro histórico de desenvolvimento social.

O desenvolvimento do pensamento marxiano se sustenta em três aspectos basilares: a análise profunda da questão do dinheiro e da troca iniciada nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*; no exame sobre produção, surgindo desde então o conceito de capacidade de trabalho, *para descrever a mercadoria que o trabalhador vende em troca de seus salários* (BOTTOMORE; NISBET, 1980, p.172), o que evidencia a dinâmica da mercadoria que cria novas necessidades do consumidor, isto é, criação de valores maiores do que os necessários à sua manutenção, “o que significa a dizer que cria a mais valia, fonte do lucro capitalista”. (BOTTOMORE; NISBET, 1980, p.172).

Há ainda a análise em que ocorrerá a crise capitalista, conforme apontamos anteriormente. Marx afirmou em *O Capital*, volume III:

A causa final de todas as crises reais é sempre a pobreza e o consumo limitado das massas, em contraste com a tendência da produção capitalista, ou seja, desenvolver as forças produtivas de tal modo que só o poder absoluto de consumo da sociedade seria a seu limite (MARX, 1867 apud BOTTOMORE; NISBET, 1980, p.172).

Para Marx o papel das classes sociais é extremamente importante nas sociedades capitalistas, quando as relações de classe são os fundamentos da construção entre forças e

relações de produção. Por outro lado nas sociedades precedentes, as relações sociais dominantes eram de parentesco, religiosas ou políticas, que necessariamente não apresentam contradições e pouco desenvolvimento. A teoria marxiana aponta para várias tendências do desenvolvimento capitalista, mas tem também a pretensão de construir uma teoria geral de desenvolvimento social ou “Ciência da História”.

A História da Filosofia deixa evidente que a gênese da concepção de mundo de Marx se encontra nas idéias idealistas de Hegel, quando o idealismo objetivo hegeliano defendia que todos os fenômenos da natureza e sociais tinham sua base na Idéia Absoluta. Além do conceito de alienação, o método dialético proposto por Hegel é apropriado por Marx, mas sob a perspectiva de compreensão materialista da realidade. O método científico que permitiu a Marx e Engels investigarem o modo de produção de sua época foi o materialismo histórico dialético, que se caracteriza por ser um método de base filosófico/científica ao buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, à luz de categorias tais como: a prática social, a totalidade, consciência, materialidade do mundo, contradição, mediação, matéria em movimento, defendendo a idéia de que a matéria é anterior à consciência.

O materialismo histórico, ou materialismo dialético, define outra série de conceitos fundamentais para compreender as dimensões históricas da sociedade, dentre elas, as formações sócio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção de homem, e de progresso social.

O papel da consciência, segundo Marx e Engels, não é suficiente para determinar as relações sociais de produção. Ao contrário, são elas que determinam a consciência humana. Com a transformação da produção da vida material, transformam-se também os seus pensamentos. A essência humana, portanto, é o conjunto das relações sociais do trabalho e, neste sentido, o homem é um produto social e senhor absoluto da história.

Na elaboração do materialismo histórico, cujos fundamentos foram lançados na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels partem, pois, de pressupostos reais: dos indivíduos reais, das suas ações e das condições materiais de vida. Essas condições de vida envolvem tanto aquelas por eles encontradas, como as que produzem com suas atividades práticas. Em cada uma das fases da história humana, encontra-se um resultado material, uma soma de forças da produção, uma relação historicamente criada entre a natureza e os indivíduos. Como eles mesmos afirmam na *Ideologia Alemã*,

os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários nem dogmas. São bases reais das quais não é possível abstração a não ser na imaginação. Esses pressupostos são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação. Esses pressupostos são, pois, verificáveis empiricamente (MARX e ENGELS, 2004, p.44).

Retomando as considerações feitas por Coutinho, pode-se afirmar que Marx:

concebe a dialética como um método de articulação categorial que procede mediante a elevação do abstrato ao concreto, do menos complexo ao mais complexo; essa elevação tem como meta a construção progressiva de uma totalidade concreta, de uma síntese de múltiplas determinações, na qual as várias determinações abstratas (parciais) aparecem repostas e transfiguradas na totalidade que as mediatiza e, precisamente por isso, as concretizam (COUTINHO, 1994, p.14).

Marx e Engels propõem que a revolução comunista seja a superação da alienação e da escravidão do homem e sustentam que com o desaparecimento da propriedade privada e dos meios de produção, haverá liberdade do indivíduo no exercício do trabalho, da produção da cultura e da consciência em contrapartida ao poder exercido pelo mercado mundial sobre ele imposto por força do desenvolvimento das forças produtivas e do intercâmbio entre as nações. Assim, a liberdade será um ato histórico que se efetivará com a Revolução Comunista.

Após a morte de Marx, a teoria revolucionária proposta por ele influenciou tanto a nível intelectual, quanto ao aspecto político na esfera dos movimentos trabalhistas (Partido Social Democrático Alemão) e das Ciências Sociais no âmbito das academias. Contudo,

[...] o debate mais amplo sobre a teoria de Marx se processou de muitas formas diferentes, por exemplo, nos escritos de Sorel na década de 1890, nos quais o autor procurou fixar os princípios de uma Teoria Materialista da Sociologia, e nos ensaios de Croce que escreveu no mesmo período, sobre o materialismo histórico (BOTTOMORE; NISBET, 1980, p.177).

Ainda no tempo em que Marx viveu Otto Bauer se esforçou para apresentar as idéias marxistas em um novo enfoque, com novas formas de investigações sobre os novos problemas e discussão sobre a evolução da Filosofia e das Ciências Sociais. Se por um lado, Marx e Engels partiram das idéias hegelianas, por outro lado, os marxistas austríacos

sustentaram seus fundamentos na filosofia de Kant e Mach. De acordo com os autores citados, no início do século XX,

surgiram diferentes escolas de pensamento dentro do movimento socialista como resultado de controvérsias sobre a interpretação da teoria de Marx, tentativas de rever ou desenvolver essa teoria em resposta às críticas e ao aparecimento de novos fenômenos, e a evolução dos estudos empíricos no campo da sociologia e da história social (BOTTOMORE; NISBET, 1980, p. 178).

Destacarei, a seguir, as idéias centrais de Antonio Gramsci e da Escola de Frankfurt, como representantes da tradição do pensamento marxista no século XX, cujas elaborações teóricas são valiosas para a discussão dos conceitos de autonomia e liberdade na sociedade pós-industrial.

1.17 A educação como prática da liberdade e Autonomia em Gramsci

Antônio Gramsci, filósofo e cientista político, nasceu em 23 de janeiro de 1891 e morreu em 22 de abril de 1937, na Itália. Viveu durante o governo fascista de Mussolini. Sua obra foi desenvolvida fundamentalmente no cárcere, onde esteve imposto pelo fascismo. Trata-se de uma teoria política considerada como uma das grandes contribuições filosóficas na atualidade, como crítica à luta social pela transformação da sociedade capitalista, como direção político-cultural na emancipação das classes dominadas.

Para Coutinho (1994) Gramsci esteve envolvido com as ciências sociais, tendo como parâmetro o modelo adotado por Marx na Crítica da Economia Política. Assim, partiu do pressuposto de que a crítica à economia já estava feita, e deveria então prosseguir na crítica às outras esferas da totalidade social, tais como a intervenção do Estado na economia. Mas sua atenção se concentrou na política de seu tempo, isto é, nas novas formas e manifestações da hegemonia burguesa. “Sua principal contribuição reside na crítica histórico-ontológica de duas esferas do ser social, ou, se preferirmos, de duas ciências sociais particulares: a sociologia e, sobretudo, a ciência política”(COUTINHO, 1994, p.103).

De acordo com Bottomore (1980) Gramsci não concordava que a concepção marxista fosse uma ciência da sociedade ou uma teoria sociológica. Para ele o marxismo, ou a Filosofia da Práxis era por si mesma auto-suficiente, já continha essencialmente todos os elementos

fundamentais e necessários á formulação de uma concepção total, integral e abrangente de mundo, era uma filosofia total e uma teoria da ciência natural, para além disto, era tudo o que é necessário para vivificar uma civilização integral.

O materialismo histórico-dialético é apresentado como uma concepção essencialmente filosófica de mundo, que orienta o proletariado na sua luta política para transformar a sociedade em uma nova configuração social e política, com a direção do proletariado. Na crítica à sociologia, Gramsci dialoga principalmente com Bukharin, com quem tinha afinidades políticas. Entretanto, Bukharin em sua obra subestimava o papel do sujeito na construção dos processos sociais e defendia o peso da estrutura como determinante no destino dos homens. Gramsci considerava essas afirmações como inspirações altamente positivistas e próprias do materialismo vulgar, a-histórico e não dialético. De qualquer modo, a crítica gramsciana à filosofia de Bukharin é uma crítica à sociologia em geral e positivista. A política deve ser pensada em dois aspectos: no sentido amplo, e no sentido restrito.

O sentido amplo de política é comparável à catarse: “Pode-se empregar o termo catarse para indicar a passagem do momento meramente econômico, ou egoístico – passional, para o momento ético – político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (COUTINHO, 1994, p.106). A passagem do objetivo ao subjetivo, ou da necessidade à liberdade, prossegue o mesmo autor:

O conceito de catarse tem assim, para Gramsci, uma dimensão claramente política: o momento catártico é aquele em que o homem afirma sua liberdade em face das estruturas sociais, revelando que – embora condicionado pelas estruturas e, em particular, pelas estruturas econômicas- é capaz, ao mesmo tempo, de utilizar o conhecimento dessas estruturas como fundamento para uma práxis autônoma, para a criação de novas estruturas, ou, como ele diz, para gerar novas iniciativas (COUTINHO, 1994, p.106).

O ponto de partida da ciência e da realidade política, é que a reflexão gramsciana se centralizou para poder compreender porque o governante governa e porque o governado obedece, o que lhe permite desenvolver teoricamente um novo sentido para os conceitos de coerção e consenso contidos no conceito de hegemonia.

Gramsci concebe o capitalismo como modo de produção e como processo civilizatório, à luz do pensamento marxista, desenvolvendo-se rumo à globalização. Mas o que é fundamental em sua teoria política é

[...] o entendimento da capacidade que os grupos sociais, através dos intelectuais orgânicos, têm para elaborar concepções de mundo universalizante que possam traduzir uma ideologia, que é própria de uma classe, em ideologia universal. Isso seria, para ele, o exercício da hegemonia (SAID, 2006, p.73).

Essa concepção de hegemonia é importante para o entendimento de domínio ideológico, ligado à noção de reforma intelectual e moral que se dá a partir da interconexão entre teoria, prática, filosofia e ação política.

Trata-se de refletir sobre as condições reais e concretas de uma nova ordem política, civil e jurídica que oriente as massas a novos valores sob a égide do projeto revolucionário, cujo objetivo é a emancipação das massas do domínio ideológico, político, cultural, e econômico ao qual vem sendo submetida ao longo da história da humanidade. Portanto:

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também; e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosófico bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, nota IV, 1991, p. 13).

Outra estratégia para as massas alcançarem a hegemonia era a guerra de posições¹⁰, que objetivava a tomada da direção da sociedade civil, do poder da sociedade política e assim assumir o Estado, sob novas perspectivas de governo. Gramsci investigou os mecanismos que constituem o que ele denominou de superestrutura¹¹, no Estado capitalista, mantenedora das relações de classe, cuja dominação se efetiva pelos mecanismos de hegemonia do Estado e da sociedade civil e política. Para ocorrer a superação da hegemonia das classes dominantes é preciso desenvolver uma contra-hegemonia, o que seria possível, se a classe trabalhadora e os intelectuais orgânicos socialistas criassem uma nova cultura contrária à cultura dominante. Ou seja, a mudança econômica e social deve necessariamente implicar transformações na

¹⁰ Estratégia elaborada por Gramsci para tomar o Estado, que ele definirá como sociedade política mais sociedade civil, no capitalismo avançado, sendo necessário o domínio mais a direção da sociedade civil (SAID, 2006, p.77).

¹¹ Superestrutura: A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexocontraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis. (GRAMSCI, 1991, p.52).

superestrutura, tanto na esfera dos valores, quanto na das normatizações, bem como na visão de homem e de mundo. De acordo com Said, a:

[...] reforma intelectual e moral que, para Gramsci, seria a elevação cultural das massas, para adequá-las á modernização e ao crescimento das forças produtivas da sociedade capitalista, tem repercussões contraditórias: o acesso aos códigos dominantes, o conhecimento dos direitos e deveres e a capacidade de exigí-los podem educá-las também para a transformação da ordem e não apenas para o conformismo e a adesão (SAID, 2006, p.78).

A elevação intelectual e moral das massas, neste sentido, é função do partido, isto é, educar para formar para uma consciência crítica, superior, para além do senso comum.

Recorrendo mais uma vez ao comentário de Said (2006), ao se estruturar a guerra de posições como estratégia de transformação social da ordem vigente, Gramsci trabalha com o conceito de democracia em dois momentos: as conquistas democráticas como estratégia para a revolução, e como uma nova forma de civilização, ou seja, um novo bloco histórico, uma síntese entre base e superestrutura, que negue e supere a democracia burguesa. Portanto,

O Estado ético ou sociedade civil seria, para Gramsci, a verdadeira democracia que, porém, somente se concretizaria plenamente com o fim do capitalismo e com uma reforma intelectual e moral, sendo a base da nova sociedade que surgiria da Revolução, chamada por ele de sociedade regulada, isto é, com a hegemonia da classe operário transitória, que levaria ao fim da sociedade de classes. (SAID, 2006, p.79)

Gramsci era sensível aos problemas educacionais do seu tempo. Para compreender o seu pensamento sobre educação é necessário analisar as razões que o levaram a discutir filosofia, política, cultura e educação, bem como o contexto histórico-social em que vivera, tendo em vista que nasceu e se criou em uma ilha atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida, preconceituosa que era a Sardenha, de onde emigrou aos 20 anos, em novembro de 1911. Ao tomar como referência a sua história de vida, Gramsci critica a própria concepção de mundo, com o intuito torná-la unitária, coerente e elevá-la. Isso porque, o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, é como um “conhecer-se a si mesmo” como produto do processo histórico. Ao analisar a sua concepção de mundo, Gramsci tem por objetivo, também, a busca da compreensão de como ela se converte em norma de conduta de vida e como esta propicia a concretização de uma reforma intelectual e moral, que se converta

numa vontade coletiva. Nesse sentido, Gramsci preocupa-se com o papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. Suas idéias sobre educação surgem desse contexto. O objetivo de Gramsci era que o princípio educativo universal do trabalho industrial transformasse também a tradicional instituição escolar.

Gramsci considera a escola como a principal agência, na sociedade civil, de formação de intelectuais. De modo especial, preocupa-se com a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, para que possam influir no processo da hegemonia civil, educando e formando o povo, ou seja, elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim, constituir um novo bloco cultural e social.

Por intelectuais deve-se entender não somente essas camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública (GRAMSCI, 2000, p. 201).

De acordo com Gadotti, a base cultural da concepção marxista de educação se fundamenta em dois princípios basilares: “o homem produz-se a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação, como ser da práxis”. Já o segundo se refere à relação homem-natureza, que se expressa como “a realização do homem como atividade dele próprio só pode ter lugar na história. A mediação necessária para a realização do homem é a realidade material (1988, p. 42)”. O homem se transforma a si mesmo através da “práxis revolucionária”, isto é, o trabalho. Assim, o homem é o que ele se faz socialmente, produz-se por suas ações, pois, “na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais”(GADOTTI, 1988, p.42). O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva a uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. É nessa concepção que a educação “não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho” (GADOTTI, 1988, p.54).

Este foi também o princípio que deveria orientar o ensino politécnico proposto por Marx e Engels, quando a integração entre o ensino e o trabalho produz uma via para se libertar da alienação, isto é, “na divisão social do trabalho, imposta pela burguesia, as massas

trabalhadoras (trabalhadoras manuais e intelectuais) alienam a sua força de trabalho pelo único direito de sobrevivência” (GADOTTI, 1988, p.54).

De acordo com Gadotti (1988) Marx e Engels deixaram três grandes princípios acerca da educação: educação pública, que inclui a todos os indivíduos; educação gratuita, que é de responsabilidade do Estado; e a educação pelo trabalho ou politécnica. O que importava para Marx é tornar o homem disponível, para enfrentar todas as mudanças, desafios e incertezas, que as novas exigências do mundo do trabalho e a sua época histórica impõem. Para tanto, faz-se necessário substituir o homem unilateral, fruto do trabalho especializado, fragmentado e alienado, pelo sujeito omnilateral, em outras palavras, autônomo ou não alienado, não especializado, dotado de consciência crítica e livre da exploração e da condição alienante do seu trabalho. O domínio se caracteriza pelo consenso e coerção. A força é exercida pelas instituições e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso se refere, sobretudo, à cultura que é uma liderança conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento. Assim, para o teórico italiano, toda hegemonia é uma “pedagógica”, isto é, de educação, de aprendizado.

O povo deve ser educado de modo a tornar-se sujeito ativo e consciente na vida política. Tal educação das massas deve ser realizada pela mediação de “intelectuais”, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, ao emergir no terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade.

Como ‘funcionários’ de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subalternas da hegemonia social, procurando obter o consentimento das grandes massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente ligados. Tanto Marx, quanto Gramsci partem de um mesmo princípio, ou seja, a tomada da consciência de elementos internos e externos ao indivíduo, pois “a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas” (GADOTTI, 1988, p.62).

Ambos os filósofos partem do pressuposto de que a tomada de consciência não é espontânea, a priori e nem inata, sendo a formação da consciência resultada de processos sócios-históricos e culturais. No esforço de superação da contradição posta por uma escola dualista, ou seja, com formação humanista para a classe dominante, e profissional para as classes subalternas, é que Gramsci propõe a Escola Unitária.

Os pressupostos que orientam a Escola Unitária subjazem a uma concepção de mundo crítica e coerente que implica na consciência de nossa historicidade, na compreensão de que existem contradições nas várias concepções de mundo, na percepção de “criar uma nova cultura

significa difundir criticamente verdades já descobertas, socializa-las, isto é, transformá-las em bases de ações vitais em elemento de coordenação de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1991, p 13).

A Filosofia da Práxis, ou seja, o materialismo histórico dialético propõe a “superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou o mundo cultural existente)” (GRAMSCI, 1991, p.18), quando a relação entre filosofia superior e o senso comum é assegurado pela política. A escola unitária deve desenvolver a autonomia do aluno, despertar a consciência de seus direitos, inserí-lo na atividade social, intelectual e prática, ser pública e sem divisão de grupos, de forma integral. A formação curricular deve ser inteiramente formativa, cujo princípio unitário deverá estar permeando todos os segmentos da cultura, ressignificando o seu pleno sentido. Segundo o raciocínio de Gadotti (1988) a educação é um processo contraditório, uma totalidade de ação e reflexão, na qual se realiza o ato pedagógico em uma tensão dialética, entre interesse e necessidade. É nela que deve surgir uma concepção de educação emancipatória, que liberte a classe oprimida dos grilhões pelos quais se acha determinada, para que possa transformar essa sociedade unilateral em um mundo, onde se preveja o acesso ao conhecimento e à cultura para todos os indivíduos.

A escola pode desempenhar um fundamental e transformador papel no sentido de desencadear uma revolução intelectual e moral na consciência coletiva, que provoque essa mudança radical na concepção de mundo da classe popular; para que ela possa assumir o seu papel político, pedagógico, cultural e revolucionário na história da humanidade, da qual é produtora legítima e sujeito histórico no âmbito do movimento da escola pública, que poderá ser emancipatória e unitária, democrática e ética.

1.18 A Teoria Crítica da Sociedade em Adorno e Horkheimer

Max Horkheimer nasceu em Stuttgart, em 1895, sendo de ascendência judia. Dedicou-se ao estudo da relação do homem com a sociedade e com a natureza. De acordo com Estrada (1985) no que se refere à evolução do pensamento de Max Horkheimer, há uma distinção de três épocas principais: a primeira fase se refere ao período de 1930 a 1941, quando foi constituída a fase formação da Teoria Crítica, a qual se acha determinada pela referência ao nacional-socialismo e pelo contexto da sociedade alemão do pré-guerra. A

segunda época se refere ao exílio na América do Norte de 1941 a 1950, quando ele revisa os pressupostos e conclusão da fase anterior. Nessa fase de seu pensamento há uma estrita colaboração ideológica com Theodor Adorno. E finalmente, a terceira época se refere ao regresso à Alemanha. O pressuposto que orienta a construção da Teoria Crítica é o que se assenta na compreensão do homem, da sociedade e de suas relações recíprocas; de maneira que o ponto de partida não é a consideração abstrata do homem, mas a reflexão de suas situação na sociedade. Essa visão conceitual congrui com o pensamento marxiano que “considera o homem como um produto social, cuja natureza depende da natureza da sociedade em que vive” (ESTRADA, 1985, p. 161).

As reflexões de Horkheimer na primeira fase têm como paradigma a sociedade capitalista alemã, cujo cenário político e cultural sinaliza para o estado de alienação do homem dessa época. Para compreender melhor a natureza dessa alienação, é necessário assimilar as categorias de natureza, história e sociedade. Nesse sentido, Horkheimer “considerava a natureza, enquanto relacionada com a atividade humana, e o trabalho enquanto fundamento da sociedade por ser instrumento para dominar a natureza e pô-la a serviço do homem” (ESTRADA, 1985, p.163). Assim, a sociedade e a história são tidas como produto da atividade humana com relação à natureza.

Nessa linha de pensamento, Marx também considerava a natureza como um objeto interligado ao homem, em que toda a história é concebida como um processo de apropriação humana da natureza, tendo em vista que na proporção em que vai se apropriando dela, o homem vai se humanizando e ao mesmo tempo produzindo a sua naturalização e a história. Então, da mesma forma que em Horkheimer, para Marx a sociedade e a história são resultado da atividade humana no que se relaciona à natureza. Nessa abordagem, é necessário integrar o conceito marxiano da práxis, do trabalho e da oposição entre homem e natureza, oposição que é o ponto inicial para a compreensão da sociedade. Horkheimer concorda com Marx, pois também sustenta: “a natureza é tão transformada pela práxis social que inviabiliza distinguir o quê pertence a essa práxis e ao quê é mera e simples natureza” (ESTRADA, 1985, p. 164).

Isso significa dizer que o homem estabelece uma relação de domínio sobre a natureza e nessa relação ele se produz enquanto ser social, cultural, “homo faber” e, sobretudo, como ser histórico. Por outro lado, Horkheimer aponta que esse domínio da natureza pelo homem se exerce em função de interesses particulares e não do coletivo. Nesse sentido, a crítica horkheimerniana denuncia que o desenvolvimento tecnológico a serviço de uma sociedade dominada por interesses particulares aumenta a irracionalidade e legitima a barbárie. As

reflexões de Horkheimer parecem intencionar a verificação dessa tese de acordo com Estrada (1985, p.167) “a sociedade alemã de seu tempo é geradora da alienação humana”. Em razão disso, fará o estudo da relação do indivíduo e sociedade, propondo o materialismo interdisciplinar votado para as relações sociais.

Horkheimer também tinha a pretensão de atualizar o pensamento de Marx e não apenas repeti-lo, visto que o seu momento histórico era outro, com outras relações, e necessidades e determinações sociais. Nesse ponto, sua concepção sobre o papel desempenhado pela economia parece avançar em relação ao pensamento marxista, pois ele percebe a importância da singularidade individual enquanto fator de determinação nas relações sociais.

Essa tomada de posição questiona a primazia marxista da infra-estrutura econômica, que defendia que as condições objetivas e subjetivas do indivíduo para a revolução se davam ao mesmo tempo. Em contrapartida, Horkheimer se dá conta de que essa relação não ocorre simultaneamente, pois ele percebe que a estrutura econômica demandava a revolução, mas o proletariado estava aquém de assumir o seu papel revolucionário para a mudança política e social. Portanto, surge uma lacuna na determinação entre o pensamento organizado e sua relação com o desenvolvimento da economia. Horkheimer investiga também as raízes sociológicas que permitem o surgimento dos irracionistas, que se expressam pelas tendências que responsabilizam a razão pelas mazelas humanas na sociedade e a filosofia cartesiana a qual dicotomizava a relação pensamento-objeto, a teoria da prática, legitimando um dualismo que dá suporte às estruturas sociais injustas.

Horkheimer denuncia a ação capitalista monopolista que mina a independência econômica do indivíduo, o que produz a perda de sua autonomia e singularidade, engendrando uma sociedade massificada e sem identidade. Essa crítica foi feita por Marx no século XIX que denunciou “a falácia de que a sociedade capitalista liberal foi uma sociedade do indivíduo livre” (ESTRADA, 1985, p.171). E ainda que nas sociedades capitalistas a liberdade está associada ao capital, sendo que este o que determina as condições sociais e materiais de existência. Nessa fase do pensamento do jovem Horkheimer, percebe-se que ele fez uso de muitos conceitos de Marx, para melhor compreender a relação de totalidade e especificidade entre homem, natureza e sociedade e assim poder responder por que “a sociedade alemã de seu tempo é geradora da alienação humana” (ESTRADA, 1985, p.167). Na ótica marxista, a ciência se inclui entre as forças produtivas humanas; em contrapartida, sob uma visão

paradigmática clássica, ela produz teorias universalistas sobre um determinado campo do conhecimento, que se assenta em uma perspectiva pragmática, utilitária e a-histórica.

A ciência é vista como instrumento de dominação da natureza, o que motiva Horkheimer a questionar se a “ciência tem cumprido a sua função social e por que ela reflete um retrato da economia de forma contraditória”. Nesse cenário caótico, quando ele escreve “Observações sobre ciência e crise” em 1932, constata que a situação econômica daquela época acarretava não apenas o estrangulamento da racionalidade científica, mas também poderia em último caso levar a Alemanha à beira de uma barbárie. Horkheimer sugere algumas hipóteses que podem sugerir respostas para o entendimento da crise econômica e a sua relação com a ciência, isto é, ele sinaliza para os aspectos internos e externos sobre a crise, a saber: no que se referem aos aspectos internos, eles têm a ver com a excessiva preocupação com questões no âmbito metodológico.

Com esse fetichismo do método, ela se fecha para o social. No que se relacionam aos aspectos externos, há certa incapacidade, para mitigar a calamidade geral. A economia capitalista é a responsável pela crise. Quanto à ciência, sua culpa é apenas parcial, pois ela é apenas um reflexo deste caos econômico. É o que fica claro quando ele anuncia que, “na crise econômica geralmente a ciência aparece como um dos múltiplos elementos da riqueza social que não cumprem seu destino” (1990, p.8).

A Teoria Social que Horkheimer propõe é o materialismo interdisciplinar, isto é, a filosofia associada às ciências particulares (sociologia, psicanálise, história, etc.), capazes de fazer a leitura da totalidade social. Em outras palavras, a associação da filosofia com as ciências particulares pretendia estabelecer ou fundamentar uma teoria social em conformidade tanto com o desenvolvimento social, quanto com o desenvolvimento do conhecimento, sendo a transformação social o passo seguinte. Nesta linha de raciocínio, o primeiro passo seria a leitura da realidade social, o segundo o esclarecimento de outros grupos sociais e finalmente a transformação social. O materialismo de Horkheimer e Adorno parece ser uma interpretação específica de Marx, no que se refere a uma teoria da sociedade em conformidade com o seu tempo histórico, visto que passaram a se preocupar com a oposição entre marxismo como Filosofia crítica derivada de Hegel e o positivismo das Ciências Sociais, que se identificavam com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia desde o Iluminismo.

No século XX, da indústria cultural e do Estado intervencionista, da massificação do trabalho e do consumo forçados, é o da negação das promessas burguesas, isto é, da maioridade moral e autonomia ética, da igualdade e liberdade efetivadas no cerne da

sociedade. O pressuposto da revolução burguesa seria o cidadão culto como resultado do esclarecimento do mundo. O conceito de indústria cultural foi elaborado por Adorno e Horkheimer na Dialética do Iluminismo, e se remete a uma teoria social do conhecimento. Seus pressupostos se relacionam com a tese de que tudo se transforma em artigo de consumo na sociedade regulamentada. Este conceito foi desenvolvido nas últimas fases da Teoria Crítica. Tal conceito originou-se da tentativa de analisar o fenômeno das sociedades de massas, em que a cultura se transforma em mercadoria, incompatível com as noções de autonomia e liberdade. Além disso, os autores buscam compor, conforme já se assinalou, uma atualização das teses de Marx e Lukács sobre o fetichismo da mercadoria e sobre o princípio da reificação. No primeiro caso, encontramos a alienação do trabalhador, quando sua força de trabalho é transformada em mercadoria, em valor de troca. O fetiche, por sua vez, consiste em uma idéia enganadora, a qual quer transformar o que não é natural em natural.

Nesse sentido, a força do trabalho humana não se originou como mercadoria, mas se transformou em tal através das transformações sociais. O fetiche surge porque o processo da transformação do trabalho em mercadoria é um processo histórico, não um processo natural.

Com o princípio da reificação, Lukács intenta tornar explícito o problema das relações humanas em relações objetuais. Do ponto de vista cultural, a coisificação, ou a reificação significa um empobrecimento da razão humana, do esclarecimento e da própria cultura. Sob essa perspectiva, o conceito de indústria cultural proposto por Adorno e Horkheimer relaciona-se intimamente com a tradição iniciada por Marx e Lukács. Com efeito,

[...] cria-se, nesse contexto, uma indústria que, com base numa racionalidade técnica - instrumental, planeja, fabrica e distribui bens de consumo culturais. Como processo simultâneo, a racionalização industrial da cultura provoca reificação das pessoas, de suas relações, valores, concepção de mundo, etc. O fenômeno da indústria cultural conduz a sociedade contemporânea, segundo os autores, a um mundo totalmente administrado (MÜHL, 1996, p. 75, 76)

O conceito de racionalidade instrumental, no âmbito de tais idéias, é resgatado do pensamento aristotélico¹² e, não obstante, é na modernidade que se redefine como estratégia

¹² De acordo com CONTRERAS (2002) na filosofia aristotélica percebe-se uma distinção óbvia entre as atividades técnicas e as atividades práticas. Por um lado, as técnicas se referem á produção e estabelecem um vínculo íntimo com a atividade que gera coisas diferentes dela mesma; por outro, as práticas, se relacionam com a realização da própria ação dos valores, que são considerados corretos para ela, assim, os fins caracterizam ou qualificam os seus produtos, ou seja, descrevem os princípios mediante, os quais deveriam orientar a ação. O exemplo do que eram atividades técnicas, segundo Aristóteles é o que se remete á fabricação de objetos, nesse caso, a forma de raciocínio que domina a atividade técnica é a racionalidade

ideológica mais especificamente no campo do positivismo. Pode-se depreender ainda que a ciência positivista seja movimentada por uma racionalidade que provoca a autodestruição do esclarecimento. “Essa racionalidade não se pergunta pelos seus pressupostos e nem pelo seu sentido; é uma racionalidade que substitui os fins pelos meios, agindo na esfera do como, sem se perguntar pelo porquê” (MÜHL, 1996, p. 75). Dessa forma, a racionalidade instrumental consiste em caracterizar como racional um procedimento que visa um fim, justificando os meios para obtenção de tal fim.

No texto, *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, os autores procuram demonstrar de que forma a indústria cultural manipula a consciência dos indivíduos, utilizando-se do processo de racionalidade instrumental como procedimento para a dominação, violando a autonomia e liberdade como direitos inalienáveis humanos. Na obra, estes filósofos propõem-se a análise da conjuntura interna do capitalismo avançado, deixando ver que, o processo de modernização da cultura pela burguesia é resultado de um movimento impulsionado pelo nazi-fascismo. Adorno; Horkheimer se referem ao processo de racionalização da cultura ocidental, originado na segunda metade do século XVIII por filósofos, cientistas, artistas e literatos. O processo ao qual se referem está relacionado a um esclarecimento efetuado pela razão, uma razão denominada por eles de instrumental. Tal processo se remonta a épocas bastante antigas, a saber, como um processo de racionalização fundamentado na mitologia. O conceito de racionalidade instrumental é resultado também do conceito weberiano de racionalidade burocrática dirigida a fins, o qual significa a absolutização dos meios. A relação decorrente desse processo é uma relação meio-fim.

O progresso significa sair do *encantamento*, ou seja, é não cair no fetichismo técnico. Esses autores viam o Iluminismo com um sentido ambíguo, pois ao mesmo tempo em que ele funda a noção de progresso humanitário, referenda a noção de progresso técnico, ou seja, das ciências. Horkheimer defende que a burguesia faz apologia ao progresso para se lançar ao poder, mas o capitalismo é inimigo do progresso humanitário. A crítica se remete à forma desse progresso e à razão que dá sustentação a esse tipo de progresso, isto é, razão instrumental versus razão objetiva. A racionalidade instrumental é aqui concebida como uma

instrumental, ou de meios-fins. Portanto, o esclarecimento racional e o planejamento da ação supõem que os fins são aquilo que se consegue em decorrência da ação. Os meios são entendidos como aquelas ações, quando o valor depende de sua capacidade para obter o produto final, deste modo, afirma-se que este é um tipo de racionalidade instrumental, visto que o valor da ação, ou dos meios não é intrínseco, mas instrumental, em relação aos resultados obtidos. Na *Ética de Aristóteles*, a educação é um exemplo de atividade prática, no sentido da realização de qualidades inerentes ao processo educativo.

barbárie, uma revolta metafórica de natureza instrumentalizada, como um retorno aos mitos, cuja destruição era missão essencial do Esclarecimento. O pensamento mítico deu origem ao *esclarecimento* como superação da formação cultural e da emancipação humana.

Assim, é possível constatar que os filósofos frankfurtianos já se colocam distantes das categorias marxistas sobre o progresso, ao perceberem que os operários se exprimiam por ser uma espécie de “massa amorfa”, e neste contexto, a revolução jamais ocorreria, pois todas as condições históricas estavam dadas, para a sua concretização. Eles se perguntavam por que os homens escolhem livremente seus próprios opressores? O que eles chamaram de enigma da “servidão voluntária”. Mas, conservaram a noção de fetichismo e reificação. Nesse sentido, o caráter fetichista das mercadorias reside no feitiço, no caráter mágico que se assumem quando se esconde a história social da produção dos objetos.

Ainda sobre a reificação, o homem que criou a mercadoria, ao consumi-la, não a reconhece como produção sua. E a este conceito marxiano, os frankfurtianos acrescentaram o conceito de pessimismo. Para Mattos, “Horkheimer escreveu: sempre estive familiarizado com o pessimismo metafísico, elemento essencial de todo pensamento verdadeiramente materialista” (MATOS, 1999, p.32). A nova fase do pensamento de Horkheimer se fez tributária das filosofias de Kant, Schopenhauer, Nietzsche e Heidegger, que também se empenharam na crítica da técnica, E também Freud, cujas idéias são absorvidas, afastando-os da crença na ciência e na técnica como possíveis instrumentos políticos de emancipação social; uma vez que no mundo moderno tudo se submete à exaltação e avanço do progresso tecnológico sob o controle da racionalidade instrumental.

A concepção de arte moderna, que Adorno desenvolve, aponta vários elementos reflexivos. Desse modo, ao analisar um objeto artístico, a busca que necessariamente deve ser feita é a do conteúdo de verdade presente nele. Em se tratando de literatura, o processo é o mesmo, visto que uma obra literária também pode ser considerada um objeto artístico.

No contexto da indústria cultural, o ser humano é abordado enquanto objeto, sempre com o intuito de comercialização de obras culturais e artísticas. Essa abordagem visa, basicamente, a exploração dessas obras e a manipulação da consciência dos indivíduos. Nesse sentido, o gosto é completamente excluído da experiência estética. Diante do argumento anterior, uma vez que todo cidadão está à mercê da indústria cultural e de seu fetiche, para explorá-lo, como experienciar e contemplar em sua essência, sentidos e significados uma obra de arte? A cada dia é possível flagrar novos objetos advindos da cultura de massa e sendo inseridos no cotidiano do consumidor, ao invadirem a sua subjetividade, criarem inúmeras

necessidades, subsumir o homem ao valor de troca, conformá-lo a uma visão de mundo crítica e sustentada por uma consciência reificada.

O conceito de autonomia, nesse contexto, pode ser entendido enquanto princípio de identidade da arte com a própria arte. Ou seja, em um mundo, em que os objetos precisam identificar-se ao sujeito que os admira, a arte deve sugerir a proposta de identificar-se consigo própria. Adorno assim define este argumento:

Toda a obra de arte aspira por si mesma à identidade consigo que, na realidade empírica, se impõe à força em todos os objetos, enquanto identidade com o sujeito e, deste modo, se perde. A identidade estética deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade (ADORNO, 1970, p. 15).

Somente assim as obras de arte se tornam *Ser* a partir de sua potencialidade, e a partir da subjetividade do artista.

Portanto, a arte, bem como o esclarecimento são instrumentos de liberdade e autonomia do homem frente à sedução da sociedade regulamentada.

1.19 Considerações Gerais em torno dos conceitos de Autonomia e Liberdade

Tanto as noções sobre autonomia cunhadas no mundo grego, quanto a sua enorme influência na constituição do pensamento ocidental e de alguns pensadores modernos, tais como Kant, Marx e Engels, Gramsci e Adorno e Horkheimer, serão fundamentais para o esclarecimento das hipóteses levantadas nesta pesquisa.

O significado da categoria autonomia, embora seja uma criação do iluminismo e tenha adquirido a definição atual no bojo dos movimentos sociais de resistência aos mandos e ações impostas dos poderes instituídos, o seu sentido se remonta à antiguidade grega, a qual se define em seu movimento praxiológico como autogoverno, ou capacidade de governar-se a si próprio.

No âmbito educacional, o debate moderno em torno dessa temática remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, a sua formação autônoma. Nesse sentido, ao longo dos séculos, a idéia de uma educação anti-autoritária foi, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes

compreendida como autogoverno, autodeterminação, auto-formação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área (GADOTTI, 1992).

Por outro lado, a noção de autonomia apresenta uma relação direta com a os valores éticos e morais e justiça, motivo pelo qual se realiza na esfera da convivência humana e da política.

No campo da política a autonomia se remete à democracia, como forma de governo e de liberdade. Na convivência humana refere-se às regras e condutas de relacionamento social perpassando, portanto, a condição humana pela ética e pela política. É na articulação dessas duas dimensões do sujeito histórico mais precisamente no âmbito da educação, que se suscita uma imperiosa reflexão no ato de interagir com o outro no exercício docente da liberdade.

A autonomia, essencialmente em sua origem grega significou a meta política das cidades-estados de poderem determinar suas questões próprias sem a tutela de poderes instituídos pelo demos. Nestes termos, Muñoz Palafox, em artigo recente aborda a questão da formação da cultura grega a partir da formação da *pólis* e respectiva superestrutura. Nesse sentido, em suas palavras:

[...] minha perspectiva de análise foi abordar o assunto baseado, em parte, na dialética-hermenêutica, fundamentado numa perspectiva materialista da vida que considera inicialmente, dentre outros aspectos, que a Cultura é o mundo próprio do ser humano, ou seja, o conjunto de todos os bens (materiais e simbólicos) criados/produzidos e cultivados pela humanidade, em oposição dialética ao mundo natural que existe independentemente da nossa existência enquanto espécie (MUÑOZ PALAFOX, 2008, p.2).

Nesse sentido, o autor citado esclarece que,

se a Cultura se produz existe então um conjunto de ações que podemos denominar como “produção cultural”. Trata-se daquelas práticas ou atividades humano-sociais produtoras de teorias científicas, inventos tecnológicos, obras estético-artísticas, modalidades esportivas, dentre outras, tais como a própria educação enquanto ação surgida para garantir a transmissão entre os seres humanos da sua produção cultural, necessária à sobrevivência e convivência social (MUÑOZ PALAFOX, 2008, p.2).

No percurso deste raciocínio, MUÑOZ PALAFOX (2008, p.2) ainda argumenta que,

diante da diversidade cultural produzida pelas inúmeras civilizações que já fizeram parte da humanidade, várias foram as experiências sociais de organização da educação criadas, sistematizadas e filosoficamente refletidas,

para além da vida estritamente familiar, tal como ocorreu com a antiga Grécia e seus filósofos. Uma dessas produções culturais refere-se, justamente, à invenção do termo “teoria”.

Neste contexto, GADAMER (1997 apud MUÑOZ PALAFOX, 2008, p.2) assevera que os gregos criaram o vocábulo *bios theoretikos* (vida teórica) como forma de explicar uma das formas de vida praticada pelos *spoudaios*, que eram nobres aristocratas que após alcançarem a maturidade e o senso de justiça diante das “boas ações” realizadas durante suas vidas, conquistavam a possibilidade e as condições materiais de existência para dedicar-se integralmente à busca do **conhecimento contemplativo** necessário para encontrar os fundamentos filosóficos de um mundo livre ou ausente da *apatia* (paixões) e da *ataraxia* (dores de alma).

Assim, a vida cotidiana dos nobres *spoudaios* apresenta uma relação direta com a produção do conhecimento contemplativo, cuja visão social se expressa na organização e sistematização do argumento e da justificação da integração identitária da *pólis* grega, na produção de uma cultura associada às mudanças da *physis* com o intuito de garantir a sobrevivência de vida humanos¹³.

No início e no auge da democracia grega, portanto, é que os filósofos transformaram o “conhecimento contemplativo” numa forma de “discurso-prático” que organizava o mundo e o estilo de vida grego pelas idéias (produção simbólica) *a partir da* e não *sobre a Pólis*. Seguindo ainda a lógica do raciocínio de MUÑOZ PALAFOX:

Sou daqueles que acredita que esse tipo de “conhecimento contemplativo” surgiu na Grécia por questões práticas, inclusive, políticas. Trata-se, em especial, da necessidade ideológica que a classe dominante grega, constituída pela classe dos nobres guerreiros (os *áristoi*), tinha no sentido de dar resposta às forças sociais que, orientadas por interesses contrários a essa classe, começaram a questionar o estilo de vida vigente. Forças estas que buscaram alargar os direitos e a participação do povo em contraposição às idéias e interesses dos *áristoi*. Quando este confronto de forças ficou insustentável, além de começar o declínio da “democracia grega” grande parte do conhecimento idealista/dicotomizado produzido pelos filósofos da

¹³ É sabido que o nascimento da Filosofia na Grécia foi fruto de um lento processo de aprendizado diretamente relacionado com a organização econômica e social desse povo. Por esse motivo, diversas escolas filosóficas foram desenvolvidas, parte das quais podem ser resumidas em três grandes áreas: a) *A descoberta do mundo natural, físico, cosmológico*, que abarcou desde as explicações dos naturalistas jônios (a Escola de Mileto) e foi até a sistematização dos fenômenos naturais por Aristóteles (física, psicologia, história natural.); b) *A descoberta do mundo lógico e da estrutura do ser* - Teorias pitagóricas sobre o número (a geometria, a matemática), até a sistematização dos princípios do pensar e do ser na Lógica (*organon*) e Metafísica de Aristóteles; c) *A descoberta do mundo humano*, isto é, do mundo sociocultural e ético-político, a partir das idéias dos sofistas, Sócrates e Platão.

aristocracia passou a ser utilizado como conteúdo escolar em disciplinas rigidamente ensinadas, desviando-se, assim, a função original de se pensar o mundo a partir da Pólis, para o exercício do “comentário e da interpretação”. Ao fazer isto, a educação grega sob comando dos *áristoi*, colocava-se acima dos problemas da cidade para começar a dizer às pessoas o que deveriam fazer (CASTORIADIS, 1992; SILVA, 2007 apud MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.3).

Como pode ser analisado, do ponto de vista político e cultural, o conceito de civilização grega não aponta uma unidade territorial, pois o povo grego vivia em muitos países e, nesse caso, o mundo grego se expressa por ser um conceito cultural, e não geográfico. Nesse contexto,

os gregos espalhados em vários países, conscientes da própria unidade nacional e cultural [...] eram vários estados gregos. O conceito de estado é um conceito político. [...] Os gregos se organizavam em cidades-estados. Cada cidade, com suas vilas ao redor, era autônoma, tinha seu governo, suas leis, seu sistema de defesa (LARA, 1989, p.22).

Por volta do final do século VI a.C, a tirania quase desaparecera das cidades-estados, fenômeno generalizado a partir da segunda metade do século VII e por todo o século VI a.C, ela foi superada para o regime oligárquico ou democrático de governo; a tirania mediou a cidade antiga aristocrática, e o período clássico da democracia helênica. Desse modo,

a diferença entre o estilo de vida democrático ou oligárquico passa pela maior ou menor participação dos cidadãos na assembleia, no conselho e nas magistraturas; pelo maior ou menor poder conferido á assembleia, frente ao conselho; pela maior ou menor participação dos cidadãos, na escolha de seus magistrados. O critério de restrição á participação política, em qualquer dos dois regimes, deixava de ser a nobreza e passava a ser a riqueza (LARA, 1989, p.25).

Em outras palavras, o cidadão livre que podia participar nas deliberações políticas da pólis eram aqueles que detinham o maior recurso financeiro.

Nesta conjuntura, a democracia grega foi se constituindo em um espaço de cultura e realização humana, o que possibilitou ao indivíduo expandir todo o seu potencial humano e experienciar o exercício da liberdade. Por outro lado, ela apontava uma contradição crucial, “pois boa parte das pessoas era dela excluída” (LARA, 1989, p.25), visto que as mulheres, as

crianças, e os(as) estrangeiro(as) e escravos, e mesmo os homens livres, mas pobres, não tinham acesso e nem participação da vida da pólis.

Uma outra questão importante a ser considerada se refere aos mitos nos séculos XII a IX a.C., cuja função era explicar a realidade, “explicando a existência, fazendo remontar aos deuses e aos heróis a história do grupo e do mundo no qual o grupo vive o mito passa a marcar todo o dinamismo do grupo” (LARA, 1989, p.26).

Este tipo de racionalidade que explica ontológica e epistemologicamente a origem da existência apresenta dois problemas: primeiramente denota uma estrutura do pensar de forma dualista, visto que diante da explicação do mundo real, concreto e social, opõe-se o mundo do sagrado; e um segundo ponto a ser considerado está uma procura do significado das coisas e dos fatos, que se impõe hegemonicamente, o que pode gerar a uma exacerbação da imaginação no uso de explicações acerca da *physis*. Nesse caso, a racionalidade mítica

não permite a conceituação e a vivência da história, como processo humano criativo. Os homens devem apenas repetir os gestos prototípicos e modelares dos deuses e dos heróis. Desse ponto de vista ela induz ao passivismo histórico, enquanto nada há de novo a ser produzido. De outro lado, porém, os mitos são responsáveis por toda a clareira de compreensão significativa, que dá possibilidade ao homem de viver e de lutar contra tudo o que lhe é adverso. Sem os mitos, os grupos humanos sucumbiriam (LARA, 1989, p.27)

Diante do exposto, o sentido de autonomia no mundo grego antigo fica evidenciado em dois pontos: tanto com o nascimento da filosofia, na vertente e crença de que a mesma se expresse como síntese do pensamento mítico, como uma outra maneira de explicar racionalmente a *physis*, quanto pela noção de autonomia relacionada com a ação de se auto-legislar, de se organizar politicamente e sobreviver das cidades-estados.

Depois da idade média, o debate sobre o exercício da autonomia foi diretamente articulado à construção da democracia a partir de Rousseau, para quem o princípio fundante do pensamento democrático sempre foi a liberdade como sinônimo de autonomia, isto é, como sinônimo de uma sociedade capaz de dar leis a si própria, de promover a perfeita identificação entre quem estabelece e quem recebe uma regra de conduta para eliminar, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno (BOBBIO, 2000).

Portanto, o conceito de liberdade, em especial na filosofia política, não deve ser apreendido essencialmente nas abstrações teóricas, mas no âmbito da vida concreta onde é livre o cidadão que obedece às leis que restringem sua ação, mas que também o protegem.

Para Rousseau, o grau máximo de liberdade ocorre quando obedecemos às leis as quais nós participamos da sua elaboração, portanto, nas democracias; isto significa dizer que ao participar de uma sociedade deve-se exigir que as leis protejam aos interesses individuais; em contrapartida, concomitantemente, deve-se obedecer às leis, que protegem e restringem a própria ação individual.

Entretanto, tal como mencionado anteriormente, o termo autonomia é inegavelmente um conceito cunhado na modernidade introduzido por Kant no âmbito do pensamento filosófico, dando-lhe determinação, o que permite ao indivíduo a expressão do que possui de mais singular inerente à natureza humana, distinguindo-o de outros animais na escala zoológica, isto é, o uso da *razão*.

Neste sentido, a autonomia se define pela “competência humana em dar-se suas próprias leis” (SEGRE & SILVA & SCHRAMM, 2007, p.3) e Kant desenvolve os conceitos sobre a ética no *Fundamento da metafísica dos costumes*.

A idéia sobre a qual Kant sustenta a sua ética é a autonomia da vontade, considerada como princípio absoluto de moralidade. Tal conceito representa a capacidade de auto-legislação humana e somente neste sentido, o homem é livre, visto que obedece á lei imposta unicamente por sua vontade aplicando-se assim o princípio que garante o imperativo categórico¹⁴ como critério para saber se uma máxima¹⁵ é moral ou imoral é a autonomia.

As regras que orientam o agir estão representadas nos conceitos de vontade e de dever¹⁶. Nesse caso, será no campo da razão prática, que se definirá por ser o tipo de razão que empregamos quando cogitamos no que, por razões morais, devemos fazer ou agir. Esse aspecto pressupõe um ente *noumenal* em que essas categorias podem se materializar, visto que na esfera da razão pura, as noções em torno de um ser real, de liberdade e de Deus são de natureza *aporéticas*.

No livro acima citado, Kant apresenta o estudo sobre a ética em três etapas: Primeiramente há uma transição, do conhecimento racional comum da moralidade, para o filosófico. Em seguida, ocorre a passagem da filosofia moral comum para o campo da metafísica da moral. E, enfim, ocorre a transferência desta para uma crítica da razão prática pura.

¹⁴ Define-se como uma lei universal, a qual a máxima da ação deve ser conforme, conformidade essa que só o imperativo (categórico) nos representa propriamente como necessária (FMC, BA, 51).

¹⁵ Por máxima deve ser entendido o princípio subjetivo das ações de um ser racional finito que não faça apenas responder imediatamente, ou seja, não é patologicamente necessitado. Cf. FMC BA 15 nota, BA 51, nota.

¹⁶ O dever é a necessidade de uma ação por respeito á lei (FMC BA 14)

Kant demonstra a filosofia moral, e a crítica da razão prática dela derivada, como uma espécie de abstração de nossa consciência moral comum e como resultado é aquela que dá grande valor à noção de obrigação, de dever no âmbito da moral. Nada no mundo ou fora dele pode ser considerado um bem sem qualificação exceto a *boa vontade*.

Ter boa vontade, portanto implica em agir exclusivamente condicionado pelo dever e por amor a ele, e fazer isso é agir não apenas de acordo, mas *a partir* de máximas independentes de estímulos sensíveis, pois o dever moral é, por natureza, a priori. “Neste sentido, uma ação moral tem seu valor não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina” (FMC BA 14, 1995).

Depreende-se daí que o valor moral de uma ação praticada com origem no dever, tido como fundamento das ações racionais, depende da máxima ou princípio que a determina, sendo o dever a necessidade de agir por respeito à lei.

É importante ressaltar que Kant considera a moralidade associada ao respeito à lei, ou em princípio algo que só é possível em seres racionais. O princípio racional deve, por conseguinte, pautar-se na vontade implicando que eu nunca atue de outra maneira, de modo que “*eu possa querer também que minha máxima se torne uma lei universal*”.

Dessa forma, ele distingue dois tipos de imperativos, a saber: os imperativos hipotéticos que são aqueles que terão que ser cumpridos *se* alguma outra coisa acontecer e, portanto, devemos fazer isto e aquilo, se queremos atingir certos fins.

Por outro lado, não há nenhum “se” associado ao imperativo categórico. Suas exigências são não-hipotéticas. As máximas, ou princípios, que devem orientar nossa ação moral são do tipo categórico.

Assim, a forma de manifestação de um imperativo categórico implica que o indivíduo deve agir apenas de acordo com uma máxima que se possa simultaneamente querer como lei universal, isto sendo o princípio racional que deve governar a vontade.

Nesse caso, a idéia da vontade de todos os seres racionais é tida como uma vontade universalmente legislativa, a qual se expressa também, em termos, na noção de autonomia da vontade, em contraste e com a heteronomia, aspecto este, que conduz a uma versão do imperativo categórico afirmando que as máximas de ação devem ser desejadas como leis da natureza em um reino de fins, ou que todas as máximas devem, por sua própria legislação, se harmonizar com um possível reino de fins, como também com um reino da natureza.

A terceira parte dos *Fundamentos* se refere ao respeito à liberdade. A noção de autonomia da vontade, que está sob a égide da teoria do imperativo categórico é suficiente

para indicar que a liberdade é uma condição muito real em nossa experiência moral comum, visto que essa experiência é real, e a lei moral é algo que os seres humanos autonomamente legislam para si mesmos. A opção de agir ou não de acordo com essa lei também é real.

Assim, deve haver autêntica liberdade, a despeito do fato de que os seres humanos estão sujeitos às leis da natureza, de outras ocorrências na experiência humana e isso é possível apenas se essa liberdade for transcendental e implica que ela pertence a algo que é um *noumenon*, e não a um fenômeno.

Em suma, Kant usa a razão prática a fim de demonstrar a existência de um *noumenon* na natureza humana, que em última instância se revela como um *noumena* e é isso o que garante nossa liberdade. Nesse viés de entendimento, se afirmamos que todas as nossas ações, podem resultar de máximas por nós escolhidas, na direção em que tais máximas se remetem sempre a imperativos, no íntimo seremos capazes de conceber ao formular um imperativo, que a razão em última instância dá sentido às nossas ações.

Enquanto que em Kant o conceito de autonomia parece se remeter inteiramente ao indivíduo e suas escolhas mediante o dever moral, Marx e Engels indicam uma direção antagônica ao abordar esta questão.

Ao analisar as condições subumanas de trabalho verificaram a exagerada exploração da força produtiva humana, “da profissionalização oriunda da atividade exclusivamente intelectual, e a “profissionalização,” própria da atividade produtiva mecânica, não-criativa, eles opõem o conceito de Omnilateralidade” (SILVA, 2008, p.3), cujo pressuposto visa esclarecer e denunciar as condições de exploração dos trabalhadores e a condição de alienação que são submetidos nas relações de trabalho, no modo de produção capitalista.

Em outras palavras, a produção intelectual, como parte do processo de desenvolvimento humano, não pode ser vista de forma unilateral e desvinculada do processo mais geral de construção das condições de existência material e espiritual da humanidade, pois esta é dialeticamente influenciada por essas condições.

Marx demonstra que a divisão social do trabalho, que separa o trabalho intelectual e o manual escolarizará as elites, e pauperizará a classe trabalhadora, apropriando-se da produção de conhecimento historicamente acumulado vinculado às artes, e ciências, como patrimônio próprio.

É neste panorama excludente, que Marx afirma que somente no contexto de um sistema de produção socialista, capaz de abolir a divisão social do trabalho, será possível pensar e efetivar a possibilidade de garantir uma formação omnilateral de todos os seres

humanos (MARX, 1961). Nessa perspectiva, de acordo com Gadotti, para Marx a omnilateralidade se define como a chegada histórica do Homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e de prazeres, em que se deverá considerar, sobretudo, “o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (GADOTTI, 1988, p. 106).

A omnilateralidade, portanto, como expressão histórica e utópica de homem universal, somente será possível numa sociedade fundada no princípio da não exploração e na vontade concreta de humanizar todos os indivíduos, capaz de superar “o homem unilateral, especializado e alienado, por homem omnilateral, não especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação do seu trabalho” (GADOTTI, 1988, p.59).

No que se refere à alienação, este é um conceito central no pensamento marxiano, antagônico à idéia de omnilateralidade. É importante assinalar que existem vários tipos de alienação, a saber: religiosa, filosófica, política, econômica e a do mundo do trabalho.

Parafraseando Marx, na atualidade, pode-se estender a influência da alienação ou heteronomia ao campo da educação, da constituição dos currículos, das relações de convivência entre os pares e alunos, da dinâmica escolar e da formação de professores, da construção e da reprodução de conhecimentos como uma forma sub-reptícia de dominação ideológica.

Enquanto que em Marx, a omnilateralidade é expressão de realização existencial plena, de autonomia e liberdade humanas, em Gramsci a emancipação do homem se expressa como uma categoria central de seu pensamento. Esse conceito está diretamente relacionado ao de hegemonia, compreendido como direção moral e direção política de uma classe quando toma e assume o poder.

No âmbito de tais idéias, esse autor discute o papel dos intelectuais como os que fazem as relações entre as diferentes classes sociais possibilitando uma visão de mundo mais unitária e homogênea, contrariamente à da perspectiva filosófica do idealismo alemão.

Marx destaca que todas as camadas sociais possuem os seus intelectuais ligados organicamente à classe a qual pertencem, o que implica na participação e constituição de uma determinada visão de mundo.

Desse modo, os intelectuais possuem uma função orgânica fundamental no processo da reprodução social, na medida em que ocupam espaços sociais de decisão prática e teórica.

Todavia a principal função desses intelectuais se encontra na formação de uma nova

moral e de uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra-hegemonia, uma vez que o objetivo final das lutas organizativas seria, no seu momento histórico, o socialismo.

Entretanto, note-se que tanto os empresários, quanto os trabalhadores, formam os seus intelectuais para constituírem uma maior homogeneidade e consciência da função de sua classe. O empresário capitalista defende a criação do técnico da indústria para fortalecer e perpetuar a própria classe.

Nas sociedades precedentes, a figura do intelectual estava representada pelos eclesiásticos, que dirigiram ideologicamente quinze séculos, com enorme influência política, e representavam organicamente a aristocracia fundiária, houve também categorias diferenciadas tais como os administradores, filósofos, cientistas, nobres valorizados pelos poderes das monarquias.

Na tentativa de compreender o intelectual associado às forças de base histórica, Broccoli aponta que Gramsci pondera que “um erro bastante comum é o de crer que toda camada social elabora sua própria consciência, sua própria cultura da mesma maneira, com os mesmos métodos, isto é, com os métodos dos intelectuais profissionais” (GRAMSCI, 1977 p. 1547-8).

Todos os homens são intelectuais, apesar de nem todos assumirem na sociedade a função de intelectuais (BROCCOLI, 1977 p. 1516). Por isso, Gramsci utiliza a noção de intelectual referindo-se a categoria profissional, visto que para ele, todo homem é intelectual, pois exerce alguma atividade na sociedade moderna.

Por outro lado, a organicidade dos intelectuais pode ser entendida pela conexão nas funções superestruturais, ou da sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia ou da sociedade política. A função desse intelectual, portanto, se define na ação de unificar os conceitos visando a criação de uma nova cultura, que não se reduz apenas à formação de uma vontade coletiva, capaz de adquirir o poder do Estado, mas também na difusão de uma nova concepção de mundo e de valores éticos em que a função da autonomia supera a condição do indivíduo alienado.

Nesta conjuntura, é fundamental destacar o papel das instituições privadas da sociedade civil, tais como a igreja, a escola, os sindicatos, os jornais, a família e outros, como instrumentos concreto e reais de uma nova vontade e moral social.

Nesse caso, a esfera da educação e da escola, considerada como um aparelho privado de hegemonia, ao lado de outras formas organizativas da sociedade civil, pode também

assumir outras funções na formação humana, tendo como *telos* a emancipação e se transformando em um *locus* de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico. Por esses motivos, Gramsci enxergava nas escolas a possibilidade do início das transformações, por meio do surgimento de uma nova mentalidade ligada às classes dominadas.

Dessa forma, é atribuída a Gramsci a idéia de trazer ao interior da escola a discussão sobre a questão da cidadania. A compreensão do que seja cidadania, deveria contribuir na direção da elevação cultural e moral das massas, isto é, promover a superação de uma visão de mundo imiscuída de preconceitos, folclores e tradição religiosa, o que torna vulnerável a consciência das massas, ao facilitar, destarte à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes.

A escola idealizada por Gramsci, era a unitária, onde as classes trabalhadoras poderiam se inteirar dos códigos dominantes, tendo como começo a alfabetização. A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de substituir o que Gramsci chama de senso comum.

Em resumo, no entendimento de Gramsci, a emancipação humana, a liberdade e a autonomia se darão na superação de uma visão de mundo fragmentada, por meio da *elevação moral e intelectual das massas*, mediada pela filosofia da práxis, no âmbito das instituições da sociedade civil.

Em um outro sentido, Adorno; Horkheimer em *Dialética do esclarecimento* procuram demonstrar como a indústria cultural manipula a consciência dos indivíduos, utilizando-se do processo de racionalidade instrumental como instrumento para a dominação.

Conforme já exposto anteriormente, esses autores analisam o estado de coisas do capitalismo avançado, apontando que o processo de modernização da cultura pela burguesia é conseqüência de um movimento motivado pelo nazi-fascismo, cujo contexto interferiu sobremaneira no desenvolvimento da reflexão filosófica de tais autores, e se referem ao processo de racionalização da cultura ocidental, originado na segunda metade do século XVIII por filósofos, cientistas, artistas e literatos.

O processo que Adorno; Horkheimer analisam está relacionado a um esclarecimento efetuado pela razão, definida por eles de “instrumental”. Tal processo se remonta à épocas bastante antigas, isto é, como um processo de racionalização fundamentado na mitologia. Todavia, o conceito de racionalidade instrumental é resultado do conceito weberiano de

racionalidade dirigida a fins, o qual significa a absolutização dos meios. A relação decorrente desse processo é uma relação meio-fim.

Desse modo, se a razão à luz da interpretação positivista da ciência preocupa-se apenas com o domínio cognitivo da realidade de forma a possibilitar a elaboração de tecnologias de controle dos processos naturais, então se obtém aquilo que é chamado de *razão instrumental*, pois o pensamento despreocupa-se da *finalidade* com que é usado, interessando-se apenas pelos *meios* pelos quais é capaz de gerar tecnologias e valores financeiros (FREITAS, 2003, p. 15).

A racionalidade apresenta aqui uma contradição básica na sua própria origem, pois “[...] ela traz no seu interior um paradoxo que acaba por levá-la à fatalidade de não poder apresentar alternativa ou horizonte de superação” (MÜHL, 1996, p. 62).

Assim, ao ser criada e instituída como esclarecimento a razão não consegue esclarecer-se a si própria. Todavia por outro lado, a razão em si não se percebe como portadora de tal carência, motivo pelo qual Adorno; Horkheimer são motivados a investigar o seguinte paradoxo: “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (DALBOSCO, 1996, p. 87).

Baseados nessa pergunta, esses autores procuram identificar que mecanismos estimularam o desenvolvimento da civilização ocidental, buscando a essência constitutiva desse processo caracterizada por eles como esclarecimento, o qual começa pela busca, na origem da sociedade ocidental, da dialética entre o mito e o esclarecimento, entre civilização e barbárie, até culminar nos desastrosos acontecimentos beligerantes da primeira metade do século XX.

Todas estas ocorrências bárbaras denunciam sinais de que a racionalidade motivada pela ciência e pela técnica estava perdendo a sua capacidade de refletir sobre si mesma e, nesse sentido, o processo de racionalização é transformado em um processo metódico e instrumental dando origem à ciência e à técnica, as quais propiciam um domínio cada vez mais apurado da natureza e influencia, substancialmente, a forma de ver o mundo, o ser humano e o indivíduo.

Dessa forma, a dominação da natureza passa a ser sinônimo de esclarecimento, o qual está associado à sobrevivência humana: “o que os homens querem apreender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Pela falácia de se libertar os homens da condição de escravos,

para torná-los senhores, ou seja, donos de si mesmos e de sua história é que a racionalidade moderna é instituída.

Nos termos de Adorno; Horkheimer (1985, p. 19) “o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” e baseados nessa premissa, os intelectuais do movimento iluminista passam a compartilhar o ponto de vista de que, por meio da ciência e da razão, o ser humano conseguiria, finalmente, alcançar a felicidade, a justiça e a igualdade. Em contrapartida, a sociedade que se criou com base na racionalização ocidental, isto é, o esclarecimento, foi uma sociedade injusta, excludente e desigual e, fundamentalmente, individualista e heterônoma.

Diante do exposto, a racionalidade que teve a sua gênese no desejo de libertar o homem do mito, veste-se de uma nova forma de mitologia que consiste num processo de racionalização cuja finalidade é, em essência, a dominação da natureza.

Conforme Adorno; Horkheimer (1985, p. 20), a técnica passou a ser, nesse contexto, “tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital”.

A concepção técnico-científica do mundo ocidental passa a orientar a relação do homem com a natureza e, conseqüentemente, com outros homens com o agravante de que esse tipo de saber, isto é, o saber agora considerado metódico não seria de natureza auto-reflexiva. A ciência moderna ancorada nessa concepção abstém-se, assim, do uso de conceitos filosóficos e, ao ser apropriado por uma racionalidade fundamentada em um modelo técnico-científico, o esclarecimento mantém somente os conceitos filosóficos que servem para legitimar essa racionalidade.

Em resumo, Adorno; Horkheimer defendem que a razão é constituída por duas vias. Ao mesmo tempo em que é esclarecimento, também pode se tornar dominação. Por isso, estes autores passam a criticar o positivismo pela redução que faz da razão, tornando-a instrumental e, a partir desse entendimento, o sujeito assume uma visão de mundo, em que a natureza se reduz a um simples objeto a ser manipulado.

Portanto, se a meta do esclarecimento a princípio era a de livrar-nos dos mitos e substituir a imaginação pelo saber, a libertação, contrariamente a isso, a autonomia humana defendida no mundo ocidental passa a depender agora, da transformação da razão predominantemente instrumental-técnica. A resolução desta problemática somente poderia ocorrer a partir da promoção de uma mudança da razão instrumental em razão reflexiva e

crítica. Essa seria segundo Adorno; Horkheimer (1985) a única maneira de superar a crise da racionalidade moderna para possibilitar, inclusive, as condições concretas de resgate da autonomia dos indivíduos.

CAPÍTULO II

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PEDAGOGIAS DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE: QUAL AUTONOMIA?

O objetivo deste capítulo se destina ao estudo da educação pública brasileira e a sua influência na construção e aplicação dos conceitos de liberdade, democracia e autonomia na prática docente, no âmbito da escola pública.

Para alcançar esse objetivo, procurarei identificar os ideários filosófico-pedagógicos subjacentes às visões sociais de mundo que interferiram, direta e indiretamente, na construção e implementação das políticas educacionais brasileiras instituídas, principalmente, a partir dos anos 1930 do século XX.

Na busca do sentido/significado filosófico atribuído à função e prática dos profissionais da educação no país, verificar-se-á, dentre outros aspectos, o impacto da educação religiosa instituída pelos portugueses depois do descobrimento do Brasil, assim como o aporte histórico da corrente Escola Nova, que contribuiu para a formulação das Leis números 4.024/61, 5692/71 e 9.394/96 que tratam das políticas de educação para o país em seus respectivos momentos históricos sob influência das concepções sustentadas, principalmente, pelos ideários religioso, liberal e neoliberal.

2.1 Sobre a História da Educação Brasileira: gênese e desdobramentos dos sentidos/significados atribuídos às noções de liberdade, democracia e autonomia no âmbito da docência

A periodização acerca da história da escola pública brasileira pode ser organizada de acordo com Saviani (2004) em duas etapas, a saber: a primeira se constitui em três períodos; o primeiro (1549-1759) constituído pelo ensino dos jesuítas. O segundo (1759-1827) que ocorre a partir da instituição das aulas régias, resultado da reforma pombalina e da tentativa de instaurar uma escola pública estatal sob a inspiração do pensamento iluminista. O terceiro período (1827-1890) é representado pelas tentativas de se organizar a educação sob a tutela estatal, governo, então imperial e das províncias.

A segunda etapa é caracterizada por três períodos, visto que o primeiro período (1890-1931) se define pela busca da implantação do sistema de ensino brasileiro, ao passar pela a

criação em 1930, do Ministério da Educação, conhecido como MEC, além da instituição dos grupos escolares e formação de professores pelas escolas normais. O segundo período dessa etapa(1931-1961) relaciona-se com a incorporação do tema da Educação no âmbito das constituições de 1934, de 1937 e de 1946 sob o reflexo do ideário pedagógico renovador, cujo ápice culminou na promulgação da primeira LDB, Lei número 4.024/61. O último período abarca o espaço de tempo desta Lei até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

2.2 Primeiro Período (1549-1759): o ensino dos jesuítas

Desde a educação instituída pelos jesuítas no país na época da colônia até o Brasil Império (1500-1749), existem evidências de que não houve relativa preocupação com a educação pública e democrática, visto que esta educação era dirigida apenas para a classe hegemônica. Neste sentido, “a obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, a educação da elite” (ROMANELLI, 1978, p.35).

A partir da chegada dos portugueses ao país, as populações indígenas que aqui viviam foram vítimas de um processo de aculturação que fazia parte do modelo repressivo educacional europeu.

Quando os jesuítas¹⁷ chegaram ao Brasil, trouxeram consigo valores éticos e morais, associados à religiosidade, bem como métodos pedagógicos próprios da cultura européia, que vivia momentos históricos de profundas transformações de ordem política, cultural, social e, sobretudo econômica.

¹⁷ A pedagogia dos jesuítas exerceu grande influência em quase todo o mundo, incluindo o Brasil. Chegaram aqui em 1549, foram expulsos em 1759 e retornaram em 1847. Até hoje, a educação tradicional os defende. A ordem dos jesuítas foi fundada em 1534 pelo militar espanhol Inácio de Loyola (1491-1556) com o objetivo de consagrar-se à educação da juventude católica. Seguiu os princípios cristãos e insurgia contra a pregação religiosa protestante. O criador da Companhia de Jesus imprimiu uma rígida disciplina e o culto da obediência a todos os componentes da ordem. A *ratio studiorum* é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica. Ela foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação. A educação dos jesuítas destinava-se à formação das elites burguesas, para prepará-los a exercer a hegemonia cultural e política. Eficientes na formação das classes dirigentes, os jesuítas descuidaram completamente da educação popular. A pedagogia da Companhia de Jesus foi e ainda é criticada, apesar de ter sofrido retoques e adaptações através dos tempos, por suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão colonialista européia, no mundo (GADOTTI, M. 1993, p.72).

Nessa conjuntura, a mudança de um modo de produção, que imperou durante toda a Idade Média, na Europa, isto é, o feudalismo, dava sinais de enfraquecimento, e de superação por meio de um outro modo de produção, o capitalismo, graças a outras necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas, que se impunham à luz de um novo tempo que surgia, o qual se consolidaria duzentos anos mais tarde, com a Revolução Francesa.

Este movimento político e econômico que nascia como consequência da invenção da imprensa por Gutenberg, entre 1391 e 1400 a 1468, que difundiu a emigração dos sábios bizantinos de Constantinopla para a Itália, da invenção da bússola, que contribuiu com as grandes navegações e, possibilitou as grandes descobertas da América por Cristóvão Colombo (1492) e do Brasil em 1500, pelos portugueses e de outros países, foi responsável pela reestruturação de uma nova visão de mundo, sociedade, de homem e de educação.

Nesse cenário vislumbrou-se a gênese do capitalismo comercial, dentro do qual a colonização do Brasil encontra-se profundamente influenciada por esse modo de produção e ideologias subjacentes, dentre as quais pode ser encontrada a ideologia liberal.

Assim, a exploração colonial fundamentou a acumulação de capital necessária, para a consolidação do sistema capitalista brasileiro, visto que enriqueceu sobremaneira a burguesia.

A formação do professor jesuíta, influenciado por tal ideologia, consistia principalmente em exercícios espirituais para fortalecer a obediência na forma de meditação por cinco horas diárias; de sistemáticos estudos e assimilação do espírito que deveriam orientar a prática dos mestres; de um profundo conhecimento e aplicação do regulamento de estudos fundados no *ratio studiorum*, que continha o plano, programas e métodos de ensino, bem como o pensamento filosófico que deveria orientar a prática dos mestres.

Com relação à organização curricular dos estudos ministrados nos colégios, esta se dividia em ciclos; o primeiro consistia na formação lingüística, abrangendo a gramática, as humanidades e a retórica.

Os estudos gramaticais envolviam a gramática latina e a gramática grega; as humanidades abrangiam a leitura e o comentário das obras clássicas greco-romanas, com o objetivo de formar o estilo; a retórica propunha-se a formar o perfeito orador.

Por outro lado, o 2º ciclo compreendia os estudos filosóficos, baseados no pensamento de Aristóteles e de São Tomás de Aquino.

No 3º ciclo, enfatizava-se mais a teologia, cujo estudo destinava-se aos membros da Ordem e aos discípulos de seu seminário.

A pedagogia jesuítica exprimia um método de ensino no qual, *a preleção* explicava o texto sob o ponto de vista etimológico, gramatical, literário e histórico, *a contenda* que provocava debates entre os alunos, com o intuito de ressaltar pontos importantes do ensino. *A memorização* era usada para reter aspectos essenciais da lição; *a expressão* utilizada como forma de tradução de exercícios de uma língua para outra, além de compor trechos literários; *a imitação* como prática no intuito de adquirir o estilo literário de autores clássicos, sem o descuido da atividade em composições e debates.

No que se refere à *formação moral e religiosa* a estratégia usada era o bom exemplo, a vigilância, exortações em público e as práticas consideradas como ações nobres.

A *disciplina* se baseava no incentivo e na competição, fomentadas de forma individual, ou coletivamente, quando cada aluno teria um colega com quem competir, ou um grupo. Houve também um grande incentivo à obediência e à submissão, mantidas sob uma vigilância constante e sistemática.

É importante lembrar que a educação jesuítica se destinava ao ensino secundário, e tinha pouca prioridade com o ensino primário. Em decorrência disso, ou seja, a instrução jesuítica ter se ocupado com a formação de adolescentes das classes burguesas e dirigentes da sociedade, ela influenciou sobremaneira a vida social e política do país, nessa época. No cerne dessas questões, Luzuriaga (1987) aponta aspectos significativos na educação jesuíta: em primeiro lugar, o cuidado na seleção e preparação dos mestres. [...] em segundo lugar, vem o conhecimento e o trato pessoal psicológico dos alunos. Embora sujeitos a rigorosa regulamentação, cada um era estudado, vigiado e atendido individualmente. [...] em terceiro lugar, a educação não tinha aspecto apenas intelectual, mas era, de certo modo, integral: física, estética, moral. Para tanto, cultivavam-se jogos, representações dramáticas, disputas que, ao mesmo tempo, serviam de atração.

Em contrapartida, Luzuriaga (1986) sinaliza as seguintes objeções ao trabalho dos jesuítas ao afirmar que houve a limitação do ensino às matérias puramente clássicas e religiosas, com descuido das que tinham caráter realista ou científico.

As matérias literárias apresentavam um caráter distanciado da vida concreta, pois a economia estava fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. A história ensinada não era a nacional, mas a clássica; a língua empregada era o latim e não o vernáculo, que era a língua da região. O caráter educativo revelava-se na desconfiança e heteronomia no âmbito da educação moral, que era baseada em normas impostas, na vigilância e denúncia de faltas. Havia uma nítida ausência de independência intelectual, senso crítico e pessoal. Associado a

estas questões tudo já estava dado e descoberto. Ao aluno só restava a função receptiva e passiva dos conhecimentos

Na prática, o ensino dos jesuítas foi voltado para a catequese e alfabetização dos índios, e com o tempo, foi priorizando e se direcionando às classes dominantes que começavam a se desenvolver. Dessa forma, “o ensino ministrado pelos jesuítas tornou-se, pois, uma educação de classe, atravessando os períodos colonial e imperial, chegando até o início do republicano sem alterações essenciais em sua configuração” (FELDMANN, 1983, p.23).

A Companhia de Jesus foi acusada de decadente e, além disso, seus princípios e práticas pedagógicas não atendiam mais as necessidades da sociedade desse tempo ou tão pouco da corte. O desenvolvimento da ciência e as novas técnicas requeriam um homem prático, que precisava saber e conhecer nesse nível, para dar conta das novas relações políticas e econômicas que surgiam no império.

Se por um lado, as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, por outro, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

A reforma educacional do Marquês de Pombal se expressa como uma estratégia que se apresentou necessária, não só pela lacuna deixada pelo sistema jesuítico de ensino, mas pela tentativa de modernização da sociedade em prol do desenvolvimento da economia portuguesa, cuja intenção era a manutenção e fortalecimento do seu regime absolutista. Entretanto aponta um marco importante na história da educação brasileira, isto é, a primeira reforma educacional no país.

Com a implantação do novo sistema educacional no Brasil abriam-se as portas à modernidade européia, o que propiciou a incorporação de partes dos discursos sobre a ação do Estado na educação e se passou a empregá-lo para ocupar o vácuo que foi deixado com a saída dos jesuítas, pelo menos no que diz respeito ao controle e gestão administrativa do sistema.

2.3 Segundo Período (1759-1827): Instituição das aulas régias, resultado da reforma pombalina e da tentativa de instaurar uma escola pública estatal sob a inspiração do pensamento iluminista

Conforme o exposto acima, o método pedagógico dos jesuítas, constituído na *Ratio Studiorum*, de forte influência escolástico-aristotélica, funcionou de forma absoluta durante mais ou menos 210 anos, de 1549 a 1759. Nesse ponto surge uma nova ruptura que marca a História da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (1760-1808, duração do período pombalino) de orientação iluminista e enciclopedista. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional, o que provocou uma tentativa de se implantar as aulas régias mantidas pela coroa e o subsídio literário. Nos termos de Saviani, as reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da educação pública estatal (SAVIANI, 2004, p.17).

Naquele contexto, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o seu afastamento. Cada aula régia era autônoma e isolada, com um professor único. Assim, uma escola não se articulava com as outras, já o Estado se responsabilizava pelos vencimentos dos professores e determinava as diretrizes curriculares da matéria a ser ministrada. Cabia ao professor organizar o local das aulas, planejamento e organização do ensino.

Portanto, os professores leigos foram assumindo o ensino, sob a tutela do Estado, pela primeira vez. Geralmente não tinham preparação para a função de educar, pois eram improvisados e mal pagos. Normalmente, eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam proprietários vitalícios de suas aulas régias.

Entretanto as bases da instrução, em essência permaneceram as mesmas, uma vez que os sacerdotes formados nos colégios e seminários também assumiram as aulas e continuaram a propagar o ideário católico dos jesuítas por indicação ou sob concordância de bispos. Nessa direção, “os padres compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina” (ROMANELLI, 1978, p.36). Portanto, a formação do professor era a mesma dada na época jesuítica, visto que eles compunham o quadro docente.

Com relação à proposta pedagógica,

[...] embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas do marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força individual, para por em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos (SODRÉ, p.91, 1969).

Desse modo, essa nova organização de ensino não representou um avanço qualitativo na educação brasileira. Mesmo ao exigir novos métodos e novos livros, no latim a orientação era apenas de servir como instrumento de auxílio à língua portuguesa; o grego era indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos; a retórica não deveria ter seu uso restrito a cátedra. A filosofia ficou para bem mais tarde, mas efetivamente nada de novo aconteceu devido principalmente, às dificuldades quanto à falta de recursos e pessoal preparado.

As transformações no nível secundário não afetaram o fundamental, que permaneceu desvinculado da realidade, além de buscar em outros países novos modelos de ensino. Quem tinha condições de cursar o ensino superior enfrentava os perigos das viagens, para freqüentar a Universidade de Coimbra ou outros centros europeus. Como as Reformas Pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole como a Inglaterra, a elite masculina deveria buscar respaldo fora, para poder servir melhor na sua função de articuladora dos interesses da camada dominante.

Na vida da escola as atribuições do professor se expressam à luz do projeto pedagógico desenvolvido sob a visão de mundo e educação orientada pela herança religiosa que vigorou ao longo de dois séculos.

O conceito de liberdade e de autonomia nessa perspectiva de ação educacional era considerado, em termos gerais como inexistentes, visto que a educação era revestida de preceitos calcados na obediência e na disciplina, apesar de que as escolas coexistiam de maneira autônomas umas das outras, o que revela uma falta de unidade curricular e planejamento organizado, sem expectativas de formação epistemológica do aluno, à deriva e sem intencionalidade pedagógica.

É interessante analisar por qual viés o iluminismo penetrou e se implantou no Brasil. Foi pela política imperial de racionalização e padronização da administração de Pombal que a

educação passou para as mãos do Estado, passou a ser pública, embora tenha negado esse direito aos cidadãos da classe proletária. Ela serviu apenas aos interesses imediatos do Estado Português, que para garantir seu *status absolutista* precisava manter-se forte e centralizado nas mãos de poucos, preparados para o comando para tais tarefas, isto é, garantir a hegemonia sobre a colônia.

2.4 Terceiro período (1827-1890) é representado pelas tentativas de se organizar a educação sob a tutela estatal, governo, então imperial e das províncias

Apesar do governo imperial não ter conseguido até, então implantar um sistema educacional nas terras brasileiras que contemplasse toda a população, as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real e Teatro eram, sobretudo, destinadas a serem usadas pela corte do príncipe regente, que acompanhou D.João ao Brasil e, de certa forma, acabam sendo utilizadas pela elite colonial.

Nesse contexto, a educação, portanto tinha muito pouca importância, ao passo que nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, sendo que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos, em 1551, a do México e a de Lima. A nossa primeira Universidade só foi criada em 1934, em São Paulo.

Ainda durante o Império e as primeiras décadas da República, a economia nacional baseava-se na cafeicultura e possibilitava a formação de oligarquias cafeicultoras, enquanto grupo político, dispensando maiores exigências em níveis educacionais. Ainda que a Constituição da República de 1891 tenha instituído o sistema federativo de governo e consagrado a descentralização do ensino, não fez mais do que ratificar o dualismo entre União e Estados. A União incumbia-se de criar instituições de ensino superior e secundário, delegando aos Estados a competência de promover e legislar sobre a educação primária.

Na prática, “este sistema oficializava a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e ensino superior), e da educação do povo (ensino primário e escola profissional) refletindo o dualismo próprio da sociedade brasileira” (ROMANELLI, 1986, p.41).

No entanto, os acontecimentos políticos e sociais das últimas décadas do século XIX, como o fim da escravidão (1888), a vinda de levas de imigrantes, principalmente italianos, e a

própria proclamação da República (1889), entre outros, despontou para uma sociedade muito mais complexa do que a anterior escravocrata. O povo não se identificava mais como uma massa uniforme de trabalhadores rurais, escravos e agregados de fazendas e pequenos artífices ou comerciantes urbanos.

A sociedade brasileira, nessa conjuntura enfrentava uma nova realidade, composta por imigrantes, que tinham as mais diversas ocupações urbanas e em muitos casos substituíram a mão-de-obra escrava nos cafezais ou se fixavam em pequenas propriedades rurais de subsistência. Uma pequena burguesia, com características diferenciadas, uma camada média de intelectuais, padres, militares e outros, formavam a crescente classe média e, portanto, uma sociedade civil de interesses e origens diferenciadas.

Desse modo, essa complexa organização social requeria instituições diferentes das então existentes enquanto, paulatinamente, a instituição da escola dualista foi sendo comprometida com o crescimento da classe média e operária brasileira.

Romanelli (1992) analisa que a permanência da educação nos modelos academicistas e aristocráticos, até então em funcionamento, associados à pouca importância dada à educação popular, exigiam uma nova estrutura e organização da sociedade. Somente a partir de evidentes sinais de ruptura com a velha estrutura, é que a situação da educação começou a tomar novos rumos, e a se redefinir em face dessa nova conjuntura que dava sinais de uma nova organização.

Por outro lado, com a Proclamação da República tentaram-se várias reformas que pudessem propiciar uma mudança no âmbito educacional. Entretanto a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado significativo em termos de modelo.

Na atualidade pouco se tem feito em prol do planejamento educacional, visto que a educação, em essência, continua a ter as mesmas características e objetivos impostos em vários países do mundo, isto é, manter o *status quo* para aqueles que freqüentam os bancos escolares.

No início do período republicano brasileiro, as questões em torno da educação popular e democrática se resumiam no projeto de erradicação do analfabetismo da população. A estrutura política sofrera alterações substanciais, mas as elites assumiram o poder sem abrir mão dos privilégios sociais e políticos. As demandas educacionais se definiam na perspectiva econômica.

Apesar da crise e da ruptura estabelecida entre a Igreja e o Estado, na ocasião da proclamação da república, esse fato não impediu que os católicos se rearticulassem com o objetivo de recuperar os privilégios que lhes escaparam a partir de 1889, DIAS (1996) sinaliza que tal rearticulação ocorreu principalmente no período pós-primeira guerra e desenvolveu-se com o objetivo de orientar a prática católica no movimento de restauração e recristianização da sociedade nacional.

Esse movimento, de inspiração conservadora, permitiu que os intelectuais católicos penetrassem com força suficiente na vida social para reivindicar seu espaço político, principalmente no âmbito da educação. A bandeira da escola católica tinha como objetivo reconstituir a sua antiga hegemonia cultural.

O segundo período da educação brasileira se inicia em 1890, com a implantação dos grupos escolares, cujo advento funda a gênese da escola pública brasileira.

Nesse contexto realizou-se a implantação progressiva nos estados das escolas primárias graduadas, além da formação de professores pelas escolas normais¹⁸.

As iniciativas republicanas na esfera educacional tinham como pressuposto o rompimento com o passado imperial e a configuração do presente à luz da modernização e do progresso.

Desse modo, a criação dos grupos escolares paulistas foi a expressão máxima da era moderna. Para tanto, o sistema escolar se ampara na formação de professores e na mudança dos processos de ensino. Assim,

a reforma da instrução pública iniciou-se pela Escola Normal [...] destinada à prática de ensino dos alunos-mestres da Escola Normal... [que tinha como objetivo a promoção da] formação técnica dos professores, atuou como centro de irradiação dos novos métodos de ensino – propriamente o método intuitivo ou lições de coisas – e, ainda, como referência de organização da escola primária (SOUZA, 2004, p.113).

Valdemarin (2004) caracteriza o método de ensino intuitivo, conhecido popularmente como lições de coisas e método objetivo, como a prática pedagógica que utiliza os objetos didáticos familiares aos alunos para promover e desencadear a aprendizagem. Nessa direção,

[...] esta prática baseia-se em uma concepção sobre o conhecimento humano segundo o qual todas as noções do espírito têm a sua origem nas percepções

¹⁸ A primeira escola normal brasileira foi criada em Niterói em 1835; em São Paulo, foi fundada em 16 de março de 1846 e atendia exclusivamente ao público masculino. A instituição não conseguiria nas décadas seguintes se alicerçar no precário sistema escolar, o que somente iria acontecer quando as moças passaram a procurar por esse tipo de ensino, praticamente uma das únicas vias de acesso da parcela feminina a uma educação escolarizada com o objetivo de fornecer uma profissão. (ALMEIDA, J.S. 2004, p.72).

da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionadas pelos sentidos; ou, dito de outro modo, o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece, criando as idéias (VALDEMARIN, 2004, p.171).

Esse método de ensino traz em seus fundamentos claras influências do pensamento filosófico de Hume¹⁹, Kant²⁰, e outros, centrados na concepção epistemológica que argumenta que a aprendizagem ocorre primeiramente pela via da intuição, via sentidos, princípios estes apropriados pela ciência positiva.

No âmbito de tais considerações, “sobre a aquisição do conhecimento decorre a proposição de que a escola elementar deve dedicar-se ao cultivo do hábito da observação, da percepção de semelhanças e diferenças entre os objetos para a criação de idéias claras, trabalho a ser dirigido pelo professor” (VALDEMARIN, 2004, p. 172). Nesse contexto, os grupos escolares apresentavam características próprias da escola graduada, que,

além de reunir, sistematizar e potencializar esses elementos de organização escolar gerou novos dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica, os quais, atrelados ao movimento de renovação dos processos de ensino pelo método intuitivo e aos ideais liberais de educação, amoldaram-se aos princípios de racionalidade social intrínsecos ao desenvolvimento da

¹⁹ Conforme Hume, as idéias têm origem na experiência vivida, de tal sorte que estas não passam de cópias das percepções dos sentidos, do real. Assim, é a experiência que fornece os componentes necessários à elaboração do pensamento e das percepções do espírito. Uma vez que os sentidos perceberam uma determinada nova experiência, esta passa a fazer parte do acervo de informações geradoras das idéias a partir desse momento. Para ele, então, não existem idéias que não tenham partido da experiência dos sentidos. Defensor do empirismo puro, Hume prega que por mais livre que nossos devaneios possam parecer, estarão sempre presos àquilo que já nos foi dado pelos sentidos, jamais sendo possível criar-se algo absolutamente isento da experiência. Ele cita como exemplos, o cego sem a noção das cores e o surdo sem a dos sons. Contudo, ele mesmo ensina que, a partir do momento em que são permitidas determinadas sensações irrestritas (o cego ver e o surdo ouvir), a assimilação será pronta, passando a fazer parte, então, do conhecimento adquirido, sem maiores percalços. (HUME, D. Seções II a IV. p 35).

²⁰ Uma das mais importantes questões que dominam o pensamento de Kant é o problema do conhecimento humano, a questão do saber. Na Crítica da Razão Pura ele distingue duas formas básicas do ato de conhecer: Conhecimento empírico, ou a posteriori – aquele que se refere aos dados fornecidos pelos sentidos, isto é, que é posterior à experiência. Conhecimento puro ou a priori - aquele que não depende de quaisquer dados dos sentidos, ou seja, que é anterior à experiência. Nasce puramente de uma operação racional. É uma afirmação universal. Além disso, é uma afirmação que, para ser válida, não depende de nenhuma condição específica. Trata-se de uma afirmação necessária. O conhecimento puro, portanto, conduz a juízos universais e necessários, enquanto que o conhecimento empírico não possui essas características. Através de seu racionalismo crítico, Kant tentou formular a síntese entre sujeito e objeto, entre empirismo e racionalismo dogmático. Com seu racionalismo crítico, Kant tentou formular a síntese entre sujeito e objeto, entre empirismo e racionalismo dogmático, mostrando que, ao conhecermos a realidade do mundo, participamos de sua construção mental, ou seja; das coisas conhecemos a priori só o que nós mesmos colocamos nelas (KANT, I. 1994, p. 15-35).

sociedade capitalista, especialmente os processos de urbanização e industrialização (VALDEMARIN, 2004, p. 115).

É importante salientar que esse modelo de escola primária e graduada se sustentava em dois aspectos fundamentais, a saber: no pedagógico e na construção dos edifícios com inúmeras salas de sala, sob a responsabilidade de um professor, e todas sob o comando de um diretor. No campo do pedagógico,

este se caracterizava pelo uso estratégico de classificação dos alunos pelo nível de conhecimento na constituição das classes, mas é na racionalidade pedagógica que se pode observar a apurada tecnologia que possibilitou a sedimentação de práticas e a constituição de uma organização escolar da qual ainda somos herdeiros e cujos desdobramentos redundaram em problemas crônicos como a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão (VALDEMARIN, 2004, p.116).

A propagação dos grupos escolares foi acontecendo no interior do Brasil em meados do século XX acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público (VALDEMARIN, 2004, p.118).

2.5 Segunda etapa (1890-1931). Implantação do sistema de ensino brasileiro, passando pela criação em 1930, do Ministério da Educação - MEC

Ao analisarmos o período da década de 30 até o início dos anos 50 na história política brasileira, é possível depreender que esse tempo foi um período extremamente significativo na expansão do ensino brasileiro, principalmente na esfera do nível secundário.

Essa época foi marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930. Esse ministério estruturou o sistema de ensino e o das universidades, criadas inicialmente no Rio de Janeiro que era a Capital Federal e em São Paulo.

Essa década representou também um momento de definições substanciais no que se refere ao percurso do desenvolvimento capitalista industrial no país, protagonizando movimentos políticos, tais como a Revolução de outubro de 1930 (sendo que alguns historiadores consideram este movimento como golpe de Estado, visto que Washington Luiz foi deposto pelos militares aliados a Getúlio Vargas), a Revolução Constitucionalista de 1932,

que embora apresentasse características pró-constituição, mostrava-se contrária à tendência centralizadora do governo, que subtraía dos Estados a autonomia que lograram com a proclamação da República e o Estado Novo, em 1937, suscitando ainda inúmeras discussões, sobre quais forças políticas e interesses predominaram nas mudanças ocorridas nessa época, considerada como um marco da modernização brasileira.

Nesse contexto político, o governo do Presidente Washington Luiz foi derrubado em outubro de 1930, por um movimento armado. Fruto da crise do desenvolvimento que se fortificou nos fins dos anos vinte do século passado. Essa crise se definiu pelas várias rupturas nas esferas políticas e econômicas com a ordem social oligárquica, cujo objetivo fundamental foi a implantação definitiva do capitalismo no Brasil.

Nessa conjuntura, a eleição de 1930 instalou o governo provisório sob a presidência de Getúlio Vargas apoiado por um grupo denominado de tenentistas e pela burguesia industrial, que perderam forças após a promulgação da constituição de 1934.

Vargas permaneceu no poder no período de 1930 a 1945, sendo que de 1930 a 1937, considerado um espaço mais estável, e a implantação de um governo de cunho ditador ocorreu no período de 1937 a 1945.

O primeiro governo Vargas normalmente é dividido em três períodos: o governo provisório (1930-1934), o constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945), sendo que o Estado Novo é instituído com o consentimento e contribuição das forças armadas.

A constituição de 1937 legitima e cria o Estado Novo getulista, que apresentava um caráter centralizador e autoritário. Ela suprimiu a liberdade partidária, a independência entre os três poderes e o próprio federalismo existente no país. Os prefeitos passaram a ser nomeados pelos governadores e estes, por sua vez, pelo presidente. Foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), com o intuito de projetar falaciosamente Getúlio Vargas como o "Pai dos Pobres" e o "Salvador da Pátria".

Nesse cenário, “a política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria” (ROMANELLI, 1992, p.59). No campo econômico, “a Revolução Industrial, que se desenvolvia no país, exerceu enorme influência sobre o ensino, visto que impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em conseqüência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo” (ROMANELLI, 1992, p.59).

É interessante notar que, “o capitalismo, notadamente, o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja

pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta” (ROMANELLI, 1992, p.59).

Assim, é evidenciada a importância do ensino na formação da força de trabalho, tanto no âmbito do trabalho assalariado, quanto no ato de consumir os produtos industriais. “O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites, e essa expansão, obedecendo [...] às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino superior” (ROMANELLI, 1992, p.61).

Compactuando com a idéia de que toda produção ideológica deve ser entendida dentro de determinadas condições históricas, é possível notar que o período entre 1945 e 1968 é extremamente significativo, pois foi marcado por transformações que influenciaram o debate educacional. Se o debate torna-se polêmico somente a partir de novembro de 1956, conforme assinala Buffa (1979, p. 16), ele já estava sendo posto anteriormente.

O Brasil participou da Segunda Guerra Mundial, sob o comando e direção facista do regime getulista. A participação do país nesta Guerra demonstra uma situação de extrema contradição, pois o Brasil lutava no exterior contra o fascismo, enquanto se mantinha internamente uma ditadura. Nesse sentido, Getúlio jogou habilmente com os interesses internacionais, para conseguir somas de dinheiro. Porém, a crise do Estado Novo não se remete somente à participação do Brasil na guerra. Coexistia também o fato de que as forças oligárquicas de oposição tramassem contra o regime, bem como às pressões externas, como é o caso dos Estados Unidos da América do Norte que censurava as tendências nacionalistas de Vargas.

A análise da conjuntura política no período de 1945 assinala a emergência de um movimento reivindicatório operário. Por outro lado, a repressão deflagrada pelo Estado Novo já não apresentava a mesma força de antes, embora a estrutura sindical corporativista da ditadura permanecesse intocada. É nesse contexto, marcado pela discussão da reconstrução da democracia e do desenvolvimento, que a educação ocupou um papel estratégico na visão de muitos intelectuais.

Assim, destacam-se o envolvimento de vários grupos de intelectuais nas discussões sobre a educação e, sobretudo sobre as reformas educacionais que visavam abranger as necessidades desse processo de modernização, reformas que desde o início da República foram pauta de discussão de setores organizados da sociedade civil.

Tentando captar o movimento histórico inerente ao percurso da educação brasileira e a forte influência de visões de mundo, tanto religiosa, quanto liberal é que apontaremos a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, com o objetivo de promover debates em torno da questão educacional. A atuação dos pioneiros da Escola Nova foi um movimento que se empenhou em dar novos rumos à educação nacional e os embates da Igreja no seu confronto com o estabelecimento de novos paradigmas para a educação. Torna-se evidente a diversidade de interesses que açambarcavam a educação escolarizada.

Nesses embates prevaleceram grupos articulados ao ensino público e grupos vinculados aos interesses do ensino privado, portanto as duas visões sociais de mundo no cerne dos debates dos novos rumos da educação nacional.

Com a instituição do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930 e a Constituição de 1934 e o estabelecimento da necessidade de um Plano Nacional de Educação, bem como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, além das Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 1940, é notório que tais iniciativas demonstram que, na época, houve mudanças institucionais extremamente importantes na educação escolar do país, cujos princípios influenciariam as posteriores Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

É importante ressaltar que a educação escolarizada que se estruturou após 1930 já estava implícita na República, na qual um projeto de escolarização se organizava, tendo em vista a inserção de parte da população que se encontrava à margem do processo político republicano.

Apesar de se instituir como um regime federativo, descentralizado quanto à educação elementar, a República é referência para a história da educação como um espaço em que “o poder público assume a tarefa de organizar integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino para toda a população” (SAVIANI, 2004, p. 18).

Nos princípios republicanos, a instrução foi um dos fundamentos para o progresso e a cidadania, como parte de um projeto de civilização moderna. Contudo é importante ressaltar que na década de 1930, o conceito de cidadania é ressignificado, sendo muito distinto daquele do início da República que se exprimia como: “cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho, que passa a ocupar o lugar da cidadania abstrata, pautada no liberalismo clássico” (OLINDA, 2004, p. 16), tendo como suporte o direito natural.

Ao tratar do embate ideológico sobre o sistema escolar, nos anos que precederam a nossa primeira LDB: Lei número 4.024/61, e mesmo as discussões realizadas após sua promulgação, é possível verificar que os diferentes grupos de intelectuais conceituaram a

educação de diferentes formas e atribuíram a ela objetivos diversos, tendo como referência os interesses manifestos de grupos hegemônicos em defesa de seus projetos civilizatórios.

Tentando explicitar o exposto, sob as lentes de Gramsci (1988), é possível constatar que há um espaço da “sociedade civil”, concebida como uma complexa rede de organismos privados, os quais exercem as funções de hegemonia, onde as classes lutam para conquistar e garantir a liderança política e cultural da sociedade, além do seu consenso político. É nesse terreno que se travam o embate ideológico, a guerra de posições, as resistências à manutenção ou ruptura com o poder político instituído.

Nesses termos, é um engano tentar separar a sociedade política da sociedade civil, pois as duas se completam. É nesse espaço que operam os chamados “aparelhos privados de hegemonia”, tais como a imprensa, os partidos políticos, a igreja, a escola e sindicatos.

Deste modo, o Estado se define pelo uso da força e pelas estratégias usadas para conseguir consenso geral, pois não existe a dominação de um aparelho ideológico específico. São em função do contexto histórico, das tensões entre as forças sociais que os aparelhos ideológicos se constituem como parapeito na propagação de sua ética, seus valores e normas.

Conforme ainda Gramsci (1988) a coerção por si só não é capaz de manter o poder. É necessária a ajuda de outros métodos de persuasão e de sedução das massas, uma vez que o Estado não é um órgão exclusivo da burguesia, mesmo se caracterizando como um Estado de classe. O Estado não se expressa apenas no sentido coercitivo, mas se estende a uma totalidade de redes e de relações de hegemonia.

Na visão gramsciana, é necessário, então, refletir sobre uma concepção ampliada de Estado. Isto é, o Estado, em um sentido mais amplo, é formado pelo conjunto da sociedade política e da sociedade civil, o qual possui uma relativa autonomia em relação ao Estado, propriamente dito.

Decorre daí, a pressuposição de que a percepção do conjunto dos meios de direção intelectuais e morais de uma classe sobre o conjunto da sociedade é a forma pela qual ela realiza sua hegemonia. O poder e a dominação na construção da hegemonia não se constituem como monopólios do aparelho de Estado, estão presentes em todos os níveis da atividade social, desde as relações de trabalho até as atividades em família, na escola, estendendo-se a outros interesses fora dos interesses dos grupos dominantes.

Por outro lado, a existência de diferentes discursos sobre o sistema educacional representa igualmente diferentes projetos de classes ou de várias concepções de mundo e de sociedade. Assim, apesar das diferenças ideológicas, entre católicos e liberais ao longo da

história educacional brasileira, havia uma crença comum no “poder” da educação e a imagem que faziam de si mesmos como representantes dos interesses nacionais.

Nesse contexto, a educação brasileira pode ser caracterizada pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores secundárias e primárias, sob a influência do ideário pedagógico renovador, por meio da reforma Francisco Campos reforçada pela reforma Capanema o que culminou na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 4.024/61.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961, pelo Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em oito anos.

Em um contexto posterior, o golpe de 1964 significou a própria materialização do poder autoritário. No entanto, ainda havia sinais de liberdade e espaço para algumas manifestações. A decretação do AI-5, em 1968, finalizou qualquer utopia quanto aos ideais de democracia popular.

Dessa forma, não houve possibilidade de qualquer debate, como o que transcorreu no período que antecedeu o ano de 1964, ao passo que os interesses privados foram preservados pelo Estado autoritário que se constituía.

Embora muitos agentes do Estado valorizassem a educação em seus respectivos discursos e até incorporassem algumas demandas presentes no debate anteriormente ocorrido, a educação deixa de ser considerada um tema importante por muitos intelectuais de esquerda, que acabam se engajando na resistência armada ao regime. Segundo Germano (1994, 2000, p. 161), “a educação passa a ser encarada como uma questão secundária diante da ditadura. Nesse sentido, a tarefa principal seria a revolução e a transformação social”.

2.6 Segundo e terceiro períodos (1931-1996): Incorporação do tema da Educação no âmbito das constituições de 1934 até 1988, até a promulgação da Lei N°. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

As constituições²¹ brasileiras que antecederam à promulgada em 1934, abordaram superficialmente o tema da educação, sob influência histórica das concepções e determinantes políticos, econômicos, sociais vigentes em cada época em que foi discutida e redigida cada uma das cartas magnas brasileiras.

Desde a independência política até aos dias atuais, o Brasil teve várias constituições: a constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, a da Primeira República de 1891, resultante de um congresso constituinte; as de 1934 e de 1946 que foram promulgadas por uma Assembléia Nacional Constituinte; a de 1937, outorgada pelo presidente Getúlio Vargas; a de 1967 pelo Congresso ao qual foi delegado poder constituinte e, finalmente, a emenda número 1, de 1969, outorgada por uma junta militar [e a atual, promulgada em 1988] (SUANO, 1987, p.170).

A constituição de 1934 resultou de um acordo feito entre os católicos da época com os defensores do ideário escolanovista, tendo em vista que um dos méritos atribuídos à carta magna de 1934 foi o fato de que dedicou integralmente um capítulo aos temas da Educação e da Cultura.

Cabe enfatizar que a Igreja Católica encontrada pelo golpe de Estado de 1930 diferia muito daquela com a qual o Estado republicano se deparara há quatro décadas. Nessa perspectiva, o projeto católico representou a reação da Igreja contra o que considerava o mundo moderno, identificado com o liberalismo e a sociedade urbana e industrial. A legitimidade do Estado exige, para a Igreja, o respeito a determinadas prerrogativas eclesiásticas.

Essa constituição declarava em seu texto a educação como direito de todos. Ocupou-se da questão da centralização e descentralização como princípio de autonomia; da educação com direito individual; com o papel do Estado e família no campo do ensino, em relação ao princípio da obrigatoriedade; com a interferência do governo federal na educação como um

²¹ A constituição é a declaração da vontade política de um povo, feita de modo solene por meio de uma lei que é superior a todas as outras e que, visando a proteção e a promoção da dignidade humana, estabelece os direitos e as responsabilidades fundamentais dos indivíduos, dos grupos sociais, do povo e do governo (DALMO Dallari apud Suano, 1987, p.170).

todo, uma vez que é de sua competência traçar diretrizes da educação nacional; com a exclusão do termo laico no campo da escolarização, com a assinalação do ensino religioso como disciplina obrigatória dos currículos das escolas públicas, ainda que de matrícula facultativa; com o princípio de autonomia dos conselhos.

Essa Carta Magna influenciada pela visão social de mundo dos renovadores incorporou os princípios fundamentais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pelo simples fato de seus precursores e ideólogos terem sido homens públicos, influentes e políticos. Dentre eles podemos destacar: Francisco Campos, ex-secretário do Interior de Minas Gerais e ministro do governo Vargas (1930); Gustavo Capanema que assumiu a vaga de Francisco Campos na Secretaria do Interior de Minas Gerais, e depois obteve um cargo no governo federal (1934); e ainda, Lourenço Filho que atuou como assessor de Capanema no ministério da Educação e Saúde. Portanto, é fácil entender como essa constituição traduz os ideais desse movimento educacional, embora tenha havido muitos conflitos principalmente com a Igreja, que via na educação um viés para exercer o seu papel político.

É nesse sentido que concordamos com a idéia marxiana de que quem cria as ideologias são as classes sociais. Assim,

o processo de produção da ideologia não se faz ao nível dos indivíduos, mas das classes sociais. Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, mas quem as sistematiza, desenvolvem, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses da classe (LÖWY, 2006, p.104-105).

Desse modo, os expoentes do movimento da escola nova eram representantes políticos, educadores e intelectuais de uma parcela da classe dominante nos anos 30 do século XX, que propunham reformar a educação pública, para atender às demandas econômicas e sociais postas pelo capitalismo nesse período.

Para esclarecer o contexto histórico acima, “os princípios liberais que formaram o núcleo significativo da superestrutura ideológica existente nos fins do período imperial” (NAGLE, 2001, p.131), são retomados na mudança do sistema agrário-comercial, para o sistema urbano-industrial. Nessa direção,

[...] com a ruptura da sociedade estamental e implementação de uma sociedade de classes na primeira república implicam no surgimento de uma nova civilização urbano-industrial que surgia, desempenhou o papel de

formuladores, de veículos e de disseminadores de novos padrões culturais (NAGLE, 2001, p.132).

Assim, no cerne de tais transformações “no setor cultural são introduzidos novos padrões de pensamento, e novas regras de conduta, que se difundem em determinados grupos e progressivamente tendem a atingir a esfera da ação coletiva” (NAGLE, 2001, p. 133).

E nesse cenário, “o qual surge o inusitado entusiasmo pela educação e de marcante otimismo pedagógico”(NAGLE, 2001, P.134), fundamentado na crença do aumento das instituições escolares e do oferecimento da educação para todos, colocar-se-ia o país no mesmo patamar de nações estrangeiras bem desenvolvidas no plano econômico. “Além da opinião de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro” (NAGLE, 2001, p.134), o que conseqüentemente implica na crença de mudar a sociedade através da reforma do homem.

Essa mudança necessariamente perpassa pelo ensino. À luz deste entendimento, sob o ponto de vista da pedagogia, Saviani (2005), coloca que as várias concepções de educação podem ser sintetizadas a partir de duas grandes tendências: a primeira composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática. Por outro lado, a segunda tendência, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

A partir desses esclarecimentos, (Saviani, 2005), argumenta que no primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga, cujos fundamentos se encontram na problematização do como ensinar, o que resultou na formulação de métodos de ensino. Essa tendência foi dominante até o final do século XIX, sendo que o caracteriza o século XX é justamente a influência da segunda tendência, que se tornou hegemônica não excluindo, todavia, a concepção tradicional que se antagoniza com as novas correntes, lutando com elas no espaço educativo na dinâmica escolar.

Cabe ressaltar que as concepções tradicionais concebidas à luz do pensamento platônico e da pedagogia cristã, além da educação dos humanistas e pela pedagogia da natureza tendo como um dos seus expoentes, Comênio, bem como pela pedagogia idealista de Kant, Fichte, e Hegel se propagaram e influenciaram o campo educacional, tendo como viés a Revolução Francesa.

Essa modalidade de ensino traz como pressuposto a centralidade da instrução, visando à formação intelectual, cuja função do professor é a de transmitir os conhecimentos

acumulados na história da humanidade, levando em conta uma gradação lógica, do mais simples ao mais complexo, com a conseqüente assimilação do aluno.

No Brasil, essa tendência atingiu o seu apogeu com o *método de ensino intuitivo* centrado nas *lições de coisas, durante o regime imperial e início do republicano*.

No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova e a questão se insere em torno do como aprender. Em outras palavras poderíamos considerar que, no segundo caso, a ênfase recai sobre a teoria da aprendizagem.

Essas correntes desde seus principais precursores tais como Rousseau traz como pressupostos a centralidade do ensino no educando, quando a escola é concebida como um lócus, em que cabe aos alunos a iniciativa de sua aprendizagem na interação com os colegas e professor, construindo, dessa forma os seus conhecimentos. Nesse sentido,

o eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria (SAVIANI, 2005, p.2).

Portanto, nessa abordagem, a ênfase da aprendizagem por meio da atividade prática substituiu os fins últimos da concepção tradicional, que defendia a compreensão intelectual pelo aluno. Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade do século XX, sendo que um de seus desdobramentos foi o construtivismo tão difundido na década de 80, e de forte inspiração kantiana, construído à luz dos fundamentos da epistemologia genética de Jean Piaget, sendo apropriado pelos intelectuais orgânicos da classe dominante brasileira, com o intuito de influenciar os currículos escolares e a mentalidade de todos os envolvidos no processo educacional. Nessa perspectiva,

se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação (SAVIANI, 2005, p.3). Assim, o conteúdo a ser ensinado e os valores formativos podem ser elucidados a partir do processo de aprendizagem do aluno, deslocamento que gera uma redução do processo educativo, produzindo uma cultura escolar mais simplificada (VALDEMARIN, 2004b apud SAVIANI, 2005, p.3).

De acordo com essa autora, a matriz desse novo sistema doutrinário sobre a educação do qual deriva um novo modelo para a profissão docente pode ser localizada em Dewey.

O escolanovismo, portanto se caracteriza por ser um movimento de educadores europeus e norte-americanos organizados em fins do século XIX.

Essa proposta de educação trouxe como princípios uma nova compreensão das necessidades da infância e o questionamento sobre a passividade na qual a criança é submetida pela escola tradicional. Objetiva ainda a materialização de uma educação que possa integrar e adaptar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, defende a ampliação do acesso de todos à escola.

Conforme Saviani (1987b), a partir da segunda metade do século XIX surge a escola redentora da humanidade, desencadeando a campanha pela escola pública, universal e de qualidade. Nesse sentido, a atividade educacional se manifesta, tal como hoje, na organização social com características congruentes com a consolidação do poder burguês e conseqüente estruturação de sua visão de mundo, isto é, o liberalismo. Assim, o nascimento da escola é devido ao fato dela servir como instrumento de concretização das idéias liberais. Mas, a partir da primeira grande guerra mundial, a escola fracassa em sua missão de retirar o homem da ignorância, da miséria moral, da opressão e da miséria política.

Saviani (1978b, p.28) argumenta ainda que se pressupôs então, que a razão do fracasso não estava na escola como tal, mas no tipo de escola de que se dispunha. Portanto, era necessário reformar a escola, o que possibilitou o irrompimento do movimento da escola nova na Europa. Essa escola tinha a intencionalidade de reformar o aparelho escolar, inspirada na concepção humanista moderna.

Saviani (1978b, p.35), sinaliza que nos inícios do século [vinte], em especial, sob a inspiração da tendência humanista tradicional, desencadeia-se o entusiasmo pela educação que traduz, em termos brasileiros, a fase da escola redentora da humanidade.

Sob a égide do ideário liberal, para atender as necessidades de uma sociedade moderna, que surgia no Brasil, no início do século XX, propagou-se o movimento escolanovista. Nesse viés, o país passava por importantes mudanças econômicas, políticas e sociais, visto que nesse cenário, a organização política agrária se descaracterizava em função de um acelerado processo de urbanização, junto com a expansão da cultura cafeeira, o que contribuiu com a estruturação do progresso industrial e econômico brasileiro.

A escola nova propõe princípios que visam à renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas existentes e orientadas pela tradição conservadora de

educação. Nesse contexto, os princípios epistemológicos estabelecem uma correlação com os pressupostos que fundamentam e sustentam os avanços científicos das ciências biológica e psicológica.

A escola nova manifesta uma enorme preocupação com o ensino de valores, disciplina e aptidões e com a inserção de idéias e técnicas novas.

A metodologia é defendida como um meio de materializar uma educação ativa, ao adaptar o ensino às fases de desenvolvimento infantil.

O movimento escolanovista brasileiro tem a sua gênese e influência no pensamento de Durkheim e de John Dewey (1859-1952).

John Dewey se tornou um dos maiores pedagogos americanos, e contribuiu para a divulgação dos princípios do que se denominou de Escola Nova. Algumas das suas mais importantes idéias são a da relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. Este filósofo/pedagogo pragmatista²² não aceita a educação pela instrução proposta por Herbart, propondo a educação pela ação. Critica severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e a memorização.

A sua definição sobre uma das funções da educação é assim expressa por ele: “a educação deve servir de direção, controle ou guia” (DEWEY, 1979, p.25). Em outras palavras, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência. As idéias são hipóteses de ação e são verdadeiras, na medida em que funcionam como orientadoras dessa ação. À luz desse entendimento, a educação tem como finalidade possibilitar à criança condições, para que solucione por si mesma os seus problemas.

Tendo o conceito de experiência como condição fundante em seus pressupostos, ele sustenta que vida-experiência e aprendizagem estão intrincadas, de tal forma que a função da escola está em propiciar uma reconstrução permanente da experiência realizada pelo aluno. É importante que o educador descubra os verdadeiros interesses do educando, para se apoiar neles, pois o esforço e a disciplina são produtos resultantes dos interesses, no sentido em que a experiência adquirida, a partir deles, tem um valor verdadeiramente educativo.

²² Pragmatista-Doutrina de Charles Sanders Peirce, filósofo americano (1839-1914), cuja tese fundamental é que a idéia que temos de um objeto qualquer nada mais é senão a soma das idéias de todos os efeitos imagináveis atribuídos por nós a esse objeto, que possam ter um efeito prático qualquer. Consideração das coisas de um ponto de vista prático. (Minidicionário Compacto da Língua Portuguesa, 1999, p.381).

Dewey concebe que o espírito de iniciativa e independência leva à autonomia e ao autogoverno, virtudes éticas de uma sociedade democrática, ao passo que o ensino tradicional valoriza a obediência.

A educação para esse autor, é uma necessidade social, os indivíduos necessitam ser educados, para que se assegure a continuidade social, a transmissão de suas crenças, idéias e conhecimentos.

Com relação aos ideais de democracia, Dewey, vê a escola como instrumento único, para a construção de uma sociedade democrática, tendo a educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades. Nessa concepção, o processo ensino-aprendizagem se baseia em uma compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se emaranham de forma dinâmica.

Apesar da pedagogia de Dewey apresentar aspectos inovadores, ela não questiona a sociedade e seus valores, pois, sua teoria representa os ideais liberais, que acabam por reforçar a adaptação do aluno à sociedade.

No Brasil, o movimento escolanovista foi articulado por educadores tais como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e sem dúvida o mais importante deles, Anísio Teixeira. O contato de Anísio Teixeira como aluno de Dewey, permitiu-lhe conhecer as teses do pragmatismo norte-americano. Teixeira parece ter sido subsumido pelas idéias de democracia e de ciência, as quais apontavam em direção de uma educação recheada de pressupostos capazes de contribuir com as transformações políticas e sociais de que o Brasil necessitava no início do século XX.

Nessa linha de pensamento, a tese defendida parece ser a de que, se a sociedade passava por mudanças, era necessário que a escola preparasse um novo homem, o homem moderno, para integrar-se à nova sociedade que acima de tudo, deveria ser democrática.

A formação filosófica de Anísio Teixeira forneceu-lhe instrumentos para compreender de forma crítica o contexto econômico, social e cultural de seu tempo. Nesse contexto, ele se preocupou com as transformações materiais que ocorriam no Brasil, e com as conseqüências delas, no plano dos novos valores, e com os desafios no âmbito econômico e político. Sendo assim, a escola deveria passar por reformas, em sua concepção de educação, e formar indivíduos aptos a refletirem sobre a sociedade, considerando sua liberdade individual e responsabilidade diante do coletivo.

Por compreender que o movimento certo estava dado para a consolidação de uma sociedade mais justa, Teixeira propõe a transformação dos conceitos básicos educacionais e a reestruturação moral e social da realidade.

Esse autor, que teve como parâmetro as idéias de Dewey acreditava que seria necessário submeter a conduta humana ao estudo científico. Nesse sentido,

Dewey enfatizava o caráter reflexivo e investigativo da moral. Este pensador chama a atenção para a perspectiva de criação de novos métodos, os quais teriam por objetivo mostrar que a moral não é um catálogo de atos, nem um conjunto de regras a serem aplicadas, tal como acontece com prescrições médicas ou receitas culinárias (DEWEY, 1958, p.170).

Assim, Dewey desejava fornecer à moral o mesmo estatuto de cientificidade das ciências naturais, entendendo que nem estas nem aquelas possuíam compromissos com as verdades absolutas.

Como Dewey, Anísio Teixeira sustentava que a formação moral é obra do processo escolar, entendida como a possibilidade ampla de realizações das potencialidades dos indivíduos. Portanto, cabe à escola zelar por uma formação capaz de propiciar a construção e a manutenção dos valores de uma sociedade moderna.

A concepção filosófica de educação e de sociedade posta no ideário escolanovista é, em grande parte, a filosofia da educação de Anísio Teixeira, caracterizada por um humanismo-tecnológico, o que marcou uma ruptura com a tradição humanista-cristã, cuja concepção de autonomia é de cunho liberal norte-americana.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) reflete as idéias de Anísio Teixeira e se desdobra em diretrizes e princípios que orientarão a implementação da Escola Nova.

Na impossibilidade de reproduzir todo o manifesto, elencamos alguns itens que ilustram o pensamento de Anísio Teixeira e os pressupostos filosóficos, para a materialização do Programa de Reconstrução Educacional no Brasil:

- Se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

- A causa principal desse estado (fragmentação e desarticulação entre economia e educação) é uma falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação.
- O nosso programa concretiza uma nova política educacional.
- A questão primordial das finalidades da educação, gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço.
- A educação nova [...] a sua verdadeira função social é preparar para formar ‘a hierarquia democrática’ pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.
- A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo.
- O novo sistema de educação [...] se subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas.
- É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção.
- O dever de considerar a educação na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública.
- A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação.
- A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações.
- A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais; a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica; a incorporação dos estudos do magistério à universidade; a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho; a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital constitui o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do

princípio unificador que modifica profundamente a estrutura última e a organização dos elementos constitutivos do ensino e sistema escolares.

- Nessa nova concepção de escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, [...] é a atividade espontânea alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo.
- O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico e, às vezes misto, com seu curso geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se.

Estes princípios influenciados pela filosofia liberal lançam as bases para a reconstrução da educação no Brasil. Eles trazem, em essência, um discurso político que defende a democracia e a escola para todos. A metodologia apresentada é sustentada pelo viés científico, defendendo métodos e técnicas de ensino pragmático, voltados, para as atuais mudanças nas relações de produção e, por conseguinte sociais que assolam o país.

Trata-se, pois, de um ensino centrado no aluno e que prioriza o desenvolvimento das aptidões, habilidades individuais e valores morais que adaptem a visão de mundo dos alunos à ordem e progresso vigentes. Contudo, é perceptível uma intensa preocupação dos Pioneiros com a formação de professores de todos os graus, cuja preparação deveria ser feita em universidades e não apenas no ensino secundário.

Esta nova concepção de escola surgiu como reação ao ensino conservador tradicional, que preconizava um ensino que servia aos interesses das classes sociais.

Segundo as análises de Saviani (1978b, p.29) o movimento da Escola Nova não aboliu a escola convencional, muito ao contrário. Ela está aí e constitui o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais.

Na história da educação brasileira, conforme o pensamento de Saviani, a escola nova foi apenas uma exceção. Ela se organizava como escolas experimentais, bem equipadas e se remetia apenas a pequenos grupos de elite. Não conseguiu se organizar em torno de um Sistema de Ensino conforme queria, refletindo-se superficialmente nos procedimentos desenvolvidos nas escolas públicas.

“Para se ter uma ampla compreensão acerca das tendências educacionais que se irrompem é necessário ultrapassar a superfície dos fatos e vincular o processo educativo às condições estruturais da sociedade que o engendra” (SAVIANI, 1978b, p.30).

Assim, a organização social em que estamos inseridos incorporou a visão de mundo da burguesia, o que lhe confere um papel de dirigente, de hegemonia. A hegemonia passa, então, a ter um significado de dominação em todas as esferas humanas. Esse estado de dominação permite que os interesses burgueses desencadeiem ações manipulativas na cultura e nos valores do povo, que os absorvem passivamente, e convivem com esse estado sem muitos questionamentos.

Desse modo, “a fase da escola redentora da humanidade²³ que imprimia na educação uma perspectiva política, a escola era entendida como instrumento para transformar súditos em cidadão” (SAVIANI, 1978b, p.30).

Nesse movimento político, como essa escola convencional não cumpriu com o objetivo de alfabetizar o povo, para que ele pudesse escolher melhor os seus representantes, que era uma das bandeiras políticas da época, começou-se a espalhar um discurso de que o povo instruído nem sempre escolhia bem os melhores programas de governo. Para corrigir esse equívoco da escola tradicional,

desencadeia-se o movimento da ‘Escola Nova’... [ela] surge, pois como um mecanismo de recomposição da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. ... as condições estavam dadas para que as políticas educacionais deflagrassem um novo mecanismo de recomposição de hegemonia: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino (SAVIANI, 1978b, p.32).

Conseqüentemente, a escola foi criada e é mantida com a intenção de formar homens e mulheres, para defenderem os inúmeros interesses da classe hegemônica.

Diante da constatação sobre a criação da escola pela burguesia para legitimar interesses de dominação na esfera do poder resta-nos o consolo de que, se por um lado, a escola reproduz processos de aculturação, em detrimento da cultura popular, se estrategicamente conforma ideologicamente as consciências, por outro, contraditoriamente, ela produz conhecimentos, bem como contribui na formação de consciências críticas e

²³ A expressão “escola redentora da humanidade” corresponde à escola convencional e tem suas bases na concepção humanista tradicional de filosofia da educação. (SAVIANI, 1978b, p.29)

políticas, capazes de compreender a realidade social de forma ampliada, mediante a criação de espaços e possibilidades de intervenção sobre os seus rumos.

Nesta conjuntura, o movimento da Escola Nova concentrava-se na

revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, a educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado verbalismo da escola tradicional (TANURI, 2000, p.72).

Na prática, procurava-se promover uma formação docente mais ampla, preocupada com a transmissão de conteúdos capazes de aproximar o aluno e o professor de uma abordagem educacional embasada cientificamente, sob os fundamentos da psicologia positivista experimental.

O conceito de liberdade e de autonomia nessa abordagem, exprimia-se na noção de iniciativa.

Conforme assinala Snyders (1974) a pressuposição escolanovista sobre o conceito de iniciativa significa simultaneamente atividade e liberdade. Ou seja, somente pode ser considerada ativa uma criança autônoma, capaz de tomar conta de si mesma, longe da tutela do professor, mas ela mesma tomando a direção e uma ação investigadora, ao assumir as conseqüências de seu processo individual de interação com o ensino.

Em função dessa prática, encontra-se em condições de ser livre, uma vez que a liberdade “consiste no exercício, por parte da criança, de sua faculdade de julgar em situações que recordem as da vida real” (DEWEY, 1930, p.144).

Portanto, nessa concepção de educação, o educador deixa de ser o ponto central na relação ensino e aprendizagem e o aluno assume esse ponto como marca inicial da escolarização, o que demonstra um incipiente movimento autônomo a partir da noção de iniciativa.

É preciso lembrar que a Constituição de 1934 representou avanços qualitativos no cenário educacional, porque defende a democratização do ensino gratuito e laico e cria os mecanismos para a implantação dessas medidas.

Por outro lado, o golpe de Getúlio Vargas em 1937 anulou qualquer pretensão de discussão pública. A constituição desse período foi redigida tendo como pressuposto o pensamento político ao sintetizar a condenação do liberalismo e a participação. O então Ministro da Justiça do Estado Novo, Francisco Campos passou a defender outras idéias sobre

a educação, contrariamente às defendidas por ocasião da escola nova. Esse novo modo de pensar se adequou congruentemente com o novo regime político que se instituía.

Desse modo, a Constituição de 1937 assimila essas idéias autoritárias e, apresenta um tratamento diferente por ocasião da de 1934.

Nesse sentido, o item: Da educação e Da Cultura apresenta no Art. 128 – “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. Assim, há um reforço da liberdade à iniciativa privada na esfera do ensino.

No art. 129, “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”. Destacado está o dever do Estado. Para dar ênfase a essa orientação, aponta o “dever das indústrias e dos sindicatos” na manutenção de escolas profissionais para os filhos dos operários.

E ainda, tendo como base a formação do jovem no espírito de disciplina, obediência e respeito à ordem posta, bem como às instituições, o art.131 – “A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer [um] desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”.

No art.15, item IX é colocado que é de competência da União a fixação de diretrizes e bases da educação nacional.

As reformas educacionais sob a orientação de Capanema, a partir de 1942, à luz da Constituição de 1937, definem o ensino secundário destinado às elites e o ensino profissionalizante aos filhos dos trabalhadores, o que demonstra o viés ideológico posto nas legislações brasileiras, principalmente pelo fato de que essas idéias dualistas e de cunho tecnicista demonstram uma preocupação em formar mão de obra para o mundo do trabalho, sendo retomadas futuramente na LDB número 5.692/71.

Entretanto, o fim da Segunda Guerra e do Estado Novo, em 1945, resgatou princípios da mentalidade liberal, visto que as idéias de progresso eram cada vez mais difundidas nos centros urbanos e o debate político-ideológico retornava ao cenário nacional.

Após o advento do movimento escolanovista no Brasil, com a instalação do período da ditadura militar no governo, a Lei número 5.692/71 legitima a tendência tecnicista, cujos

pressupostos já estavam postos anteriormente, pelos métodos e técnicas pragmáticas da escola nova, sustentada pela racionalidade técnica/instrumental.

Nesse sentido, podemos entender a LDB número 4.024/61 no cerne de uma dinâmica de lutas de forças que ocorre no Congresso Nacional àquela época, a qual Saviani (1988) identifica como efeito da estratégia da conciliação. Saviani (1988) ainda chama a atenção para o fato de que vivíamos um quadro de democracia restrita, com difusão do discurso liberal.

No liberalismo clássico podemos identificar o ser individual como força motriz e fundante da sociedade. A apologia à livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais, é característica do modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, na sustentação do capitalismo. CAMBAÚVA (1988) apresenta o liberalismo como elemento fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista.

Na LDB número 4.024/61, o liberalismo pode ser identificado, dentre outros elementos, nos objetivos da educação que se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, bem como na Lei número 5.692/71, que em seu Artigo 1º, assume como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus proporcionarem ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Nesse momento, notamos ainda a forte influência do pensamento liberal.

Saviani (1988, p. 126) aponta que a orientação tecnicista marca definitivamente a Lei número 5.692/71, acrescentando que ela completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 64, como exigência de continuidade da ordem socioeconômica.

Cambaúva (1988) aponta para o fato de que, naquele momento, aliavam-se duas concepções educacionais complementares: a crença no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e a exaltação das técnicas instrucionais próprias que permitissem esse desenvolvimento. Dessa forma, a educação é vista como necessária para o desenvolvimento da sociedade, pois possibilita a adaptação do indivíduo em seu meio.

No âmbito de tais questões, consideramos inegável o fato de que, qualquer que seja a leitura, a captação, a tentativa de organização e operacionalização do fenômeno educativo, isto sempre se fará com base numa determinada visão de homem, de mundo, dentro e em função de uma realidade social específica (SILVA, 1986, p.70).

Em outras palavras, a educação se realiza sustentada em bases axiológicas ao objetivar a criação de outros valores. Nesse contexto, apontamos resumidamente a tendência

axiológica nas duas tendências que influenciaram a história da educação brasileira no quadro abaixo.

Indicadores	Visão social de mundo – Pensamento Religioso	Visão social de mundo – Pensamento Liberal
Axiologia	Objetivismo axiológico. Sustentam-se em valores tais como a obediência e a heteronomia do aluno com relação às normas e modelos preestabelecidos da cultura.	Subjetivismo ou neo- psicologismo.
Ética	A disciplina escolar como poder moral.	Os princípios filosóficos e políticos são voltados para a formação da consciência democrática e cidadã, porém numa perspectiva individualista.
Epistemologia	Defende a prioridade na memorização dos conteúdos. Imitação de referenciais axiológicos, tanto valores, quanto conhecimentos acumulados.	Enfatiza a ação do sujeito sobre o conhecimento, como forma de compreender, controlar e dominar a natureza, inclusive a humana (Racionalidade Instrumental).
Organização Social	<ul style="list-style-type: none"> Assentada no compromisso básico com a cultura. Desvincula-se do mundo e dos contextos sociais. 	A escola é considerada uma miniatura da sociedade, porque reflete e reproduz os princípios fundamentais da vida social.
Liberdade	Regulada, condicionada à reprodução dos valores dominantes.	<ul style="list-style-type: none"> Ação livre sobre o processo de ensino. Busca da autonomia e da liberdade da razão. Racionalidade Instrumental-técnica como condição da ação livre do sujeito adaptado à sociedade de mercado.
Autonomia	Dependente. Condicionada ao alcance de virtudes humanas pré-estabelecidas como forma de superação do princípio do “pecado original”.	<ul style="list-style-type: none"> Pressupõe liberdade garantindo-se a individualidade do sujeito. Pressupõe ideologicamente a formação do sujeito autônomo, livre para escolher a sua concepção de mundo.
Autonomia docente	<ul style="list-style-type: none"> O professor seleciona e organiza os conteúdos, na proposição de procedimentos. Assume papéis de disciplinador e instrutor. 	<ul style="list-style-type: none"> O professor age sobre o meio, preparando as condições para a ocorrência da atividade infantil. Apresenta uma característica não intervencionista na relação do aluno com o conhecimento.

Processo educativo	Fundamentado na cultura acumulada pela humanidade.	Baseado nas habilidades e aptidões do indivíduo.
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Visto como pronto e acabado, como um adulto em miniatura que necessita ser atualizado. • Deve apresentar comportamentos essencialmente passivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é o centro do processo educativo. Deve ser ativo. • Assume o papel de sujeito condutor do processo ensino-aprendizagem.
Professor	Autoridade máxima; orientador da instrução; transmissor de conhecimentos.	Facilitador do ensino. Organizador do contexto de aprendizagem.
Aspectos políticos	<ul style="list-style-type: none"> • Forma o sujeito passivo, domesticado, apto a responder perguntas de questionários com base em conhecimentos acumulados na memória. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defende como princípio político a formação para a cidadania (hegemonicamente liberal). • Busca no sujeito, a adaptação e reprodução do sistema vigente.

Quadro 1 – Esquema comparativo das visões sociais de mundo religiosa e liberal.

Fonte: SILVA, 1986.

Conforme exposto anteriormente, a Constituição de 1937 foi escrita durante o governo Getúlio Vargas, sendo Francisco Campos (1891-1968), um dos principais redatores dessa constituição. Militante da escola nova, Campos foi considerado um dos maiores ideólogos do Estado Novo. Além de exercer o cargo de Secretário do Interior em Minas Gerais (1926-1929), foi também Ministro da Justiça do Estado Novo.

Nesse espaço de tempo, consolidou-se como um dos mais importantes expoentes ideólogos da direita no Brasil, aprofundou suas convicções antiliberais e assumiu explicitamente a ditadura como o regime político mais congruente à sociedade de massas, que então se configurava no país. Tornou-se um dos elementos centrais, junto com Vargas e a cúpula das Forças Armadas, e fez parte dos preparativos que conduziram à ditadura do Estado Novo instalada por um golpe de estado, decretado em novembro de 1937.

Nomeado ministro da Justiça dias antes do golpe foi, então, encarregado por Vargas de elaborar a nova Constituição do país, marcada por características corporativistas e pela proeminência do poder central sobre os estados e do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário. O período do Estado Novo foi marcado ainda pelo clima de repressão e pelas freqüentes violações aos direitos individuais. Portanto, uma das suas principais contribuições foi produzir uma síntese do pensamento político liberal da época e refleti-lo na forma de lei no texto da Constituição de 1937.

Francisco Campos compartilhou com os princípios da escola nova, quando era seu militante, porém como sua concepção educacional compactuava com o novo regime político, esse fato evidenciou o restrito tratamento dado à educação nessa constituição.

A Constituição de 1946 retomou a linha democrática da de 1934. Trata-se de um texto que se distingue pelo equilíbrio das soluções adotadas, e reflete a homogeneidade que prevaleceu nas deliberações da Assembléia Nacional Constituinte.

O período de 1946 foi de redemocratização do país, cuja Constituição foi inspirada em princípios liberais e democráticos e traz como inscrição no Título IV, Capítulo III, o estabelecimento dos direitos e garantias dos cidadãos, como a liberdade de pensamento.

Como características principais podem ser apontadas as que se seguem:

- Manteve em suas linhas o Regime Representativo, a Federação e a República. De um modo geral, repete os pontos de vista essenciais existentes na Constituição de 1934. Não aderiu ao socialismo nem tampouco se manteve na linha rígida do individualismo. Inspirou-se na técnica da democracia social alemã (República de Weimar²⁴-1919).
- Restabeleceu-se o bicameralismo, fundado na equivalência das competências da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. O regime presidencial continuou sendo dominado pela figura do presidente da República. Seu vice-presidente retorna à composição do Executivo, cabendo-lhe a presidência do Senado. Incorporam-se ao Judiciário a Justiça do trabalho e o Tribunal Federal de Recursos.
- Consagrou-se a ortodoxia do regime, vedando a organização, o registro ou o funcionamento de partido político ou associação que contrariasse o regime democrático, fundado na pluralidade dos partidos e na garantia dos direitos fundamentais do homem.
- Estipulou-se na Ordem Econômica Social o condicionamento do uso da propriedade ao bem-estar social. Manteve-se a faculdade intervencionista da União no domínio econômico, limitando a intervenção à exigência do interesse público e o respeito aos direitos fundamentais assegurados.
- A dimensão da matéria constitucional dilatou-se para abranger as disposições sobre a Família, a educação, a Cultura, as Forças Armadas e os Funcionários Públicos.

²⁴ A República de Weimar foi instaurada na Alemanha logo após a primeira Guerra Mundial, tendo como sistema de governo o modelo parlamentarista democrático. O presidente da república nomeava um chanceler que seria responsável pelo Executivo. Quanto ao poder legislativo, era constituído por um parlamento. Fonte: www.wikipédia.com.br. Acesso em 21/05/2008.

- Aplicação dos princípios democráticos da constituição de 1946 com a concretização mediante a lei, representando a unificação do sistema educacional.

O Capítulo II, do Título VI é consagrado à educação e à cultura e é nele que reaparecem as idéias defendidas pelos educadores, tais como a liberdade de cátedra, a liberdade no ensino das ciências, das letras e das artes, princípios estes que lançam as bases fundamentais do ensino para as próximas décadas.

Outra consideração importante se refere à questão que confere à União o dever de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, idéia essa garantida na Constituição de 1934.

Dentre as emendas promulgadas no regime de 1946, destacamos a Emenda Constitucional número 4, de 02.09.1961 (denominado Ato Adicional), motivada por outra crise político-militar com a renúncia de Jânio Quadros, então presidente, a qual instituiu o regime parlamentarista, que já era conhecido no período imperial.

O parlamentarismo admitiu uma dualidade do Poder Executivo, com o Presidente da República e um Presidente do Conselho de Ministros. Contudo, considerando que a referida Emenda previa a consulta popular, por um plebiscito, este realizado em janeiro de 1963, consagra o regime presidencialista, restaurando-se os poderes tradicionais ao Presidente da República.

Clemente Mariani, ministro da educação e saúde vigente, apresentou em 1948 o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Câmara Federal, o qual foi extremamente discutido, envolvendo inúmeros debates ideológicos em torno de questões como a centralização e descentralização, a escola pública e a escola particular, durando 13 longos anos e, finalmente resultando na LDB número 4.024/61. Esta Lei foi o primeiro documento sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborada no Brasil, sendo caracterizada por alguns estudiosos por não apresentar grandes preocupações com o ensino básico.

Em seu Art. 104, estabelecia: "Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal"(LDB número 4.024/61).

Nota-se que se instituiu a flexibilidade curricular e a liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação. A partir daí, nada impedia que escolas de grau médio se organizassem com autonomia, para o desenvolvimento de um modelo de ensino renovado e flexível. O único entrave poderia ser a capacidade ou a sua negação de diretores e professores no uso dessa ampla liberdade. Contudo,

esta Lei não trouxe inovações para o ensino normal, visto que conservou a essência da organização anterior, registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (TANURI, 2000, p.78).

Saviani (1997) critica duramente essa LDB, afirmando que ela era inócua, tal qual é a Lei número 9.394/96, atualmente em vigor, contudo é importante evidenciar que esta é a primeira lei específica direcionada para a educação brasileira.

A educação no Brasil sempre esteve vinculada a determinantes econômicos e políticos, bem como a interesses de uma pequena parcela da população. Na elaboração da Lei 4.024/61, os determinantes foram os embates em torno do modelo econômico agrário-exportador e urbano-industrial.

Esta Carta Magna traz como regulação a concessão de bolsas, a aplicação de recursos no desenvolvimento do sistema público, além de prover a iniciativa privada com subvenções financeiras. Prevê a cooperação entre União, Estados, e Municípios.

Entretanto, nesse contexto, a formação do professor, nas décadas de cinquenta e sessenta, foi fortemente influenciada pela psicologia comportamentalista, de enfoque funcionalista. Propunha a busca da eficiência organizacional da escola e o uso de tecnologias baseadas na instrução programada. O conceito de liberdade e de autonomia nessa perspectiva de ação educacional era considerado, em termos gerais muito vagos, visto que essas categorias são expressas na condução da ação pelo sujeito, e esse tipo de formação prioriza o treinamento, o que dispensa o ato de pensar.

A Constituição de 1967 considera a educação sob a inspiração dos princípios liberais: liberdade e igualdade, conforme as anteriores. As diferenças entre as Constituições de 1967 e a de 1946 são muitas, mas concordam com a declaração do direito de todos à educação, o tratamento do ensino religioso, concurso público, a liberdade de cátedra, a organização dos sistemas de ensino e a obrigatoriedade de assistência educacional aos alunos carentes. Porém,

essa Constituição se mostra coerente com a nova orientação político-econômica que dava sinais de eclodir.

Vieira (2000) ressalta que é possível diferenciar dois paradigmas distintos na análise da história da política educacional brasileira: se por um lado, há a influência de forma abrangente do esclarecimento, centralizada em conceitos tais como substância e nos meios da técnica da educação, que representam os fundamentos do Movimento de 1964, sua política e forma de governo, por outro, o segundo modelo se exprime na origem e nas condições sócio-políticas da educação do Brasil, apresentando como característica, uma tímida ânsia em se inserir na historicidade, nas tradições e contradições culturais e educacionais, mas sem desconsiderar a técnica educacional, que se exprimem no pensamento de educadores tais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, dentre outros.

Para além dessas abordagens, a política educacional²⁵, posta com o golpe militar de 1964 do século XX manteve uma relação íntima com a nova política social e econômica, para responder como estratégia de hegemonia, no contexto autoritário que se estruturou, encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil (GERMANO, 2000, p.21). Nessas circunstâncias, o golpe militar de 1964 depõe o presidente João Goulart e põe fim à democracia populista iniciada em 1946. Fruto de uma coalizão civil militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco no poder (GERMANO, 2000, p.17).

O governo populista já não correspondia às demandas requeridas pelo capital. Manifestou-se da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação (IANNI, 1977, p.192 apud GERMANO, 2000, p. 49).

Entretanto, houve grandes mobilizações da sociedade civil nessa crise política, tanto em nível dos trabalhadores urbanos e rurais, quanto dos estudantes e militares subalternos, em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira. A repercussão na esfera da educação e da cultura suscitou movimentos de educação e cultura voltados para a classe dos trabalhadores, no nordeste, com educadores de importância como Paulo Freire.

²⁵ Conforme Cunha: A política educacional do Estado é entendida como “o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pela sociedade política que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não) visando a reprodução da força de trabalho e dos intelectuais (em sentido amplo), a regulação dos requisitos educacionais e a inculcação da ideologia dominante”(CUNHA, 1983, p.439, apud GERMANO, 2000, p.32)

Nessa conjuntura, o movimento de 1964 surgiu como uma reação ao quadro de crise política e econômica que assolava o país. Oliveira (1976) enuncia que a intervenção dos militares representa um sentido de reação da própria dominação burguesa, na medida em que se mostrava incapaz de, nos limites do regime instituído em moldes liberais em 1946, preservar as relações fundamentais do sistema capitalista implantado no Brasil.

Por outro lado,

houve pressões externas que contribuirão com a tomada de poder, visto que a revolução socialista de Cuba afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no Continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina, que fez ressurgir os valores da Guerra Fria. (GERMANO, 2000, p.50).

A intervenção executiva do golpe foi tarefa das Forças Armadas, o que instituiu uma ditadura no período de 1964 a 1985.

O regime militar se preocupou muito mais com o desenvolvimento econômico e com as ações repressivas do que com políticas sociais e educacionais, idéia esta assinalada por Germano (2000), como hipótese de sua pesquisa, na direção em que o regime militar usou ao mesmo tempo, a política educacional como estratégia de hegemonia, sem, contudo assegurar a escolarização da força de trabalho ativa naquele tempo, o que parece contradizer um dos princípios do Estado Capitalista, ou seja, manter a força de trabalho em condições mínimas de sobrevivência, necessária ao cumprimento das exigências de acumulação do capital. Desse modo,

o Estado militar centrou sua forma de governo no plano econômico e em uma determinada forma de dominação, e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida (...) social e política do país, na qual se situa a política educacional (GERMANO, 2000, p.22).

Convém registrar que os pressupostos do Estado Novo, de Getúlio Vargas influenciaram sobremaneira a ditadura de 1964, visto que

a sua política defendia ideologicamente, a política do Exército e não a política no Exército, pensamento formulado pelo general Góis Monteiro, precursor da Ideologia da Segurança Nacional no Brasil, como forma de acalmar a agitação política existente na época e de sua conseqüente repercussão nas forças armadas (GERMANO, 2000, p.43).

Aqui, a intervenção norte-americana nos assuntos políticos e econômicos de países da América Latina foi decisiva na direção e tomada de poder para evitar a disseminação de um outro modo de produção, o socialismo, e assim implantar de forma hegemônica o capitalismo,

nos moldes das importações de produtos, tais como maquinarias modernas, equipamentos que melhor desenvolvem a industrialização, o consumo e o acúmulo do capital. Conforme França,

é neste quadro de desenvolvimento econômico acelerado pelas propostas do pós 64, pressão internacional para maior abertura das fronteiras econômicas e pela necessidade de mão-de-obra qualificada e imediata para atender a esse mercado emergente que surgem as reformas educacionais brasileiras por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação 5.540/68, para o Ensino Superior, e a 5.692/71, para os ensinos de 1º. e 2º. Graus (FRANÇA, 2002, p.1).

França (2002) assinala que a ingerência de organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial na educação brasileira se iniciou nos anos de 1960, por meio de uma cooperação técnica e financeira, entre os anos de 1964 e 1969, por ocasião do editamento dos Atos Institucionais, que legitimavam um Estado autoritário e ditador. Nos termos ainda de França,

o Estado, nesse período, fez opção pelas políticas econômicas capitalistas por considerá-las de grande importância para o desenvolvimento do país e, concomitantemente, assumiu três funções básicas para a manutenção do poder autoritário: a função de direção política por meio de legitimação pela obtenção do consenso da sociedade; a função coercitiva, que se refere ao exercício do domínio da força e da repressão; e a função econômica, que se caracteriza por servir de suporte à acumulação do capital (GERMANO 2000 apud FRANÇA, 2002, p.1).

É nessa conjuntura política e econômica que surgem as reformas educacionais brasileiras com Leis de Diretrizes e Bases da Educação 5.540/68, para o Ensino Superior, e a 5.692/71, para os ensinos de 1º e 2º Graus.

Nessa reconfiguração política não houve disputas entre os defensores da escola privada e os da escola pública, isto é, entre a Igreja e Estado, conforme aconteceu por ocasião da elaboração das Constituições de 1934 e de 1946, e na tramitação da Lei 4.024/61. Por outro lado,

esta nova Lei considerou o espaço do ensino religioso, em seu art.7º., parágrafo único e ampliando inclusive o princípio privatista ao admitir em consonância com a Emenda Constitucional número 01 de 1969 assinada pela junta Militar, amparo técnico e financeiro à iniciativa privada [art. 45] e ao omitir os percentuais mínimos que a União deveria destinar obrigatoriamente à educação(GERMANO, 2000, p.161).

Com relação aos vários projetos implementados, ressaltamos em 1964, o acordo MEC-USAID, com o objetivo de aperfeiçoar o Ensino Primário; em 1965, acordo MEC-CONTAP-

USAID, voltado para a melhoria do Ensino Médio; 1966 acordos MEC-CONTAP-USAID, para assessoria e aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio, previa também a reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil.

Estes acordos influenciaram todo o sistema educacional no país, nas modalidades Primário, Médio, e Superior, no sentido acadêmico e profissional, na reestruturação administrativa, planejamento, treinamento de pessoal docente e técnico, controle do conteúdo geral do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (ROMANELLI, 1992, p.213).

Assim, esses acordos firmados à luz do *Capital Humano* implicam na implantação do *tecnicismo*, como modelo pedagógico cujo caminho estava sendo preparado ao longo da legislação brasileira e legitimado nas leis de diretrizes e bases.

França (2002) argumenta ainda que tanto a Lei 5.540, que se refere ao Ensino Superior, quanto a 5.692, que trata do Ensino de 1º e 2º Graus, assumiram uma configuração bem definida em relação ao contexto, preocupando fundamentalmente com a *preparação do trabalho*, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho (2002, p.2), o que pode ser deduzido no Art. 5º, parágrafo 1º, da Lei 5.692/71. Nesse sentido, prevaleceram, portanto, no quadro da política educacional nacional, as determinações do mercado, com a diminuição do discurso de igualdade e a predominância da desigualdade econômica de acordo com interesses internacionais (FRANÇA, 2002, p.3). Para tanto,

as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os meios destinados a modernizar a prática docente, para a operacionalização de objetivos-instrucionais e comportamentais, para o planejamento, e coordenação e o controle das atividades, para os métodos e técnicas de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes, sobretudo a recursos audiovisuais. Tratava-se de tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional (TANURI, 2000, p.79).

A Lei número 5.692/71 é resultante dos artigos 167, 168, e 169, da constituição de 1967, de ordem tecnicista, cuja maior tendência se centra na formação de mão de obra, para atender às demandas e exigências requeridas pelo mundo do trabalho.

Tal legislação adotava um esquema integrado flexível e progressivo de formação de professores. Desse modo, o artigo 29 estabelecia o seguinte: “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento do educando. “Observa-se que, apesar do caráter flexível e progressivo das soluções propostas, ressalta Gatti (1997, p.10 apud Tanuri) que pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subseqüentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”.

No âmbito dessas questões, tal Lei fixa o objetivo geral da educação de 1º e 2º Graus. Em seu art. 1º o ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente de cidadania. Percebe-se a enorme preocupação com a preparação do educando para o trabalho, uma clara evidência da intencionalidade em fazer uso da educação no sentido de formar força produtiva, para atender, conforme assinalado anteriormente, às novas configurações do capitalismo que assolava o país.

Nesse sentido, Germano (2000) discute que o que conduziu o Estado a se preocupar com a escolaridade do povo, ao instituir o prolongamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, traz como pressuposto a absorção temporária da força de trabalho supérflua com o intuito de regular o mercado de trabalho.

Visto que esta Lei apresenta dois pontos principais em seu texto: a extensão da escolaridade obrigatória referente ao 1º Grau, que funde o primário com o ginásio, com vistas, além da educação geral fundamental, a sondagem vocacional e iniciação para o trabalho; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º Grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.

Um outro aspecto a ser considerado por ser relevante é o da terminalidade, sendo que “a terminalidade é um princípio que se aplica, na nova lei da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1º Grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho” (ROMANELLI, 1992, p. 239). Por outro lado,

a terminalidade no nível de 2º Grau diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica

capaz de assegurar o exercício de uma profissão ainda que o estudante pretenda prosseguir em seus estudos em nível superior (ROMANELLI, 1992, p.239).

Seguindo essa lógica tecnicista, o texto da Lei número 5.540/68 revestiu-se de um caráter autoritário e desmobilizador, que definiu a quase totalidade dos atos do regime militar. De tal forma, que o Art.16, parágrafo 4º, enfatiza a manutenção da ordem e disciplina, demonstre uma preocupação pouco ainda sistematizada pelo oferecimento de formação cívica e física aos estudantes. Essas atividades catalisaram os impulsos doutrinários do regime militar. Essa reforma estrutural serviu aos interesses de contenção dos protestos dos estudantes e professores universitários. Como bem refere Saviani,

(...) ao instituir a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, a lei teve, observando o seu significado político, o objetivo de desmobilizar a ação estudantil que ficava impossibilitada de constituir grupos reivindicatórios, pois os estudantes não permaneciam em turmas coesas durante o curso (1987, p. 95).

Portanto, a política educacional instituída precisou adaptar o sistema educacional ao atendimento dos interesses da estrutura de poder edificada, propagando seu ideário, reprimindo seus opositores e reestruturando uma tripla função: a reprodução da força de trabalho, a conservação das relações de classes e a eliminação de um dos principais focos de dissenso político. Uma das características marcantes do período pós-64 foi, sem dúvida, a expansão da Rede de Ensino e a extensão da escolaridade básica, iniciativas que encontraram sustentação tanto nos acordos de cooperação efetivados com os Estados Unidos - principalmente o acordo MEC-USAID - quanto no próprio arcabouço legal estabelecido pelas Leis 5.692/71 e 5.540/68.

Todos os conceitos formulados sob a égide do regime militar como, por exemplo, as teorias da segurança nacional, do interesse nacional, segurança hemisférica da cortina de ferro e conceitos como inimigo interno, foram suplantados por valores da democracia liberal, com a consolidação dos direitos humanos e, sobretudo, pelo primado do capitalismo sobre o comunismo.

A Constituição de 1988 é um marco na história brasileira. Traz como determinação a transição de um regime militar e autoritário para um regime civil e democrático.

Ocorre um corte também na política internacional que inaugura uma nova era para as relações internacionais. A verdade é que o *mundo se modificou* e a reestruturação interna se tornou uma necessidade, para todos os Estados que integram esse sistema internacional.

O Estado, nesta perspectiva da história brasileira e internacional assume outros contornos postos pelo sistema econômico capitalista, isto é, o neoliberalismo.

É preciso lembrar, contudo, que o Estado em sua dimensão liberal traz como princípios a garantia da igualdade de todos os cidadãos. Esse Estado se consolidou de forma distinta do modelo defendido pelos clássicos²⁶ da filosofia política.

Nessa perspectiva, a origem do Estado Moderno é resultado da instituição do modo de produção capitalista, o que consolidou a hegemonia da burguesia. Nessa direção, essa classe no poder passa a defender a liberdade de propriedade, o livre exercício do individualismo e a acumulação do capital, o que explica a posição e escolha do Estado em prol da classe dominante.

No Brasil, a atual Constituição Brasileira surgiu em um estágio em que se encontra o modo de produção capitalista, ou seja, o neoliberalismo, que no entendimento de Ianni (1993) se define como uma expressão da economia política da sociedade global.

Forjou-se na luta contra o estatismo, o planejamento, o protecionismo, o socialismo, em defesa da economia de mercado, da liberdade econômica concebida como fundamento da liberdade política, condição de prosperidade coletiva e individual (IANNI, 1993, p.139).

Nesse processo de reestruturação do capital, o Estado se vê na necessidade de se adequar a esta nova fase do capital.

No campo da educação surgem os discursos relacionados com o processo de descentralização, o que quer dizer, em outras palavras, desconcentração, que redirecionam o cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, muitas políticas públicas e educacionais foram

²⁶ Jean Bodin (1961 apud BONAVIDES, 2002, p.80), afirma no século XVI, que no Estado deve haver um poder soberano, isto é, um centro de autoridade que possa resolver todos os problemas e tomar qualquer decisão. Hobbes desdobra essa idéia e constrói a noção de um Estado que representa a condição *sine qua non* para a existência da sociedade. Hobbes(1998), preconiza que os homens firmam um pacto de submissão entre si, renunciando à sua liberdade em troca da segurança mantida pelo Estado. Por outro lado, Locke(1983), defende o contrato social como um pacto de consentimento em que homens concordam livremente em formar a sociedade civil para conservar e consolidar os direitos que possuíam no estado de natureza. Mesmo que Hobbes (1998) e Locke (1983) apresentem visões diferentes do contrato social na mudança do estado de natureza para o âmbito da sociedade política e civil, ambos preconizam a necessidade de uma esfera política que garanta os interesses individuais e a convivência dos homens em sociedade, em outras palavras, o Estado.

implantadas sob o uso da descentralização do ensino, da autonomia da escola e da gestão democrática. O que redefine o papel do Estado, que de interventor, passa a ser regulador.

No que se relaciona à educação, apesar de todos os entraves, lutas e reivindicações, a mobilização para uma gestão democrática da escola pública garantiu que fosse incorporada na Constituição de 1988 em seu texto básico a democratização da escola pública. No contexto de tais idéias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9.394/96 se apropria do princípio da gestão democrática. Em seu art.14, os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público, na educação básica, fundamentada nos seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com relação aos Profissionais da Educação, essa Lei considera todos aqueles que apóiam o processo de ensino e aprendizagem tais como os diretores, os supervisores, os coordenadores e os orientadores educacionais e, não mais somente os professores com funções voltadas para a relação direta como o ensino-aprendizagem, congruente com as exigências do mundo do trabalho, contempla a afirmação de que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O problema que emerge daí, é apontado por Silva (2002) que, mediante análises do contexto educacional brasileiro, sinaliza que além de estar fundamentada por políticas ambíguas e contraditórias, a educação continua sendo essencialmente influenciada pelos interesses de classe social e de mercado necessários ao desenvolvimento do capital globalizado. Nesse raciocínio,

os guardiões da globalização atribuíram aos professores um novo papel e um novo perfil, com a função de preparar, de iniciar e de adequar as novas gerações aos ditames e caminhos da globalização. Este preparo tornou-se a preocupação absorvente do professor, o ensinar a aprender foi reduzido à prontidão da polivalência para a adaptação eficiente e dócil dos jovens às novas emergências da atuação inquestionável e irresistível da globalização econômica e do mercado. As novas formas de educação e ensino só respondem ao comando soberano da informática e das necessidades das bolsas do mercado. Neste contexto não há mais lugar pra as questões e os problemas que se alastram nas periferias sociais do universo globalizado (SILVA, 2002, p.39 apud LEÃO, p.67).

No cenário político brasileiro, a década de 80 do século passado foi marcada, sobretudo, por um movimento de democratização do regime. A democracia fora o elemento de referência de uma nova era para a história do Brasil.

Esse fato constituiu um marco político na busca de condições dignas para o exercício da profissão docente mediante

a valorização dos profissionais de ensino garantido na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união (VIEIRA, 1998, p.55).

A legislação em vigor demonstra certos avanços decorrentes de lutas históricas, tais como o avanço da questão municipalista e idéia de descentralização sempre presente no debate na política brasileira.

Na atualidade, a situação da educação municipal no Brasil no movimento das políticas públicas e gestão, representam por um lado, o fortalecimento dos movimentos democráticos e da descentralização, além da possibilidade de uma maior participação popular; cuja gênese se remonta desde as revoltas dos colonos contra os portugueses, até as últimas lutas contra o regime militar de caráter extremamente centralizador.

Por outro lado, a descentralização político-educacional consagrada na atual Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação pode estar materializando princípios das políticas neoliberais que imprimem uma flexibilização social e preconizam a diminuição da ação do Estado na vida pública.

Assim, as constituições republicanas sinalizaram de forma quase imperceptível em prol dos municípios, mas o avanço qualitativo foi previsto na atual Constituição, que incorporou a idéia de descentralização, diversificação e aspiração na direção da democracia.

Dessa forma, o inciso VI do artigo 206 fala da gestão democrática do ensino público, e o artigo 211 possibilita a autonomia municipal na criação do “sistema de Ensino”.

A nova LDB Lei número 9.394/96 incorporou as idéias em torno da gestão democrática do ensino por meio da descentralização administrativa do sistema e da autonomia da escola e da universidade.

Tal Lei cria o espaço da autonomia, da participação comunitária e da gestão democrática em seus Art. 3º, inciso VIII; Art. 14 e 15, de modo mais geral.

Esta temática é abordada, também, em cada nível e modalidade de ensino, porém, não garante uma forma de acompanhamento e verificação da aplicabilidade desses princípios, como ocorre também em outras questões da lei.

A LDB prescreve a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades das três esferas de governo em relação ao sistema de ensino: à União caberia a manutenção do ensino superior; aos Estados e Municípios, caberia a gestão da educação fundamental. Os Municípios deveriam oferecer com prioridade o ensino fundamental, seguido da educação infantil (que abrange creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolares, para crianças de 4 a 6 anos).

Os Estados deveriam compartilhar com os municípios a responsabilidade de oferta do ensino fundamental, sendo os únicos responsáveis pelo ensino médio.

Nesse sentido, é importante apontar que o processo de descentralização possui, portanto, duas vertentes básicas: por um lado, o desejo de participação e autonomia por parte da população como resultado do movimento pela democracia na política brasileira; por outro, podemos certificar de forma clara a influência das tendências neoliberais das sociedades capitalistas que preconizam a política do Estado Mínimo, cuja implantação pode-se dar com a privatização dos setores produtivos administrados pelo Estado e, por conseguinte, da objetivação em mercadoria dos aspectos sociais. Entretanto, a descentralização tem-se tornado um processo dialético.

Pode-se depreender que essa contradição tem contribuído, para uma maior discussão e o amadurecimento do processo democrático e da própria gestão educacional dos municípios nas dimensões políticas e pedagógicas.

A ideologia neoliberal cria e define os contornos do fenômeno da flexibilização social, ressignificando as formas antigas de organização fordista/taylorista da produção ao imprimir uma dinâmica nos meios econômico, cultural e educacional a ponto de provocar a qualidade, a acessibilidade e a democratização.

Os movimentos sociais representados pela força sindical, pelas organizações não-governamentais, igrejas e associações diversas e, portanto, a sociedade civil, por sua vez, exige mais espaço nas decisões político-administrativas e reivindicam melhores condições de trabalho, salários mais dignos, gratificações e outros direitos civis e sociais que têm culminado no cumprimento, por parte dos gestores, dos princípios das novas leis.

A implantação do plano de carreira, do projeto pedagógico, dos conselhos, da eleição para diretores de escolas, do pagamento de hora-atividade e abonos e da qualificação do profissional da educação constitui alguns resultados positivos desse processo.

Partindo dessas afirmações, portanto, a autonomia passa a ser uma condição *sine qua non* no processo de descentralização. Autonomia, como *status* de autogestão do município, resultante do processo dialógico de todas as partes envolvidas na educação municipal.

A experiência desse processo pode gerar inquietações e incertezas, desejos, sonhos, e utopias no imaginário popular, pois na sua condução, tanto pode estar um gestor comprometido eticamente com os direitos e deveres da classe oprimida, como também um outro, representante dos interesses da classe dominante.

Nesse entendimento, a história política brasileira denuncia que as ações de alguns governantes revelam um posicionamento impregnado de práticas conservadoras, que se situam na ordem das razões políticas coronelista e clientelista das oligarquias, que dominaram os séculos XIX e XX, exemplificadas durante o período de governo da era Vargas e da ditadura militar a partir de 1964.

Políticos, herdeiros dessa “ideologia” e frutos dessa concepção de estrutura político-social, tendem a exercer uma gestão em tais moldes e acabam gerando, por um lado, um retrocesso no movimento de democratização da educação brasileira e, por outro, o esvaziamento dos organismos representativos de classe.

Portanto, no contexto de tais idéias, é fundamental na atualidade que os educadores de forma estratégica e intencional abram espaços na dinâmica escolar e se apropriem como sujeitos históricos do processo de elaboração do conhecimento, da participação social e da construção da cidadania, ao exercerem a autonomia no exercício da profissão, negada historicamente no âmbito da condução do fenômeno educativo.

Concernente à formação de educadores, a LDB (Lei número 9.394/96) estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação[...]” nesta direção, apesar da referência à formação docente, o que nos remete ao princípio posto pelo escolanovismo, resgatado no texto desta lei, bem como no da 5.692/71, no art.29, “apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente” (TANURI, 2000, p.85) visto que os entraves na política de formação docente se acham vinculados à omissão de ações governamentais inerentes à carreira e à remuneração do professor, o que implica na desvalorização social da profissão docente e reflete no exercício da prática político-pedagógica desse trabalhador.

2.7 Considerações Gerais

Ao examinar a história e historiografia da educação no Brasil percebe-se que embora os governos sofram frequentemente mudanças nas bases econômicas, políticas e jurídicas, essas transformações se refletem na essência educacional, na perspectiva em que a educação e a sociedade se interpenetram e formam uma via de mão dupla. Contudo, os interesses atendidos foram instituídos na perspectiva da classe hegemônica.

Foi a partir de 1870 que foram instituídas inúmeras adequações ideológicas, políticas e culturais no país, que provocaram uma exaltação de idéias, as quais influenciaram a esfera da educação. Esta passa a ser vista de forma vinculada ao processo de desenvolvimento sob o argumento de que seria importante para a promoção do desenvolvimento sócio-econômico e cultural, uma educação geral voltada ao povo.

Somente a partir da segunda década do século XX, é que surgem novos debates sobre a formação de professores, que se materializam em defesa da centralização das ações de formação de professores em torno de um sistema para organizar e uniformizar o processo.

O movimento da escola nova caracterizado como um forte movimento reformador apresenta um viés importante, para se compreender com clareza a origem do pensamento liberal na educação nacional. É o fato de ter sido idealizado, sob os fundamentos e princípios do liberalismo, como uma forma de organizar o ensino brasileiro, traçando diretriz e orientações que permanecem influenciando as práticas na atualidade, tanto nas legislações, quanto nas salas de aula.

Nesse sentido, a escola nova se expressa como uma tendência humanista moderna, que irrompe no Brasil na década de vinte do século passado, como uma resposta educacional de adequação às transformações econômicas, políticas e sociais que açambarcava o país.

É instrumento de várias críticas, sendo que uma delas se dirige aos seus pressupostos e fundamentos de cunho científicos, voltados para materializar uma ciência, essencialmente, humana, que é a educação.

Uma outra crítica é a de que ela pretende ser um sustentáculo da harmonia social. Ao conferir amplas liberdades ao aluno, no que se refere aos planos de estudos, quanto ao comportamento e aos costumes, transforma a escola em um paraíso de entendimento e facilidades que não existem na sociedade.

Assim, há uma ação ideológica uma vez que a escola reproduz as relações de dominação e a luta de classes, na ilusão de que a escola irá corrigir as contradições sociais; na proporção em que irá formar com base na nova mentalidade futuros dirigentes, tais como, políticos, administradores, cientistas, professores, profissionais liberais, entre outros. Os propósitos ético-morais traduzem-se na formação de homens de bem e com eles uma sociedade harmônica.

Com relação aos legados escolanovista pode-se apontar a contribuição de Anísio Teixeira no que se refere à formação de professores, atualmente alvo de políticas públicas justificadas pela necessidade de uma formação inicial e continuada de maior qualidade.

Esse autor defendia a necessidade de dar formação universitária a todos educadores. Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB número 9.394/96) incorporou essa idéia, no art.62.

Todavia, a implicação mais séria que se percebe é o preparo do terreno educacional, para a materialização da tendência tecnicista, pois com essa nova proposta de educação, assistimos à legitimação da racionalidade instrumental, postas nos parâmetros curriculares nacionais e nas duas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tanto a número 5.692/71, quanto a de número 9.394/96.

Nas décadas posteriores ao movimento escolanovista, mais especificamente de cinquenta e sessenta, a educação foi extremante influenciada pela psicologia comportamentalista, como principal matriz teórica na formação do educador. No período ocupado pela ditadura militar Germano (2000) mostra que o governo militar proferiu um discurso que valorizava a educação. Todavia, na prática mantinha retidas as verbas destinadas à educação pública.

O que se pode verificar em diferentes momentos do debate educacional, no que se refere à oposição dos grupos em conflito, é que a escola era apresentada como instrumento de construção nacional. Na verdade, o discurso ideológico e o debate educacional tinham como objetivo a condução e manipulação do povo, cerceando a liberdade e autonomia política e profissional do educador, camuflando tudo aquilo que pudesse constituir em uma ameaça a ordem estabelecida.

Os indivíduos fazem uso das formações discursivas para exprimir suas idéias ou para dissimulá-las. É justamente no âmbito das idéias e da cultura que apreendemos a visão de mundo de cada um, conformada através de ideologias veiculadas pela imprensa, pelos livros, pelas legislações e principalmente pela escolarização.

Desse modo, ao se examinar as várias constituições brasileiras, notei o fato de que nenhuma supera a outra, visto que em cada período histórico, a Constituição se adequa à sociedade do momento. Ela retrata o viés ideológico da superestrutura e da classe que assume a direção do poder e assume, ideologicamente, a formação hegemônica de uma sociedade de classes, além de um perfil de indivíduo orientado para o atendimento das formas de sobrevivência no mundo capitalista. Além disso, atende à satisfação das suas necessidades, sob o princípio de uma educação dirigida também hegemonicamente, pela perspectiva apontada por Adorno; Horkheimer e citada no capítulo anterior, por uma educação baseada no desenvolvimento da racionalidade instrumental/técnica dos indivíduos.

Dessa forma, a existência humana se realiza no seio de uma sociedade de classes, cujo espaço comporta indivíduos que se dividem: há os que defendem e expressam os interesses da classe hegemônica. Em contrapartida, há os que manifestam os interesses da classe que vendem a sua força de trabalho, para sobreviver.

Desse modo, as classes dominantes que detêm e controlam os meios de produção nas sociedades capitalistas defendem e lutam pela manutenção das relações de produção, que permitem a apropriação da mais-valia, isto é, a exploração máxima dos trabalhadores em favor de seus lucros. A única transformação que apóiam é a que permite a legitimação dessa exploração. É para esse objetivo que servem as reformas e contra-reformas, para consolidar e legitimar o que já está posto, as desigualdades sociais e econômicas, no âmbito das relações de trabalho, da cultura, e da educação.

As classes trabalhadoras que somente detêm a força de trabalho manual, técnico ou intelectual lutam por melhores condições de trabalho e qualidade de vida e, por isso, defendem incansavelmente os seus salários e melhoria dos serviços públicos, direitos sociais, civis e políticos, como educação, saúde, e segurança. Sonham por mudanças dos modos e relações de produção, seja por reformas ou revolução das estruturas político-sociais. Todavia as reformas têm propiciado uma maior concentração de renda da classe dominante, e conseqüentemente a pauperização da classe trabalhadora. Essa conjuntura política e econômica fez parte da história brasileira, cujos impactos se refletiram no âmbito educacional.

A ideologia que sustenta esse sistema e seus princípios é a liberal e neoliberal²⁷, que penetram capciosamente na cultura, nas formações discursivas, na educação, o que contribui para a estruturação de conformações de visões sociais de mundo, de homem, de sociedade e de educação.

No cerne de tais questões, a história educacional brasileira em seu percurso histórico permeada de tal ideologia, aponta dois modelos de ensino que influenciaram a educação deste país confluindo em direção ao paradigma tecnicista, como síntese dos dois modelos anteriores, a partir de 1964, e que perduram até os dias atuais no interior das escolas, e na mentalidade dos educadores.

Primeiramente, durante dois séculos se conviveu com as idéias hegemônicas da religião católica, seus valores éticos e morais fundamentados na filosofia tomista de base aristotélica convencionada a ser chamada de educação conservadora, ou tradicional.

O outro modelo que interferiu na esfera educacional e se consolidou nas Leis Constitucionais e LDB's é o expresso na concepção liberal, que surgiu como reação ao ensino religioso, apropriada pelos intelectuais orgânicos da classe hegemônica, e foi legitimado nas legislações e instalado sub-repticiamente no contexto político e no imaginário dos educadores brasileiros. Isso criou geração após geração uma visão social de mundo e educação, que exclui os trabalhadores dos bancos escolares e universitários.

Portanto, a educação no Brasil e no mundo globalizado tem sido, hegemonicamente, instrumento de dominação para formação da consciência humana, pela ideologia e valores de uma classe que domina material e espiritualmente uma outra classe dita minoria (com relação ao poder econômico, embora maioria em população). Com efeito, esse entendimento aponta e denuncia a escola como uma criação da burguesia, para legitimar e veicular a sua visão de mundo, ao usar a educação como instrumento de reprodução de seus valores. Nesse sentido, é importante ressaltar que essa escola se adapta dinamicamente às mudanças econômicas capitalistas conforme os seus pressupostos e diretrizes, às transformações que ocorrem no mundo de produção e do trabalho e, conseqüentemente, às relações sociais. Nesse sentido, esta escola teve um único papel social: escolarizar as elites.

Por outro lado, se o ponto de partida desse raciocínio for a compreensão de que a função da escola é desenvolver a consciência crítica e política, fundamentada em um projeto político-pedagógico que valorize a pessoa humana em todas as suas dimensões, com princípios que dêem sustentação a ações interventivas na realidade escolar e em seu entorno, ela estará cumprindo, então, o seu papel social, democrático, e emancipador, voltada para a formação de indivíduos omnilaterais, na produção da liberdade, da autonomia intelectual do aluno e do docente no exercício da profissão.

²⁷ Este conceito será posteriormente discutido e devidamente esclarecido.

Para além de um ensino técnico, a XI Tese de Feuerbach escrita por Marx, anuncia categoricamente que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras, mas o que importa é transformá-lo” (MARX, 2004, p. 120). Tal assertiva permite a antecipação de uma *utopia*: se a escola assumir necessariamente um papel transformador na história dos homens, com certeza, no contexto de tantas contradições, estará apta a ensinar aos alunos a pensar histórica e filosoficamente.

No contexto de estudo das legislações foi possível compreender, dentre outros aspectos, as concepções vigentes de educação, suas relações com a sociedade, particularmente com a família, o tipo de concepção de mundo dominante em dado momento histórico. Esses aspectos podem também ser percebidos nos processos de organização física da escola, seus planos de estudo, metodologias utilizadas, assim como nas formas de organização dos alunos e nas relações destes com os professores.

Uma outra questão importante que deve ser mencionada é a importância da Constituição de 1946, que abriu o caminho, mesmo que tardiamente, da LDB 4.024/61, por se exprimir uma primeira tentativa de normatizar o ensino brasileiro.

Apesar de todas as críticas deflagradas à legislação, pelo teor de cunho liberal e neoliberal, gestada à luz de tendências, pensamentos e organizações políticas no bojo do sistema econômico, e ainda por regular e permitir o uso da escola em prol do mercado, a Constituição de 1988 contemplou uma primeira aproximação na organização do ensino no Brasil, e refletiu a importância da inserção e da resistência dos movimentos e grupos sociais organizados em defesa da escola pública e de qualidade.

Pela análise das três Leis de Diretrizes e Bases brasileiras, as quais sofreram adequações, constata-se que foram conservadas e adaptadas em alguns artigos com a supressão de outros.

Mas em essência, pode-se afirmar que essas leis são muito parecidas, além do que passaram a cumprir um papel, pelo o qual foram criadas, ou seja, o de servirem como instrumentos legais reguladores dos caminhos da educação, contribuindo, dessa forma, para a conformação de sujeitos orientados por concepções de mundo hegemonicamente heterônomas e com pouco ou sem nenhum viés político, o que demonstra uma formação acrítica.

Também é importante comentar que a Lei 5.540/1968, denominada “*reforma universitária*” e a 5.692/1971, caracterizada pela reforma do 1º e 2º graus, consideraram a educação como um investimento na formação dos alunos, que deve ser planejado para atender a uma demanda técnico-burocrática ou técnico-profissional exigida pela sociedade brasileira,

além de manter, tanto a reprodução da força produtiva, quanto a reprodução de classe dominante dessa sociedade.

Em nível do 1º, mas especialmente do 2º grau as medidas de racionalização: ensino integrado terminalidade visava criar profissionais de grau médio, diretamente aproveitáveis no mercado de trabalho e com isso desviar a atenção dos jovens dos cursos superiores. Ao mesmo tempo se asseguraria a reprodução da estrutura de classes: cursariam os níveis superiores somente os estudantes de classe alta e média alta, fazendo os cursos profissionalizantes os de classe baixa [...] (FREITAG, 1980, p. 130).

Portanto, as Leis número 5.540 e número 5.692, tanto contribuíram para a materialização de um novo modelo de educação, direcionada, para uma racionalidade instrumental, como também se constituíram em projetos de contra-reforma que tinham como intenção opor-se às reivindicações da maioria dos estudantes por acesso a uma educação de qualidade nos três níveis de ensino e à universalização dessa educação a todos (as).

Dessa forma, após minucioso exame das Constituições Brasileiras, desde a época do império, foi possível verificar que os princípios filosófico-político de tais constituições se fundamentam nos pressupostos da filosofia liberal, sendo possível deduzir que tal ideologia esteve implicitamente ou explicitamente inserida nas L D B's, influenciando a construção das práticas e saberes dos docentes.

Em síntese, no presente capítulo foi apontado o percurso da construção da educação pública brasileira no conjunto das legislações, desde a primeira Constituição até a mais recente, incluindo as respectivas LDB's, assim como verificados os impactos recebidos no âmbito da condução do trabalho pedagógico e na mentalidade dos educadores sob a influência das concepções sustentadas, principalmente, pelos ideários religioso, liberal e neoliberal, incompatíveis com a constituição e legitimação de uma escola democrática.

Concluí-se, assim, que no panorama histórico, econômico, social e cultural construído sob as ideologias próprias da classe dominante brasileira, que a autonomia profissional é praticamente inexistente no âmbito da prática político-pedagógica.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS MECANISMOS FACILITADORES OU LIMITADORES DA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE NECESSÁRIA AOS DESAFIOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E DA VIDA ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é apontar e discutir quais os mecanismos que facilitam ou dificultam a práxis docente, no âmbito da dinâmica escolar, tendo como pano de fundo as implicações ideológicas na formação de professores e as determinações postas por normas e regras no exercício da prática político-pedagógica.

Para tanto, coexistimos em um momento histórico, no qual a ideologia neoliberal se apresenta hegemonicamente na conjuntura política, ideológica e educacional.

O neoliberalismo defende políticas públicas e educacionais voltadas para o controle das verbas, que significam, entre outras coisas, contenção de gastos nas esferas das políticas sociais, de saúde, trabalho, previdência e educação, além da restrição dos direitos trabalhistas. Essa estratégia vem interferindo no desenvolvimento histórico do país, visto que tais políticas contribuem para o aumento da desigualdade e da exclusão social, apesar de que no período 2003-2008 a economia brasileira e as políticas sociais contribuíram de alguma forma, para a superação da pobreza extrema ainda existente em várias regiões do país.

A questão é que, na atualidade, e para além das aparências,

as grandes corporações, em número reduzido, convivem e nutrem (através de subcontratações) uma rede capilar de modalidades mais ou menos formais de exploração dos trabalhadores. Tais corporações, em grande parte propriedade de um punhado de capitalistas monetários monopólicos consorciados (holdings), são por vezes divididas em setores concorrentes. Inúmeras atividades, aparentemente distantes dos grandes monopólios e dispersas numa miríade de “empreendedorismos”, ligam-se ao capital monetário sob vínculos diversificados de financiamento. Nesse âmbito, a atividade extratora de mais-valia é instada a se realizar a partir de empreendimentos de portes variados. Sua extrema diversificação atravessa toda a malha social, renovando expropriações, aprofundando a divisão vertical do trabalho e impondo novas formas de subordinação do trabalho ao capital. A isso poderíamos denominar de difusão de relações sociais capitalistas em todos os níveis da vida social, impondo formas de extração de mais-valor muitas vezes sob condições extremas a trabalhadores tendencialmente desprovidos de direitos (FONTES, 2008, p. 27).

Sobre o campo educacional, ainda é possível observar no âmbito da sociedade a defesa da educação na esfera do privado, caso antigo em nossa história assinalada pelas contradições inerentes aos conflitos e projetos civilizatórios das classes sociais.

Tal como analisado anteriormente, deve-se ressaltar que esse tipo de proposta educacional incorporou diversos sentidos e significados para atender a necessidades diferentes em função do período histórico no qual ocorreu o debate, o qual além de expressar contradições próprias da sociedade capitalista brasileira, mostrou que as políticas públicas foram deflagradas na busca pela legitimação da educação como um instrumento estratégico de manutenção da ordem, apesar das posturas serem diferentes em função dos projetos políticos ligados, direta ou indiretamente, aos interesses da burguesia, ainda que, na atualidade, estejam sendo utilizadas formações ideológicas “ocultadoras” dessa ligação.

Tais “ligações” transparecem à consciência a partir do momento em que a reflexão filosófica e científica atentam para o estudo das condições de vida objetivas, isto é, para as formas sociais diversificadas a partir das quais se “drena o sobretrabalho para nutrir o capital, mas também para as formas subjetivas, formas de consciências sociais subalternas que vêm sendo plasmadas sob o predomínio do capital monetário” (FONTES, 2008, p.31). Assim,

Se a atuação de sujeitos revolucionários – a organização da classe trabalhadora – parece atualmente discreta, o mesmo não se pode dizer das formas de atuação sociais, políticas e ideológicas dos setores patronais e empresariais, assim como dos grandes megaproprietários do capital monetário, sob suas diversas formas (empresas e investidores). Essas são, parece-me, as condições concretas nas quais se travam na atualidade as lutas de classes. (FONTES, 2008, p.31).

Se anteriormente, os intelectuais orgânicos católicos, que em sua manifestação hegemônica, defendiam um projeto de educação de doutrinação das elites mediante a doutrinação do povo, os representantes do escolanovismo, ou liberais, que propunham uma reconstrução e transformação da sociedade brasileira pela escola, contribuíram para a formação de uma elite condutora do futuro político e econômico da nação.

Nesse contexto, as propostas liberais congruam com as teses do *Jusnaturalismo*, que apresentam como *arché*, a idéia de que os homens como indivíduos, possuem direitos naturais.

Com efeito, ao transformar os direitos em algo inerente à natureza humana, o liberalismo nega a historicidade dos mesmos e a possibilidade de transformação. Em outras palavras, não existem outras possibilidades teleológicas de mudanças, o destino quis assim.

Desse modo, cabe à educação a difícil tarefa de adequar os indivíduos à ordem social vigente, mediante o uso da ideologia dominante.

3.1 A Autonomia do professor no âmbito da formação e da prática profissional.

Se por um lado, examinar a constituição ontológica do pensamento do professor implica em adentrar em um cenário eivado de cultura, de história e de relações de poder ou de política, por outro, a investigação histórica propicia a compreensão de determinantes e condicionamentos sociais e políticos que conformam uma forma de pensar e que deve ser necessariamente problematizada, na direção de quem serve à visão social de mundo estruturada e voltada para determinados fins políticos e econômicos.

A compreensão crítica de tais condicionamentos culturais, éticos e políticos permitem ao professor adquirir autonomia e liberdade para redefinir a sua ação docente e escolher princípios democráticos que orientem e ressignifiquem a função social de ensinar.

É sabido que se as concepções filosófico-pedagógicas são analisadas no âmbito de seu contexto histórico-cultural. Podem-se trazer à luz alguns determinantes e condicionamentos impostos sub-repticiamente aos sistemas educacionais, que influenciam o pensamento do professor e a sua ação no exercício da docência.

Neste sentido, Gadotti (1993, p.17) aponta que “a reflexão filosófica auxilia na descoberta de antropologias, de ideologias subjacentes aos sistemas educacionais, reformas, às inovações, às concepções e às doutrinas pedagógicas e à prática da educação”.

De acordo com os dados apresentados no capítulo anterior é fato que a filosofia foi negada na formação de professores e ignorada nas LDB's número 4.024/61 e número 5.692/71, com uma demonstração de motivos claramente ideológicos, que limitaram a formação de professores e pedagogos, a possibilidade da construção ampliada da sua consciência crítica, ferramenta necessária na leitura de mundo e dos processos sociais e técnicos que desenvolvem e reconfiguram cada época da história política do país e do mundo.

A associação entre educação e desenvolvimento econômico, Estado e totalitarismo, escola e democracia, a defesa da ordem etc., são categorias constituídas em um determinado momento histórico por seres humanos com determinados interesses de classe, portadores de valores reais e concretos. São, portanto, categorias históricas que representaram estratégias políticas com finalidades concretas, ou seja, legitimadoras de um determinado modelo social e educacional.

O papel do Estado na atual forma histórica do capitalismo, assim como as contradições inerentes às políticas educacionais empreendidas pelo mesmo, podem ser melhor compreendidos se vistos no contexto global do capitalismo, de sua crise e da influência das organizações internacionais, a saber, Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras nas agendas dos Estados nacionais, entre eles, o Brasil. O estudo de documentos como relatórios, declarações, pareceres, dentre outros produzidos por esses organismos, possibilita a análise dessa influência na definição de políticas educacionais.

Cabe ao Estado Moderno definir, ampliar e consolidar sua base territorial, o país. Além disso, a) instituir e fixar no país a nação, sua base humana, conferindo-lhe unidade; b) estabelecer, como cimentos dessa unidade, a língua, a cultura e a educação, tornando-as orgânicas em relação ao todo nacional, e c) fornecer a legitimidade institucional da sociedade, considerada em seus aspectos políticos, econômicos e propriamente sociais, mediante o ordenamento jurídico.

Esse Estado se constituiu na organização da sociedade para a produção capitalista, ao abarcar em uma dimensão ampla, o conjunto dos organismos públicos e privados de dominação burguesa, dentre eles: órgãos legislativo, judiciário, executivo, exércitos, entre outros.

De acordo com esse entendimento, o governo não se confunde com o Estado, ele constitui a direção do Estado, não constitui o Estado em sua totalidade, motivo pelo qual, historicamente é impossível desvincular o denominado Estado moderno da ordem burguesa e suas contradições subsequentes (GRAMSCI, 1984).

Assim, fica evidenciado que o estado é capitalista, e mais do que isso é do capital. O controle do poder político-econômico é exercido pelos proprietários dos meios de produção, sem se importar com o modo como estes estejam agregados e, cabendo ao Estado

fundamentalmente garantir a propriedade privada, entendida como fundamento da liberdade individual, assim como agir por meio de reformas que influenciam, inclusive, a formação da consciência e a prática do educador no âmbito dos processos de escolarização.

Nesse contexto, Imbernón (2002) afirma que a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, que já não responde mais a uma sociedade em constante mudança, impulsionada pelas descobertas tecnológicas e, ainda, que a instituição educativa não rompeu com as orientações centralistas, transmissoras, exclusivistas e individualistas com ênfase na tecnologia, no funcionalismo e na burocracia, ao focalizar e reproduzir a ideologia dominante, sem demonstrar preocupações com as manifestações vitais e suas complexidades. Na mesma direção, Kincheloe (1993) assinala que as escolas pós-iluministas enfatizaram a aprendizagem do conhecimento já posto em que os alunos são treinados e premiados quando memorizam o conteúdo e os professores aprendem nos cursos de ciência educacional que o conhecimento é adquirido em um processo linear de habilidades e técnicas imposto aos alunos de acordo com os fundamentos de uma epistemologia da “verdade única modernista”, que tornou o educador um prático desvinculado do seu contexto social e cultural.

Os educadores formados nessa corrente dominante, catalogados como “conservadores” e liberais por Kincheloe (1993) continuam atuando segundo os princípios do cartesianismo-newtoniano. É preciso também lembrar que o século XX foi moldado à luz das forças de eficiência, produtividade e gerenciamento científico, sob as idéias concebidas por Taylor e Thorndike.

O taylorismo contribuiu para a desqualificação dos professores e processos de ensino na medida em que a prática solicitada passou a dispensar a reflexão sobre a prática de ensino, e a concepção do ato pedagógico foi separada de sua execução. Essas estratégias foram implementadas na dinâmica escolar, e somente contribuíram para a desqualificação dos professores, visto que **perderam autonomia** e incorporaram a noção de que eram incapazes de auto-direção. Portanto, “a educação dos professores serve, freqüentemente, para enculturá-los no seu papel desqualificado” (KINCHELOE, 1993, p.18)²⁸.

Imbernón afirma, também, que “se a educação dos humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente” (IMBERNÓN, 2002, p.8).

²⁸ Se o treinamento behaviorista dos professores remonta suas raízes a Thorndike e Taylor, nesse caso, a ênfase na tradição behaviorista tem pouco a ver com a produção de cultura, [pois, ela] recai no treinamento por competência técnica [e] resulta em uma tendência de conformidade (KINCHELOE, 1993, p.21).

Nesse mesmo sentido, Silva (1992) concorda com a idéia de que o educador “tradicional” não apresenta condições de assumir e demonstrar no movimento da prática política, uma ação pedagógica que contribua para o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores, contrariando, com isso, o fato de que os processos de formação inicial e permanente do educador estão requerendo

um profissional de educação diferente [que considere] a especificidade dos contextos em que se educa [... tais como:] a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como conhecimento em construção e não mutável, que analisa a educação como um compromisso político prenhe de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional [...] Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência e aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN,2002, p.12-14).

Ainda,

Se a formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto [...] é necessário uma formação que parta de [...] situações problemáticas (IMBERNÓN, 2002, p.17).

Silva (1992) reafirma que o dilema da formação que envolve a questão do “ser professor” ou “educador”, para além da formação de caráter individualista, deve se situar, além do âmbito do pedagógico, e incorporar **o caráter político** da prática pedagógica e a sua inerência à práxis social, terreno da luta das classes.

É, em razão dessa premissa, que o educador precisa ser e estar instrumentalizado, não apenas com os recursos técnico-pedagógicos, mas também, com o exercício da prática política (SILVA, 1992, p.14). Ressalta-se, ainda, que

na atual organização social, fundada no processo tecnológico da produção e da gerência econômico-financeira, os intelectuais do sistema, exigidos pelas classes dominantes, são aqueles que possuem os fundamentos da ciência técnico-eletrônica, da informática e ainda os princípios da ciência econômica: Hoje, diz Gramsci – o capitalismo industrial cria essencialmente os técnicos, os cientistas, ligados à produção. São esses os intelectuais orgânicos do capitalismo, isto é, ligados intimamente à função produtiva, à função da economia capitalista [...] Entretanto, os intelectuais humanistas têm ainda um

lugar importante enquanto formadores e sustentadores da ideologia da massa, mas estão em condição subalterna aos intelectuais tecnocratas (SILVA, 2002, p.26).

Para que os professores possam se engajar no debate para melhorar as condições em que trabalham e compreender criticamente o espaço que ocupam no cenário educacional, é necessário que uma matriz teórica e reflexiva sobre a sua prática seja desenvolvida por meio de estudos, discussão e uma ampla formação profissional, efetiva e permanente, uma vez que em sua formação profissional foi ideologicamente negada a dimensão de ensino na perspectiva do político. [...] [Os educadores que] *não apresentam formação política, tanto no sentido acadêmico, quanto na prática da educação*, [demonstram] *certa passividade ao receberem ações de cima para baixo*, [não apresentam] *o exercício de questionar (B3)*²⁹.

Nesse sentido, faz-se mister examinar as forças ideológicas e materiais que contribuem com esse tipo de formação, a qual encontra reflexos no momento em que o professor se defronta com a realidade atual da educação, hoje, dentre outros aspectos, proletarizada, isto é, tendencialmente orientada para reduzir os professores ao *status* de técnicos, cujas tarefas têm se centrado em reproduzir e desenvolver programas curriculares, mais do que “planejar e executar criticamente currículos que formem alunos autônomos e politicamente atuantes” (GIROUX, 1997, p.157).

É necessário também defender a escola como *lócus* de manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, além da defesa da atuação dos professores como intelectuais transformadores. Nesse sentido, uma das ameaças que ronda a atuação docente é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem neotecnocrática para preparação dos professores e também para a pedagogia desenvolvida na dinâmica da sala de aula.

Essa abordagem tecnocrática traz como diretrizes filosófico-pedagógicas: a) a separação entre quem concebe e planeja e aqueles que executam; b) a padronização do conhecimento escolar com ênfase no controle; c) a desvalorização do trabalho intelectual e crítico em prol de atividades práticas, descontextualizadas e fragmentadas.

Essa racionalidade caracterizada como técnica e instrumental encontram espaço de expressão na formação continuada de professores.

²⁹ A partir daqui serão aproveitados os registros dos informantes desta pesquisa, os quais foram organizados em grupos focais (enunciados com letras). Já o número seguido da letra representa o informante entrevistado. Ex. “B3”: Informante 3 do grupo focal entrevistado “B”.

Nesse sentido, faz-se necessário

criar espaços de reflexão permanente entre os/as educadores/as para estudar e avaliar tanto as conjunturas nacional e regional bem como dos problemas da cidade, para não restringir o planejamento coletivo ao estudo dos componentes técnico-práticos, psicológicos e sócio-políticos da Educação. Isto, devido ao fato de que a prática pedagógica é uma totalidade abrangente, que deve integrar esses componentes e outros, como o conhecimento da realidade, a observação, a verificação e a reflexão epistemológica para tratamento do conhecimento da cultura, incluídas aqui a Ciência e a Filosofia (SARUP, 1986; GIROUX, 1986 apud MUÑOZ PALAFOX, 2002, p.27).

Nessa visão, os professores devem aprender sobre os princípios que estruturam a vida prática na sala de aula e não sobre metodologias distantes dessa realidade, que negam a necessidade da consciência crítica.

Nessa abordagem, a racionalidade técnica opera dentro do campo de ensino. Ela desempenha um papel de reducionismo na autonomia no que se refere ao desenvolvimento e planejamento curricular e a escolha do quê ensinar, por que e para quê. Isso reduz a função docente à mera reprodução de conteúdos e conhecimentos impostos de forma verticalizada, concebidos em gabinetes, de maneira descontextualizada e sem vínculo com a realidade imediata dos alunos.

Giroux (1997) desenvolve o raciocínio de que o professor, enquanto intelectual transformador se insere na necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Portanto, o professor como intelectual transformador político e autônomo deve assumir a direção da sala de aula, e apropriar-se de seu planejamento e execução.

Nesse contexto, “tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora” (GIROUX, 1997, p.163), o que implica no uso de metodologias e procedimentos que possibilitam ao aluno assumir a relação ensino-aprendizagem como sujeito histórico, e não como mero receptor de idéias impostas de fora para dentro, sem o espaço efetivo de debates e reflexões.

Para capturar a complexidade das relações de poder que interferem na formação e constituição da mentalidade do professor e do pedagogo, acredita-se ser oportuno discutir na seqüência, a relação entre os poderes constituídos e a sua influência no exercício da autonomia profissional. É necessário lembrar que o indivíduo, embora produto de relações de poder, é capaz de exercer papéis passivos ou ativos no movimento da dinâmica escolar, apesar

das inúmeras formas multifacetadas de poder desencadeadas no âmbito das relações educacionais.

O modo de produção capitalista, que corporifica essa idéia, é apontado por Marx e outros como um sistema de poder, de exploração e dominação, conforme já assinalado anteriormente.

A análise da história brasileira constitui uma prova irrefutável dessa premissa. O que se apresenta de maneira complexa, se assenta na tentativa de entender os mecanismos concretos mediante os quais o capital se reproduz quotidianamente e exerce esse poder em cada conjuntura estabelecida.

No raciocínio marxista é o Estado que se estrutura como uma maquinaria de guerra do capital contra o trabalho, de opressores contra oprimidos.

Ao analisar a questão do poder na sociedade capitalista, Gramsci introduziu uma das grandes inovações na teoria e na filosofia política do século XX, segundo a qual o poder não reside no aparelho de Estado, mais sim nas relações sociais. Nesse sentido, a única forma de intervir politicamente na ordem estabelecida pelo capitalismo, seria por meio do estabelecimento de determinadas relações de poder e força.

A racionalidade que rege o poder de governos conservadores parece se organizar, em grande parte, no entorno de instrumentos simbólicos no terreno ideológico, além de instituir mecanismos de exclusão de indivíduos, os quais não compactuam com uma visão colonizadora. Esses governos manipulam e conformam as mentalidades dos professores e pedagogos, tendo em vista a transformação destes em técnicos reprodutores dos valores e da cultura aliada a poder da lógica sócio-econômica estabelecida.

Lebrun (2004) analisa as relações que se estabelecem na esfera do poder, desencadeando uma reflexão sobre o impacto do papel do Estado sobre o cidadão. Conforme a organização social e política da sociedade e do Estado, nota-se uma necessidade de proteção e segurança por parte dos indivíduos, desde que se instituiu a propriedade privada. Todavia, devido ao grande poder que é delegado ao governante, este se transforma em um *Leviatã*³⁰ que irá atemorizar aos cidadãos, graças à forma como irá governar e decidir atitudes e comportamento morais.

³⁰ *Leviatã* é o livro mais famoso do filósofo inglês Thomas Hobbes, publicado em 1651. O seu título se deve ao monstro bíblico *Leviatã*. O livro, cujo título é *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*, trata da estrutura da sociedade organizada. HOBBS, T. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Trad. Alex Marins, São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

Parafrazeando Rousseau, Lebrun defende a idéia de que os cidadãos estarão protegidos no âmbito da lei, caso ajam em consonância com os seus preceitos e, em contrapartida, se as suas ações não forem congruentes com os princípios legais, eles poderão estar à mercê, como alvos, de punições, e retornarem à sua condição de cidadãos submissos.

Nesse sentido, ao se delegar decisões e autodeterminações ao Estado, estar-se-á abrindo mão da autonomia do sujeito, submetendo-se a ser transformado em massa de manobra dos desejos do governante, que detém o poder, porém, com a anuência dos cidadãos.

Assim, em nome da segurança, ao se delegar a um governo as opções de escolha frente à vida social, privada e profissional, elas ficam comprometidas e atreladas a mecanismos que limitam a construção da liberdade e da autonomia individual, profissional e, inclusive, grupal.

Mesmo diante de tais limitadores, os cidadãos se reúnem em sociedades, clubes, organizações, sindicatos e partidos políticos para delegarem coletivamente o poder a uma pessoa ou grupos de indivíduos, os quais, invariavelmente, no futuro irão tomar atitudes contrárias à vontade comum.

Nesses termos, ao se outorgar o poder a um governante moderno, em uma sociedade democrática, percebe-se que nessa instância o poder político será exercido de forma dependente e ancorado em atitudes de intimidação por parte da vontade de quem governa.

Se o poder político foi outorgado a alguém por meio do voto, e se for substituído por outro, o econômico, neste caso também haverá a decisão do detentor do poder sobre as regras que legitimarão aquela gestão. O modelo será tão autoritário na gestão dos direitos e deveres quanto no governo democrático, pois o Estado, conforme citado anteriormente, manifesta-se como um espaço, em que, “[...] os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e no qual resume toda a sociedade civil de um período, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política” (MARX, 2004, p.98).

Dessa forma, ao necessitar ser protegido e se sentir confortável, o indivíduo delega ao Estado de Direito a competência de dirigir a sua vida em detrimento da sua vontade mais íntima, ou seja, a liberdade natural.

Não importa, nessa conjuntura, se o Estado é dirigido por um regime democrático, capitalista ou socialista, visto que em todos esses regimes o poder também se constituiu e estabeleceu, comandando ações, bem como a grande maioria das vontades individuais. Assim, observa-se a ignorância de concordância ou não sobre as atitudes que o governante tenha assumido, em nome de uma instituição denominada na modernidade, de Estado.

É importante salientar que o poder, de maneira geral, se organiza em redes complexas de acordo com os interesses individuais e concepções sociais de mundo, bem como em reuniões coletivas, no exercício de práticas democráticas. E é neste espaço constituído, que os intelectuais orgânicos refletem os valores das classes às quais estão ligados, sejam de quem está na direção de um poder instituído via eleição, ou por outros mecanismos políticos, ou da classe que almeja se apropriar do poder a partir de outras concepções de sociedade e educação.

Diante do exposto, é pertinente apresentar a análise das formações discursivas dos depoentes entrevistados para a realização deste trabalho.

O informante **B1** demonstra de alguma forma as idéias acima colocadas ao refletir a sua própria prática-política no âmbito da escola e sinalizar quais são os elementos que dificultam e/ou facilitam o exercício de sua autonomia profissional no cotidiano escolar. As respostas do informante foram retiradas do questionário escrito entregue antes da realização das entrevistas com grupos focais, tal como explicitado nos procedimentos metodológicos deste trabalho.

Dessa forma, para **B1**, os elementos limitadores do exercício da sua autonomia profissional são:

- Projetos pedagógicos enviados pelas secretarias municipal e estadual;
- Políticas educacionais impostas sem observar as necessidades da escola;
- Autoritarismo da gestão escolar;
- Inexistência de espaço coletivo de tomada de decisões dentro da escola e na própria secretaria de educação;
- Ausência de verbas para programas de formação continuada dos profissionais da escola;
- Falta de compromisso dos profissionais da escola na construção de uma gestão democrática e do PPP;
- A maioria dos profissionais desqualificados para atuar na educação, principalmente na faixa etária que atendem (**B1**).

Contrariamente, a negação desses mesmos elementos facilitadores para o exercício da autonomia profissional são para **B1**, os fatores limitadores da prática dessa autonomia.

A análise de tais apontamentos, a partir de uma práxis concreta no terreno escolar demonstra que os elementos constitutivos e limitadores da autonomia profissional podem ser identificados como de natureza externa e interna. Denotam, ainda, que para se materializar a

autonomia escolar e profissional, são necessários inúmeros fatores determinantes, independentemente da vontade individual, pois a sua efetivação depende, em grande parte, da qualidade da coesão grupal, de uma consciência política construída no seio das relações coletivas fundamentadas em princípios comuns, de debates e posicionamentos à luz dos dilemas que assolam a educação, sua função e sua finalidade.

Dessa forma, a autonomia escolar e profissional somente poderá tornar-se realidade no campo das relações sociais coletivas, motivo pelo qual os projetos político-pedagógicos construídos de forma descendente, bem como políticas educacionais impostas que desconsideram a realidade cultural do aluno, o autoritarismo dos gestores e a ausência de espaços para discussão dos problemas escolares, configuram-se, de fato, como ações limitadoras da construção efetiva da autonomia no campo escolar, conforme percepção do informante B1. Este aspecto parece confirmar os principais fundamentos teóricos expostos ao longo deste trabalho.

Por outro lado, o informante **B3** assinala uma série de princípios fundamentais, que seriam necessários para a instituição de uma gestão democrática, como caminho, para a manifestação da autonomia profissional:

Os elementos que dificultam a autonomia docente são inúmeros, podemos citar alguns, dentre eles: a estrutura hierarquizada da escola; a indicação de diretores; a má formação do professor assentada em currículos fragmentados e ideológicos; a rigidez dos órgãos centrais de decisão e manutenção da Rede Pública de Ensino; a passividade do professor em aceitar sem questionar a ordem pré-estabelecida e imposta, etc. (**B3**).

B3 também sinaliza alguns caminhos e procedimentos que podem influenciar decisivamente na mudança desse quadro:

a partir de mudanças organizacionais e tecnocratas exigidas pelas bases organizadas política e ideologicamente, unidas por uma cultura e referencial comuns, ou seja, querer uma escola democrática, que reflita e avalie coletivamente suas dificuldades e obstáculos, que seja acessível e que flexibilize o seu currículo e metodologia em prol de uma ação e aprendizagem críticas. Através de planejamentos coletivos, tendo como referência o currículo e realidade cultural do aluno. Em resumo, é necessário que se mude e transforme as mentalidades passivas e conformadas com o status quo, que incorpora as linguagens e significados da cultura dominante, sem questionar. (**B3**).

Portanto, a instituição de uma escola autônoma perpassa vários fatores que vão desde a organização de sua estrutura político-pedagógica, até a abertura de espaços de debates e discussões em torno dos problemas limitadores da sua dinâmica. Assim, de acordo com B3, a construção da escola autônoma e democrática, associada ao exercício da autonomia profissional,

deve se sustentar em planejamentos coletivos, currículos e metodologias que contemplem uma aprendizagem epistemológica, valorizando a cidadania, na dimensão dos valores éticos e morais, no terreno dos direitos e deveres de cada cidadão, referendada pela cultura imediata, e por uma visão de mundo, homem e sociedade de natureza emancipatória e libertadora (B3).

3.2 Considerações Gerais

A introdução deste capítulo foi importante, na medida em que abriu um espaço para se analisar a formação docente, enquanto um dos mecanismos limitadores frente à tomada de decisões político-pedagógicas nas dimensões da gestão democrática e da autonomia profissional nos rumos da educação.

Conforme foi demonstrado, a formação acadêmica dos professores tem sido voltada em caráter hegemônico para atender as exigências do mercado, pautada em uma racionalidade técnico-instrumental, cuja ética é predominantemente individualista e unilateral.

As políticas públicas e educacionais criam currículos ideológicos e, sobrecarregados, retoricamente de princípios do liberalismo. Intencionalmente negam aos educadores, uma formação crítica, em especial na área das Ciências Humanas, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Política e a Filosofia, dentre outras.

Tais áreas de conhecimento, na prática, podem contribuir para a ampliação da postura crítica do professor e do pedagogo no sentido de se assumirem enquanto intelectuais orgânicos na condução dos processos de ensino-aprendizagem destinados, como finalidade, à formação de alunos questionadores, e preocupados com a cidadania relacionada aos direitos e deveres de todos, na busca de uma sociedade melhor e mais justa.

Tais elementos facilitadores de uma prática democrática, associados a um exercício efetivamente político, poderiam propiciar a leitura da conjuntura política nos âmbitos local nacional e internacional, esclarecendo o entendimento das inúmeras determinantes que

cerceiam e limitam o exercício da autonomia da escola e da prática docente. Nessas condições, entende-se que, certamente, tanto o professor quanto o pedagogo estariam aptos para enfrentar as limitações oriundas das esferas de poder instituídas na prática profissional, bem como examinar crítica e amplamente com seus alunos, uma realidade repleta de incertezas e inseguranças, que caracterizam a atualidade.

Há que se considerar ainda, o reconhecimento de limitadores externos à vontade dos professores e pedagogos, tais como a tradição cultural oriunda desde os primórdios da civilização ocidental e o próprio universo cultural em que as relações hegemônicas de poder são instituídas desde o nascimento do indivíduo.

Na história, primeiramente existiu a dominação patriarcal no seio familiar. Em seguida, no âmbito escolar, as relações estabelecidas seguem uma lógica, tradicionalmente hierarquizada e descendente. Em outras palavras, os indivíduos são formados na sociedade para obedecer e agir heteronomamente, conformados, em grande medida, para responder passivamente a grande parte das determinações e condicionamentos impostos ao longo de sua vida, em todas as instâncias hegemônicas à esfera da existência.

Nesse cenário complexo pode-se definir a escola como um *lócus* de determinações provindas das esferas governamentais, que se orientam pela lógica das legislações eivadas de princípios heterônomos, individualistas e capciosos na deflagração de estratégias dirigidas para uma conformação ideológica de mundo que procura moldar as consciências como alvos passivos destinados a receberem instruções, orientações e determinações a serem executadas, com vistas a alcançar os fins pré-estabelecidos em caráter “oficial”.

Enfim, a análise deste capítulo permite concluir que, de alguma forma, a autonomia e a liberdade adquirem sentido e significado no contexto das relações sócio-econômicas que constituem a existência material humana, não apenas no campo conceitual, mas também, de forma ideologizada e contundente durante o exercício cotidiano da docência, em todas as suas esferas de atuação.

No domínio das instâncias institucionais, o poder, conforme demonstrado, vai permanentemente constituindo-se e consolidando-se em processos de submissão silenciosa, seja pelos privilégios adquiridos por alguns, seja pelos sentimentos de impotência de outros que alijam e subtraem dos educadores os direitos de falar, dialogar, questionar, construir coletivamente e de manifestar os seus posicionamentos político-pedagógicos, de tal forma que passam a expor nas ações um processo de *desencantamento* com a realidade vivida.

Portanto, diante de tantas limitações e imposições, oriundas da implementação de políticas públicas e educacionais liberais, sejam de uma formação acadêmica negada na esfera dos conhecimentos críticos, ou ainda por uma prática historicamente constituída no bojo tradicional baseada na heteronomia, na negação de espaços coletivos para debates dos problemas educacionais, parece ficar claro que falar em autonomia profissional significa adentrar nos meandros da *utopia*, pois na organização política e social em que se vive essa práxis ainda não encontrou condições objetivas de se manifestar ou de se realizar.

Parece ser contraditório que um Estado de Direito, instituído há mais ou menos duzentos anos para explorar e dominar o ser humano nas relações sociais de trabalho, e que instituiu um espaço legítimo no preparo de seus intelectuais orgânicos, abra uma brecha, para o exercício da autonomia de seus atores. Mas, em contrapartida, a escola compreendida na perspectiva da transformação social pode ser definida, também, como um espaço legítimo de ação democrática que deve envolver todos os sujeitos históricos [na] *produção de conhecimento e cultura (C1)*.

Se entendida a escola na perspectiva de transformação social, compreender-se-á que a autonomia se define como uma relação de conhecimentos e indivíduos na luta contra-hegemônica de um poder instituído para a dominação, mediante a implementação coletiva de estratégias não coercitivas e simbolicamente não ideologizadas, sem prejuízo, entretanto, da singularidade de cada sujeito.

Nesse contexto, no espaço ocupado pelo capitalismo, a autonomia profissional se concretizará, sempre que os seus profissionais decidirem lutar pelos seus direitos e deveres, e se assumirem enquanto cidadãos, em um mundo carregado de muitas prerrogativas destinadas a poucos indivíduos e de muitas limitações impostas à grande maioria, que trabalha para sustentar e manter essa sociedade de privilégios. Isso, em oposição dialética ao conjunto de todos os elementos que caracterizam historicamente a formação heterônoma entre professores e pedagogos, os quais podem ser refletidos e incorporados pela práxis ao se constituírem como núcleos de sentido/significado no domínio de valores éticos e morais, bem como das relações de convivência no âmbito da dinâmica escolar quando se manifestam de maneira estruturada e *reificada* na forma de uma concepção social de mundo e educação, capaz de orientar e referendar a prática político-pedagógica desses profissionais no exercício da sua profissão.

Nesses termos, defende-se que os elementos fundantes para o alcance da autonomia profissional serão:

- a) a deflagração de uma gestão democrática das escolas públicas [tese], como expressão da vontade deliberada dos profissionais;
- b) a não indicação verticalizada de gestores e a gestão autoritária e excludente como condição conservadora [antítese], e finalmente,
- c) a superação dessa condição pela via da implementação coletiva de projetos político-pedagógicos construídos e elaborados pela comunidade escolar como instrumentos de intervenção e de superação de relações de heteronomia, tão peculiares na estrutura e funcionamento das escolas brasileiras [síntese].

CAPÍTULO IV

A CRISE DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA AUTONOMIA DO PROFESSOR NO EXERCÍCIO DA SUA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-la no sentido de encontrar soluções para os seus problemas. Substituiu uma cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular (GOERGEN, 2001, p.11).

Este capítulo tem como finalidade analisar as formações discursivas dos professores, no intuito de confirmar ou invalidar as hipóteses levantadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste caminho, serão respondidas às questões desta pesquisa partindo da análise da modernidade. À luz do pensamento dos sujeitos, procurarei encontrar um viés de pertinência racional entre a teoria e as formações discursivas manifestadas nas entrevistas, como reflexo de concepções de mundo, ser humano e sociedade no âmbito das práxis político-pedagógica.

Buscarei igualmente depreender como os professores e pedagogos que atuam em escolas das redes públicas de ensino de Uberlândia, Minas Gerais, manifestam as suas concepções sobre liberdade, autonomia e autonomia profissional.

Max Weber definiu a modernidade como o “*desencantamento*” do mundo. Mais tarde, Adorno; Horkheimer iniciam a *Dialética do Esclarecimento* com as seguintes palavras:

o sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (1985, p.19).

O triunfo da razão sobre os mitos, gerou um poder materializado pela invenção da ciência que beira, contraditoriamente, à barbárie. Quando o homem domina e destrói a natureza, aprisiona e cerceia a liberdade de outros homens. Nesse cenário, instaura-se e se constitui um tipo de racionalidade que Max Weber chamou de burocrática e Adorno; Horkheimer, de Instrumental. A nova racionalidade escolhe os meios mais adequados, para

realizar fins preterdeterminados, o que suscita e requer um conhecimento empírico, tecnicamente utilizável, que passa a ser considerado cientificamente certo e seguro. Esse tipo de racionalidade

separa-se e distancia-se daquela outra vigente nas decisões práticas (morais) e estéticas que requerem a explicação e a consistência interior dos sistemas de valor para a derivação dos atos de decisão. É a racionalidade (técnica) sujeita ao aumento da eficiência econômica ou administrativa (GOERGEN, 2001, p.20).

A racionalidade instrumental influencia e contribui com a transformação da ordem social que se configura em marcantes traços de impessoalidade sob o comando de regras gerais resultantes de interesses instrumentais ou estratégicos. Adorno; Horkheimer afirmam que “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (1985, p.37).

Diante dos efeitos produzidos pela racionalidade instrumental, principalmente ao longo do século XX que, dentre outros aspectos implicaram na separação do ser humano da própria natureza, transformada em objeto a ser controlado e dominado para ser conhecido e transformado em benefício da humanidade, bem como pelo fato de que o uso do primado da razão não conseguiu alcançar o sonho de contribuir efetivamente com a emancipação da humanidade que implicaria a resolução dos seus problemas econômicos e sociais, é possível observar que depois da segunda guerra mundial, o paradigma de ciência subjacente à racionalidade instrumental e seus usos, principalmente, políticos, começa a ser questionado, anunciando-se, inclusive, o esgotamento desse mesmo paradigma, intitulado de Modernidade.

Nesse contexto, sob as lentes das Ciências Sociais, instaura-se uma calorosa defesa de novos tempos históricos que se anunciam na marcha da história, agora denominada de pós-modernidade.

Autores como Santos (2003) estabelecem uma acirrada discussão acerca da crise das ciências surgidas do esgotamento do paradigma da modernidade e defendem suas posições como sendo de natureza “epistemológica antipositivista” como forma de chegar a uma “teoria representacional da verdade” e a primazia das explicações causais. Partindo do princípio de que todo conhecimento científico é socialmente construído, a ciência deve contribuir para a superação do senso comum, isto é, a síntese como um senso comum esclarecido. Em outras palavras a ciência pós-moderna deve contribuir para a ressignificação do “senso comum”.

Santos (2003) descreve a crise do paradigma dominante identificando em seu movimento contraditório sinais do que ele chama de paradigma emergente dentro do qual é necessário para a ciência levar em conta as condições teóricas e sociológicas que a abarcaram. A nova ordem científica emergente deveria estar fundada em cinco hipóteses de trabalho que norteiam o percurso das reflexões, a saber:

1. Começa a deixar de fazer sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais;
2. A síntese que há de operar entre elas tem como pólo catalisador as ciências sociais;
3. Para isso, as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico, empírico, de mecanismo materialista ou idealista com a conseqüente revalorização do que se convencionou chamar de humanidades ou estudos humanísticos;
4. Essa síntese não visa uma ciência unificada nem sequer uma teoria geral, mas tão só um conjunto de galerias temáticas para onde convergem linhas de água que até agora concebemos com objetos teóricos estanques;
5. À medida que se der esta síntese, a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer da filosofia da prática (SANTOS, 2003, p.20).

Santos ainda reconta a construção histórico-científica da humanidade para explicar a crise do paradigma dominante sustentado na racionalidade instrumental constituída como paradigma da revolução científica iniciada no século XVI, que se desenvolveu no bojo das ciências naturais.

As ciências sociais emergentes sofreram grandes influências dessa racionalidade (científica) nos séculos XVIII e XIX. O senso comum e os estudos humanísticos eram vistos como “conhecimento não científico”, irracionais, pois não se sustentavam nos princípios metodológicos da racionalidade científica.

Santos explora o processo de desenvolvimento da racionalidade científica e de sua instauração como modelo epistemológico/metodológico para se construir conhecimentos tanto no domínio da natureza, quanto na natureza humana e suas relações sociais. O resultado desse processo foi a criação de visões de mundo e de sociedade que apontam uma cabal separação entre a natureza e o ser humano do conhecimento científico, e conhecimento do senso comum. Nesse viés, o modelo de racionalidade científica começa a se constituir a partir das descobertas de Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Bacon, Descartes, dentre outros.

Se por um lado, os pressupostos científicos partem de idéias claras e simples que devem dar sustentação à observação, à experimentação e à classificação, donde se deve ir aprofundando os conhecimentos, ou seja, seguir a ordem: ir do simples ao mais complexo,

que são idéias matemáticas que conferem à ciência moderna procedimentos de análise, a lógica investigativa e o modelo representativo da estrutura da matéria, por outro lado, a natureza do conhecimento científico parte de pressupostos epistemológicos que privilegiam a formulação de leis à luz de fatos observados, com o objetivo de prever o comportamento futuro dos fenômenos.

Santos explicita que esse tipo de racionalidade científica surgiu à luz de progressos científicos e superaram toda uma racionalidade posta até então, assentada nos pressupostos aristotélicos de ciência, que passaram a ser vistos como conhecimentos do senso comum e, portanto, práticos.

O conhecimento baseado na formulação de leis traz como princípios a noção de ordem e estabilidade do mundo, quando o passado se repete no futuro, um mundo máquina que serviu como base fundante à idéia de progresso, que ganha espaço no pensamento do século XVIII e sustenta a ascensão intelectual dos ideários da burguesia.

As ciências sociais nascem em conformidade com os princípios do empirismo. Nesse sentido, Santos apresenta duas concepções distintas no que se refere à constituição e desdobramentos das ciências sociais em seu percurso histórico: a primeira, dominante, que aplica ao estudo da sociedade todos os pressupostos epistemológico-metodológicos voltados para a aplicação do estudo da natureza desde o século XVI. A segunda concepção consistiu em defender para as ciências sociais, um estatuto epistemológico e metodológico próprio da natureza humana e sua distinção com relação à natureza.

Com relação à crise do paradigma dominante, Santos sinaliza quais são os fatores que a denunciam em alguns de seus aspectos fundamentais, a saber: como primeira condição teórica, a crise é vista como profunda e irreversível; vivemos uma época de revolução científica que começou com Einstein e a mecânica quântica; e ainda, os sinais que apresentam nela, permitem especular sobre um novo paradigma. Portanto, a crise do paradigma dominante é consequência da interação de uma pluralidade de condições e do grande avanço no conhecimento que ele propiciou o que denota a fragilidade de seus fundamentos.

Como se pode observar, os argumentos desse autor apontam para uma tendência de superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, o que deixa antever a retomada dos estudos humanísticos, e implica em profundas mudanças estruturais pelas quais as humanidades devem passar. Santos esclarece que a concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais/ciências sociais muda o eixo de manipulação do mundo, para o eixo de compreensão deste mesmo mundo, e

coloca a pessoa como sujeito e autor do mundo, como centro do conhecimento, ao passo que as humanidades tradicionais colocam a natureza no centro da pessoa.

A constituição do conhecimento pós-moderno se dá a partir de uma pluralidade metodológica, não sendo determinístico e nem descritivo, mas cria as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo tendo como princípio um espaço-tempo local.

Assim, cada método é uma linguagem e a realidade responde na linha em que é perguntada na condição de portadora de conhecimentos. Além disso, no estágio atual das ciências, o sujeito e o objeto de estudo se aproximam em uma relação de criação e transformação. A ciência moderna não é mais a única explicação possível da realidade, pois há as visões da metafísica, da astrofísica, da religião, da arte e da poesia. Assim, a explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade.

Sob a égide das crises das ciências naturais e humanas, teve início o século XXI na marcha da história da humanidade, visto que uma das fortes razões das mesmas foi apontada por Marx (1848, p.29): “a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”. Em outras palavras, o modo de produção capitalista do Estado-nação entra em crise quando as relações sociais e jurídicas não acompanham o acelerado desenvolvimento científico.

As ciências humanas e sociais se deparam com uma nova configuração do funcionamento do modo de produção capitalista, bem como as conseqüências de sua hegemonia econômica e ideológica e o seu impacto na formação da cultura e dos valores humanos.

No início do novo século, a crise capitalista econômica e de valores se expressa pelo acirramento das desigualdades e injustiças sociais, pela dominação e relações de poder no trabalho e na escola, pela expropriação de direitos políticos, sociais e civis da minoria, e gera a exclusão social, pela violência urbana, dentre outros aspectos.

Esse é o cenário de crise no qual se situa também a dinâmica escolar, por estar relacionada de forma orgânica com a sociedade e, por isso, reflete as crises, sejam elas de cunho político, econômico, social, cultural ou ideológico.

Nesse sentido, é preciso antes, examinar o quadro histórico do Brasil do século passado, para que se possa compreender o caminho que percorreu a racionalidade

instrumental posta nas legislações e **ideologicamente** imposta à mentalidade dos professores e educadores nos processos de formação profissional, sendo importante ressaltar que algumas dessas idéias já foram analisadas no capítulo II e III.

Se a escola real deixar de ser reprodutora de ideologia e valores dominantes, para se transformar em produtora de homens e mulheres autônomos, livres, conscientes de seu papel social e político, de ações éticas e morais, e for capaz de orientar os alunos para respeitarem a vida, os direitos humanos e a cidadania, ela cumprirá o seu papel social. Mas, infelizmente, essa escola ainda não encontrou condições objetivas de se realizar. Um dos grandes mecanismos limitadores parece ser justamente, a ideologia liberal e sua derivação contemporânea denominada neoliberal.

O neoliberalismo é caracterizado como uma doutrina, de cunho ideológico, que começou a se constituir na conjuntura política, econômica e social dos países de primeiro mundo, nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, face ao fenômeno da globalização dos progressos tecnológicos da informação e da emergência da sociedade civil organizada, cujas mudanças acarretaram a necessidade de (re)definir o papel regulador do Estado, na sua forma de organização do trabalho e no seu processo decisório (PIMENTA, 1998, p.174).

De acordo com Gentili, o neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta e, ao mesmo tempo, de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico e cultural (GENTILI, 1998, p.102). Como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve em uma lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas.

O discurso neoliberal educacional configura-se à luz de reformulações dos enfoques economicistas do “capital humano”, cuja origem se encontra nos modos de regulação fordista. Nessa concepção, a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico (GENTILI, 1998, p.104), ou seja, a educação se define como transmissão de estoque de conhecimentos e saberes que qualificam e habilitam a ação individual competitiva no âmbito econômico, tendo como finalidade o mercado de trabalho.

O grande desafio neoliberal é formar sujeitos competentes para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e, portanto, restrito, em que somente os “melhores” conseguirão ter sucesso: a educação para a competência num mercado competitivo (GENTILI, 1998, p.109). Esse é o princípio ético/ moral neoliberal.

A teoria do capital humano tem como finalidade legitimar as formas de exclusão das minorias no âmbito de um sistema educacional que começa a se constituir face às novas

mudanças tecnológicas da informação e da globalização. Em tal linha de pensamento, a escola pública não pode ser um simples instrumento do capitalismo para dominar a grande minoria.

No Brasil, a lógica neoliberal, herdeira de um Estado mínimo configura e interfere na esfera educacional por meio de um sistema constituído por uma escola municipalizada, administrada de forma democrática com a participação da comunidade, capaz de se responsabilizar pelo alcance das suas finalidades e objetivos constitucionais. Nessa direção, o processo de globalização da economia deve corresponder a um processo de descentralização da gestão, o qual foi explicitado no campo da educação pública, em que os Municípios incumbir-se-ão de:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Lei número 9.394/96, Art. 11, inciso V).

A procura de aplicação desse artigo garantiu às escolas públicas do ensino fundamental, a sua “autonomia”, pedagógica e financeira. Entretanto, o que pode ser verificado na prática da maioria dos sistemas de ensino público no país, tal como ocorre na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, é a adoção de um processo de concentração de recursos públicos destinados a atender demandas institucionais por meio de operações financeiras que contribuem muito mais para a expansão do capitalismo financeiro, ao passo que tornam cada vez mais restritos os investimentos nos setores dos serviços públicos, o que implica subrepticamente em privatizações, sob a aparência de terceirizações, convênios, parcerias.

Baseado nesse argumento, Souza afirma que o processo de descentralização neoliberal representou mais uma estratégia de desobrigação do Estado que terminou transferindo “tarefas públicas para a sociedade. Esse processo de descentralização faz parte do atual plano de reforma do Estado cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado” (SOUZA, 2006, p.51).

Nesse cenário, a descentralização se evidenciou mais como uma ação **desconcentradora** de recursos materiais e humanos, assim como de atribuições administrativas e pedagógicas, que terminou subtraindo ideologicamente as responsabilidades do Estado e restringindo o seu papel político frente às políticas sociais.

No conjunto dessas idéias,

[...] é necessário pensar se o conceito de autonomia propalado pelas atuais reformas educacionais encontra sua base no processo de desregulamentação da economia e de privatização de empresas estatais por meio de reformas dos sistemas de educação, sob a prerrogativa de descentralizar serviços e otimizar recursos (SOUZA, 2006, p.52).

As práticas de autonomia escolar,

[...] legitimadas na última LDB outorgam às instituições de ensino o uso de seus recursos financeiros, propostas pedagógicas, e projetos políticos em um espaço escolar, onde existe uma total ausência de discussões coletivas acerca dos rumos e organização da didática e ensino escolar, visto que as principais decisões são postas de fora para dentro, através de pareceres e regulamentações provindas de setores centrais da educação a nível estadual e municipal, nestes termos, apesar do discurso difundido em nome da autonomia e da descentralização, o poder decisório sempre foi mantido em nível central, seja na esfera da Federação, dos Estados ou dos Municípios (SOUZA, 2006, p.52).

Nesse cenário é oportuno introduzir a questão central desta dissertação, associada à iniciativa do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, no período de 2001 a 2004, destinada a contribuir para a implementação do Projeto Político-Pedagógico-PPP, numa outra perspectiva de educação e sociedade, não ancorada nos pressupostos neoliberais acima descritos.

Trata-se de uma experiência assessorada por um grupo de docentes da Universidade Federal de Uberlândia - UFU escolhidos pelos educadores da rede constituída de um movimento de deflagração de estudos coletivos voltados para a construção democrática do PPP de cada uma das escolas municipais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia. Procurava-se com isso, (re)construir a estrutura educacional em substituição ao modelo calcado numa tradição educacional e administrativa historicamente conservadora.

Para realizar essa tarefa, foi organizada uma equipe de professores e pedagogos lotados no CEMEPE e uma agenda de trabalho com a assessoria docente da UFU, com a finalidade de desencadear um amplo processo coletivo de reflexão docente sobre os modelos de convivência, gestão, currículo e avaliação educacional existentes na rede, seguido da elaboração de princípios e diretrizes de trabalho coletivo necessários para orientar a promoção da transformação da rede de ensino mediante a construção da autonomia pedagógica e financeira das unidades escolares, associado à formação continuada dos sujeitos históricos, protagonistas do processo, autores e atores da construção da sua cidadania.

A tentativa de formulação do PPP na época foi colocada como uma oportunidade de discussão dos procedimentos de gestão político-pedagógica e de interação humana vividos no cotidiano escolar, tendo em vista a promoção da emancipação dos atores sociais nos processos de construção de diretrizes curriculares e de novas formas de gestão administrativa que pudessem iluminar as práticas, os saberes, o tempo e os espaços cotidianos de ação pedagógica, e sua articulação com as várias áreas do conhecimento.

Entretanto, consideramos importante situar a conjuntura política subjacente ao processo desencadeado no CEMEPE no período 2001-2004, ao trazer em seu bojo uma proposta de construção do PPP.

O município de Uberlândia foi administrado durante várias décadas por um grupo político que sempre se revezou no governo municipal, cujas ações políticas foram dirigidas no sentido de incentivar o progresso local, discurso que sustentava uma prática real de fortalecimento do capital econômico e financeiro da cidade [...] que deve ser compreendida como reflexo da conjuntura ampla em que se encontra o modo de produção capitalista (SOUZA, 2006, p.72).

No ano de 1983 abre-se espaço para um grupo político de oposição que assume o poder em nome da Democracia Participativa, o candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB, que ocupou a administração municipal no período de 1983-1988, retornando ao mesmo no período de 2001-2004.

A proposta de “Democracia Participativa”, tese posteriormente resgatada pelo PMDB nas eleições de 2000 com apoio do Partido dos Trabalhadores-PT incorpora a idéia da participação popular na administração pública. A união desses dois partidos eleitos em 2000, trouxe, dentre outros aspectos, de um projeto intitulado “Escola Cidadã” e outro relacionado com uma proposta de implementação do “Orçamento Participativo” inspirado na experiência do governo petista de Porto Alegre. Essas propostas sinalizavam, em primeira instância, a busca da descentralização do poder político tradicionalmente centralizado na cidade de Uberlândia.

Os princípios do Programa de Governo se estruturam em torno dos eixos de desenvolvimento para todos, governo da cidadania e democracia.

O princípio da democracia foi sustentado a partir de três pilares: participação da população; respeito à diversidade e garantia de liberdade. Para a sua materialização, o Programa propôs o fortalecimento de fóruns de participação da sociedade no processo de

decisões por meio do Planejamento Participativo, mediante o uso das estratégias de conferências temáticas anuais, conselhos municipais com poder deliberativo, orçamento participativo, sendo que a população deveria definir as prioridades e as aplicações de recursos em cada área (PROGRAMA DE GOVERNO-Coligação Agora é Zaire, 2000, p.28).

No que se refere à educação, o Programa de Governo defendeu uma proposta político-pedagógica considerada igual para todos para construir a democracia (p.28) e, nesses termos, trouxe como ações:

- A elaboração de um grande projeto político-pedagógico junto à população, tendo como referência a Escola Cidadã, centrada na inclusão social e no controle do governo pela comunidade e tendo como diretriz três eixos de atuação: a democratização do acesso ao ensino, a democratização da gestão e dos recursos e a democratização do conhecimento;
- Garantir a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, com eleições livres para diretores de escola e com o envolvimento efetivo dos pais, alunos, professores e funcionários, respeitando suas formas de organização e negando todas as formas de clientelismo;
- Colocar a educação como eixo de todas as ações da administração municipal, integrando todas as áreas na busca da formação plena do cidadão;
- Reformulação dos conteúdos curriculares.
- Reestruturar o ensino municipal, respeitando o domínio da metodologia pelo professor e a realidade na qual a escola está inserida (PROGRAMA DE GOVERNO-Coligação Agora é Zaire, 2000, p.28).

No que concerne à política de formação continuada para educadores e comunidade, o Programa definiu os seguintes princípios:

- Investir na qualificação permanente dos professores e funcionários através de cursos, assessorias, qualificando a ação interdisciplinar;
- Realizar publicações de cadernos pedagógicos, revistas, livros e jornais;
- Investir na política cultural, concebendo as escolas como pólos de atividades artísticas e culturais nas várias regiões da cidade, oferecendo qualidade, criação e discussão democrática em eventos diversos;
- Proporcionar aos pais e alunos espaço de estudo, formação e participação qualificada na gestão da escola através de encontros de Conselhos Escolares e do estímulo à organização de grêmios e associações (PROGRAMA DE GOVERNO-Coligação Agora é Zaire, 2000, p.29).

No âmbito da política educacional foi desenvolvida na RME/UDI (2001-2004) a proposta de elaboração da gestão democrática por meio da utilização de procedimentos de intervenção, tais como: a construção coletiva do PPP como mecanismo político de emancipação e autonomia, quer no campo pedagógico, quer na esfera administrativa, quer na visão social de mundo dos profissionais, responsáveis pelo desenvolvimento da práxis escolar, objetos de investigação desta pesquisa.

A defesa do Programa “Escola Cidadã” na RME/UDI trouxe em seu cerne um discurso contra-hegemônico destinado a instituir um processo de transformação no sentido de ressignificar as relações sociais entre os indivíduos e as unidades escolares. Teve como *telos* a instauração e vivência da dimensão política da democracia popular, como forma de superação dos entraves de poderes centralizadores, até então hegemônicos, tanto na esfera das práticas e saberes, quanto escolares. Também eram hegemônicos em nível do poder municipal, e funcionavam como mecanismo de síntese de uma visão de mundo internalizada pela comunidade escolar e sociedade, ao longo de uma história política eivada pelos elementos constitutivos de uma cultura conservadora.

Para explicitar as idéias expostas, uma equipe de educação básica da rede pública municipal de ensino-RME/UDI lotados no CEMEPE, sob coordenação das Pedagogas Eliana Leão e Wilma Canedo Portilho, e o Professor Osmar Ribeiro de Araújo, contando com a assessoria do Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, docente da UFU, elaboraram um texto intitulado “Esboço histórico do processo de construção da escola cidadã na rede pública municipal de ensino de Uberlândia”(MUÑOZ PALAFOX; ARAUJO RIBEIRO, 2001), do qual se originou um outro documento citado por (Souza, 2006), denominado “Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã”, que tinha como objetivos:

- Integrar os educadores da rede, num esforço coletivo, tendo em vista a transformação dos processos de gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas municipais, de acordo com os princípios da autonomia relativa e da desburocratização/descentralização dos recursos financeiros destinados às mesmas.
- Estimular a participação crítica da comunidade nos destinos da escola, numa perspectiva transformadora de sociedade (SME, 2002-2003, p.3).

Este programa propõe como procedimentos para alcançar os objetivos propostos acima:

- Elaborar com a comunidade escolar os princípios de convivência, gestão, currículo, avaliação e formação continuada dos educadores.

- Descentralizar a gestão administrativa e financeira da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com os princípios da autonomia relativa e da gestão democrática.
- Rever e atualizar, à luz dos princípios de currículos estabelecidos, a Proposta Curricular da RME/UDI, tendo em vista a publicação de um caderno de princípios e fundamentos da educação para todos os níveis de ensino e de Planos Básicos de Ensino de disciplinas da Educação Infantil e Fundamental, sob os princípios do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade.
- Implementar um sistema de assessoria permanente às escolas da Rede Pública Municipal, tendo em vista a garantia da aplicação dos princípios da escola cidadã e da base comum de saberes escolares (SME, 2002-2003, p.3).

O Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã traz como justificativa para alcançar estes intentos:

[...] diante da perspectiva de viver um governo democrático em Uberlândia, afirmávamos no ambiente educacional local que, tomando como ponto de partida uma análise crítica da história desse município, em particular, de sua Rede Pública de Ensino, tornava-se necessário realizar uma profunda avaliação crítica das conseqüências produzidas no imaginário social entre os profissionais da educação, devido a tantos anos de trabalho associado a práticas burocráticas orientadas por um ideário conservador, fortemente enraizado na vida administrativa da Prefeitura Municipal. (SME, 2002-2003, p.3).

Essa justificativa apresenta em seu discurso, uma grande tendência em romper com a cultura conservadora que, além de limitar uma participação democrática popular, cria mecanismos de submissão e tutela por parte da comunidade escolar, e garante a manutenção do *status quo* da RME/UDI.

Nesse cenário, o Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã, deflagra um processo de construção efetiva e coletiva de uma escola autônoma e democrática, por meio de um processo de

[...] transformação individual, coletiva e institucional para reinventar as relações entre as pessoas e, em conseqüência, as escolas, numa perspectiva aberta à democracia popular, livre das amarras do arraigado poder conservador e do histórico ideário conservador internalizado, ideologicamente, por grande parte do imaginário social uberlandense (SME, 2002-2003, p.4).

É importante ressaltar que o *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã*, teve como pressuposto central,

[...] a reinvenção da escola, garantindo, ao máximo, tanto o envolvimento e a participação de todos os membros da comunidade (pais, alunos, professores, e funcionários), bem como a organização de processos de trabalho coletivo que garantam a reflexão e a discutibilidade irrestrita de todos os assuntos relacionados com a vida escolar (SME, 2002-2003, p.10).

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação, embasada e fundamentada no discurso de uma escola Cidadã e democrática, deflagrou ações na perspectiva de materializar as metas e objetivos propostos no Programa de Governo, a saber: a eleição de diretores, e a construção coletiva da Carta de Princípios, cujas implantações e construções serão analisadas a seguir, tendo como fundamentação as formações discursivas de nossos entrevistados, atores essenciais na conjuntura e elaboração dialética desse processo histórico.

4.1 A ELEIÇÃO DE DIRETORES: um dos mecanismos de democratizar as relações sociais na busca de autonomia escolar e da práxis pedagógica dos docentes no exercício da profissão

Anterior à implantação do programa da Escola Cidadã, a Secretaria Municipal de Educação procedeu, por ocasião da mudança de governo municipal, à substituição de diretores, dantes nomeados, por diretores interinos, escolhidos a princípio pela apresentação de uma lista tríplice de possíveis nomes para uma nomeação à função de diretor e um projeto administrativo-pedagógico à SME.

Esses profissionais estiveram à frente das escolas na condição de diretores interinos, até que se procedesse à eleição, mediante a aprovação da Lei número 7.832 de 28 de setembro de 2001, a qual regulamentou as eleições de diretores e vice-diretores das instituições escolares municipais de ensino.

É importante ressaltar, que o Projeto de Lei para eleição de diretores, foi uma iniciativa do Partido dos Trabalhadores, que efetivamente não participou da elaboração do Programa de Governo de Zaire, visto que somente aderiram a ele, no segundo turno das eleições de 2000, para assumir o governo municipal.

O primeiro mandato da direção de Escolas Municipais nesse contexto eletivo teve uma duração de dois anos e os mandatos posteriores, em consonância com a Lei, de três anos. “Se por um lado, esta ação política pode ter representado uma ruptura com a cultura da burocracia, com a tutela mandonista e o perverso mecanismo de controle social que representava o ato de nomeação dos diretores escolares” (SOUZA, 2006, p.93).

Por outro lado,

os profissionais docentes, dentre outros, apresentavam certa conformidade em face de uma cultura conservadora incorporada no decorrer de muitas décadas, refletindo esta ideologia em suas práticas e saberes, e ainda nas relações unilaterais entre os pares, chefias e alunos; pois os mesmos demonstraram muitas dificuldades em lidar com esta nova situação, de abertura, de escolha autônoma da gestão escolar, visto que a eleição de diretores, dentre outros mecanismos, representa uma possibilidade de materializar no cotidiano escolar a prática democrática da gestão escolar (SOUZA, 2006, p.93).

Essa nova realidade política a qual era redesenhada no entorno escolar municipal, a princípio trouxe muitas contradições nas escolas, refletindo parcialmente o que ocorre no cenário político em época de eleições no município. Além desse fator, há ainda o agravante de que as eleições de diretores ocorreram de forma atropelada, haja vista que foi um processo descolado do Programa de Governo do Zaire, e implantado nos primórdios desse governo, sem nenhum preparo político-pedagógico por parte dos profissionais, para essa nova conjuntura o que está reforçado na fala abaixo.

[Durante] o processo de encaminhamento das eleições de diretores é que este começou a se dismantlar. O primeiro processo não foi feito em conformidade com a Lei, o que contribuiu com a criação de vícios. O governo municipal nomeou alguns diretores, antes da aprovação da Lei, o que gerou uma aparente lista tríplice. Os funcionários votaram em quem achavam que deveria assumir a direção, e a lista tríplice foi encaminhada à Secretaria; após as férias a direção nomeada interinamente não era a que os professores desejavam. Durante um ano e meio se organizou as eleições. Formaram-se as chapas, mas quem estava interinamente na direção já organizou estratégias que inibiu a formação de outras chapas. Quando o projeto se efetivou, havia apenas uma chapa única, para concorrer ao primeiro processo eleitoral. Da forma como foi construído o processo eleitoral é que estrangulou a eleição na escola. Criou-se um círculo vicioso que não conseguimos romper com ele (A5).

Paradoxalmente, esse exercício político trouxe também benefícios para a comunidade escolar, na medida em que contribuiu para a elevação da auto-estima dos professores, e o mais

importante, abriu espaço, para o debate efetivo e conseqüente melhoria das relações sociais. Em outras palavras,

[...]a eleição direta para diretor contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino, a partir do momento em que [houve mudanças nas] relações de trabalho, visto que antes qual era a relação, que tínhamos na maioria das escolas? O autoritarismo. Era uma relação chefia/professor/funcionário que muitas vezes inibia algumas ações que o professor até gostaria de estar fazendo em sala de aula como metodologia, mas se sentia inibido pelo tipo de relação descrita. A partir do momento em que você pode eleger o diretor da sua escola, isso liberou o professor para muitas ações. Houve algo interessante: melhorou a auto-estima. O professor começou a se enxergar como gente importante dentro da escola, ficou mais à vontade, inclusive para mostrar suas frustrações, insatisfações, e as técnicas metodológicas de trabalho. Eu acho que isso foi positivo porque resultou na melhoria da qualidade. Claro, longe de ser a escola ideal, mas fez o professor se sentir mais responsável e buscar outros caminhos, a se valorizar, e às relações de trabalho (A1).

Percebi na exposição do entrevistado, que o fato de se poder escolher de forma autônoma e coletiva o diretor, mesmo em condições circunstanciais muito complexas, ocasionadas em parte, pela ausência do exercício político na esfera da educação, promoveu avanços qualitativos, tanto na prática docente, quanto no exercício da livre expressão e, inclusive, promoveu melhorias na qualidade do ensino, apesar de ter contribuído também, para acirrar as relações político-partidárias no interior escolar. Esse contexto caótico é explicitado pela fala de um dos entrevistados nos seguintes termos:

No meu ponto de vista, faltou uma postura política dos colegas. Quando eu falo de politização, na verdade eu percebi que o grupo de professores não percebeu o que seria, na verdade, a proposta de eleição para diretores. Então, você foge daquele processo que seria, vamos dizer assim, democrático, e partiu para questões pessoais. Eu vejo isso na escola, naquele momento ficou o grupo A e o grupo B, ou C quando houve uma terceira chapa. Quando você passa por um processo de eleição e nesse segundo turno você tem a turma do fulano A e a turma do fulano B. E isso foi levado para pós-eleição. Então, no meu entendimento o que falta é isso, tem [que] haver amadurecimento, quando eu falo de politização. Eu acredito que mesmo sendo educadores, nós ainda temos muitos analfabetos políticos no meio dos professores, e se a gente não fizer bem o dever de casa, qualquer projeto por melhor que seja não vai alavancar (A5).

A próxima explanação demonstra certa carência na formação de professores, no exercício político no âmbito da profissão, em saberes teóricos, bem como em práticas filosófico-pedagógicas, necessárias na elaboração de uma concepção de um projeto de sociedade emancipador. Contudo, aponta procedimentos, para que se possa concretizá-lo:

Para ser de fato um processo democrático [...] as pessoas interessadas [em participar de um processo eleitoral para gestor] necessitam ter acesso a informações pedagógicas e administrativas, sobre democracia, autonomia, e gestão. Para saber o que as esperam, e ainda para que mais pessoas possam participar desse processo. É preciso haver preparação. A eleição é um marco na vida da democracia, mas não a garantem. A preparação deveria continuar [a ser feita após as eleições] com formação política e informações práticas sobre o cotidiano de uma escola. Eu acho que se devem trabalhar essas questões, para que a pessoa que estiver na função de diretor, possa exercê-la de fato da melhor maneira possível (C2).

Esse argumento parece caracterizar a falta de exercício político e de autonomia do professor no âmbito da prática docente ao exercer a profissão, além de sinalizar certa carência em sua formação profissional, e uma efetiva negação nos processos decisórios da esfera escolar, conforme apontado abaixo:

[...] entendemos também que a dificuldade de participação popular nos processos decisórios das diversas instâncias políticas decorre, não de seu absenteísmo, ataraxia ou apatia em relação aos negócios públicos, mas de obstáculos construídos e colocados à sua frente pelos que querem ter o monopólio da decisão (2004, p.26), a atuação da elite busca uma integração sistêmica um padrão instrumental-monológico, apresentando um potencial de poder externo à organização, sendo ele exercido, defensivamente, através de lideranças, de modo dissimulado e disperso. Além disso, a comunicação entre seus membros se dá em termos imperativos técnicos e a legitimação de suas iniciativas e propostas se dá em nome de interesses universais (ROMÃO, 2004, p.28).

Essas argumentações seguem a linha das idéias de PARO. Nesse contexto,

[...] o processo de envolver-se e participar nas atividades da escola pública, dando sugestões e influenciando nas decisões, é o mesmo processo pelo qual o pessoal escolar e os usuários podem contribuir para a tão propalada e pouco compreendida autonomia da escola. Assim como, no âmbito individual, a autonomia tem a ver com elevação das pessoas à condição de sujeitos, em âmbito institucional, falar em autonomia da escola é considerá-la como sujeito social (PARO, 2003, p.40).

Nesse sentido, faz-se necessário desfazer as falácias discursivas postas por uma racionalidade instrumental advinda do Iluminismo, cujo *telos*, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.19) *era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber*, e contribuir para a dominação da consciência e a repressão, além de buscar um outro tipo de racionalidade capaz de propiciar a autonomia, para permitir o crescimento humano, mediante um processo dialógico que implica na problematização, nas perguntas, na crítica, na sustentação da importância do raciocínio lógico, do argumento, do debate coletivo em prol de uma educação que valorize a essência e não a aparência dos fenômenos.

O que se observa nas formações discursivas dos entrevistados é que a eleição de diretores gerou inúmeras crises. Não se constituiu em um mecanismo competente para democratizar as relações no interior das escolas e nem contribuir com a autonomia profissional.

A eleição não conseguiu romper com a lógica instrumental cimentada ao longo de décadas de hegemonia de uma política conservadora. Em contrapartida, abriu-se espaço para uma política partidária de cunho beligerante, no sentido de que um grupo de profissionais defendia o conservadorismo e um outro sustentava o poder instituído do período em estudo. Contudo, acredita-se em uma defesa dirigida em prol de um ensino politizado, o que parece estar evidenciado no argumento de um dos entrevistados:

No meu ponto de vista, o processo eleitoral não quebrou o impacto da questão política [partidária] dentro da escola, realmente ele não rompeu, porque eu acredito que para desatrelar disso, nós teríamos que ter uma Secretaria de Educação mais independente. A partir do momento que você tem um secretário nomeado pelo governo, [ele] vai estar lá para executar as ações deste governo que nem sempre é o projeto que nós queremos. [...] por isso, acredito que não quebrou este impacto. Para exemplificar, quantas vezes eu escutei dentro da sala dos professores, uma professora de um grupo [conservador]: - E aí, fulano, você viu o que o seu prefeito fez? Se você tem esse tipo de diálogo dentro da escola, como é que você vai falar que direção quebrou o impacto? Então virou o diretor do [governo da época] - É que eu amo o a cor tal [...], então por pior que fosse o governo [atual], ela reproduzia e vestia a camisa mesmo! Então eu acho que quando você se posiciona assim dentro do grupo, você não tira a questão da política, tem que discutir a política dentro da escola, mas eu do Partido x eu sei o ponto positivo e negativo do governo y. E o negativo a gente restringe, a gente até aceita a crítica, eu acho que dentro da escola falta isso também, as pessoas aceitarem a crítica pra diluir. O projeto educacional é maior, mais amplo, tem que sair dessa esfera. E ele não saiu. Para romper, falta muito. Acho que não vai ser a nossa geração [que o fará], que vai sentir. Até que é um momento de transição, e eu vou falar como historiadora, a transição da história leva 400, 500 anos, 1000 anos, para se efetivar. Então, talvez esse projeto maior da

gestão escolar democrática, não vai ser pra nós com certeza; Mas nós vamos ser co-autores desse processo (**A5**).

Outro fator que merece destaque e algumas considerações a serem mencionadas refere-se à falta de apoio da base do governo municipal na Câmara de Vereadores, durante a votação da Lei de Eleição de Diretores, conforme o pensamento de **A1**:

A construção da proposta de eleição de diretores foi muito bem embasada. Pois buscaram [orientações] nas propostas do Rio Grande do Sul, no Fórum Social Mundial, na SME do RGS e em Diadema - SP, onde havia vários anos de experiência sobre eleições escolares. Mas, na hora da regulamentação da Lei não houve casamento entre a Escola Cidadã e a vontade política do poder público, para aprofundar a democracia na escola. [A eleição] a democracia é uma disputa de projetos, de quem vai gerir o projeto [escolar] de acordo com a sua concepção. A administração não teve força política para chamar a sua base, para votar o projeto. Foi uma derrota para todos. Na hora de fazer o desenho de como a eleição ia acontecer na escola, como ela ia se posicionar, tomou um contorno autoritário.

Pelos depoimentos, nota-se que a implantação da eleição de diretores municipais foi uma ação solitária, desvinculada da proposta da escola cidadã. Além disso, existe o fato de ter desencadeado crises e contradições, ou seja, algumas em função do despreparo político dos profissionais na esfera de escolhas autônomas no terreno da educação, outras por não ter logrado contribuir, como política educacional, com a abertura de um espaço efetivo na concretização de uma gestão democrática. Por outro lado, propiciou um espaço de *utopia* no imaginário de alguns educadores, conforme o raciocínio de (**A5**),

A minha expectativa com relação ao processo das eleições diretas para diretor era a retomada da tão sonhada discussão sobre a autonomia que a escola poderia ter. O Projeto Escola Cidadã era para ter garantido a autonomia que nós queríamos. A expectativa de poder escolher o diretor já descaracteriza aquele ranço do autoritarismo. No meu entendimento, o gestor teria que estar acompanhado da efetivação de que tipo de trabalho? Ele deveria deixar de ser aquele administrador voltado para contas da escola, arrumar fechadura, e portas e se envolver mais com as questões pedagógicas da escola. Essa questão de escolher o diretor viria amarrada nisso. Quando eu penso em autonomia é [no sentido em que] o diretor deveria deixar de ser apenas aquele que cuida da parte administrativa e burocrática. O que vejo é que a eleição não mudou o desempenho do diretor. Ele continua atolado na papelada da escola. Eu acreditei no projeto de eleição para diretor. Porque ter um diretor escolhido e referendado por nós, a comunidade se agrega a ele. Aquilo que a gente pensou que iria construir através do PPP. A escola vai amarrada nesse projeto, esse diretor seria o quê? Seria aquele líder que estaria articulando

todas as ações. Então não mudou. A única coisa que mudou é que na agenda 2001/2004 nós escolhemos o diretor. Eu não percebi alteração nenhuma no papel do diretor dentro da escola nesse processo todo. Não se efetivou o trabalho que deveria ser feito (A5).

Esse depoimento ressalta que o processo eleitoral por si só, não foi capaz de garantir a democratização da gestão escolar, visto que o papel do diretor continuou a ser burocrático. Em outras palavras, a mentalidade técnica não se transformou. Apenas o processo em si foi de escolha. Por outro lado, a estrutura administrativa e pedagógica não sofreu mudanças qualitativas capazes de desencadear avanços qualitativos na conquista de espaços autônomos e de tomadas efetivas de decisões no âmbito escolar, o que é demonstrado na próxima explicação:

A escola não tem autonomia. Nós não temos autonomia. De todas as pessoas [que] convivi, todas elas, independente da postura política, conservadora ou mais liberal, esbarram na questão da autonomia, porque depende muito da Secretaria de Educação. Na época do governo Zaire houve uma maior liberdade para o profissional da escola se qualificar (C2).

Portanto, a eleição de diretores, isoladamente não garante o processo de democratização da gestão da escola pública, pois está associada a outros fatores necessários, para a materialização dessa *utopia*, tais como um PPP, de natureza emancipatória e coletivo, da visão social de mundo dos sujeitos históricos constituídos pelo efetivo exercício político e reflexivo na ação de ensinar e planejar, na descentralização de decisões e recursos financeiros dos órgãos municipais e na direção coletiva desses processos pelos seus reais e legítimos atores sociais.

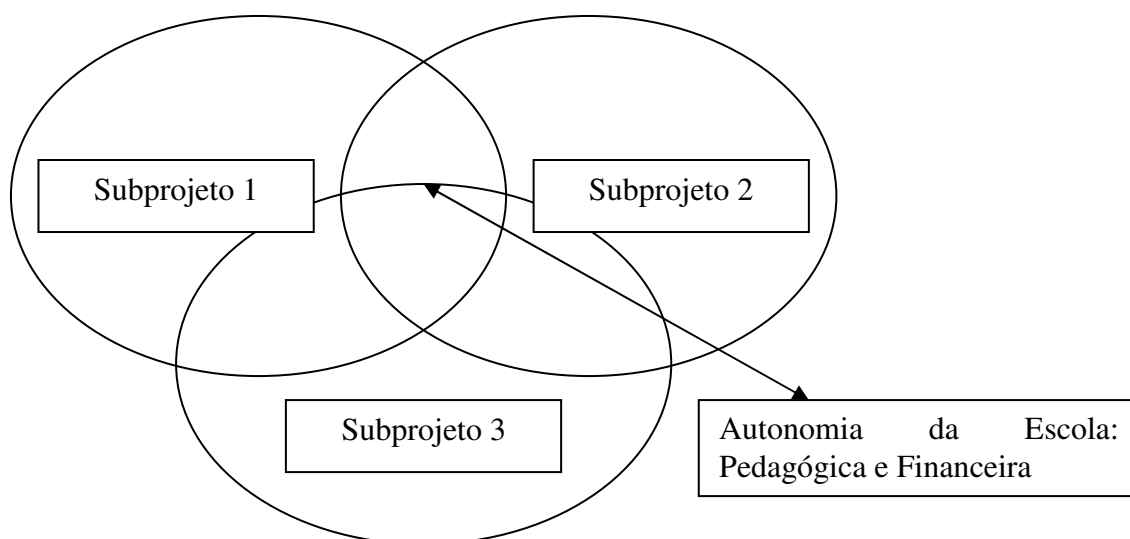
4.2 A CARTA DE PRINCÍPIOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: Referência filosófico-pedagógica para a construção dos Projetos Político-Pedagógicos escolares

O Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã trouxe como metas e objetivos a serem alcançados, três subprojetos articulados para a implementação da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Esses

projetos foram propostos e desenhados originalmente pelo Prof. Dr. Gabriel H. M. Palafox, assessor do processo junto à equipe do CEMEPE, a saber:

- Subprojeto 1: Construção da Carta de Princípios da Escola Cidadã.
- Subprojeto 2: Atualização da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
- Subprojeto 3: Descentralização Administrativa e Financeira da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Plano de Desenvolvimento da Escola.

Dessa forma, o planejamento se configurou, tal como evidenciado no esquema seguinte:



QUADRO 2. Esquema de Projetos.

Fonte: Projeto: Estrutura Político-pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã.

No que diz respeito ao subprojeto 1, a construção da Carta de Princípios da Escola Cidadã aconteceu de forma coletiva. Exprime-se por ser uma utopia deflagrada à luz dos pressupostos da escola cidadã, tendo como *telos* a construção coletiva dos PPP's e dos Projetos Pedagógicos da Escola - PPE's mediante o incentivo à participação de todos os envolvidos com o ensino público.

A elaboração da carta teve como ponto de partida, a problematização: “Da escola que temos à escola que queremos”.

A implementação de todo esse processo foi realizada com o apoio e contribuição de docentes da UFU, com a construção da proposta de elaboração da Carta pela instituição de

dois Congressos Constituintes, para discutir os eixos de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação, cujo objetivo era contar com uma base comum para orientar a construção do PPP, da PPE, do PME e a atualização coletiva dos Regimentos Escolares.

Todo esse movimento de intencionalidade democrática teve como diretrizes de ação conforme Muñoz Palafox (2001): a) a participação coletiva, a comunicação e o poder compartilhado, como forma de enfrentar o individualismo (incompatível com o exercício da autonomia); b) a gestão democrática como mecanismo de autonomia e inclusão social, como instrumento de superação da racionalidade burocrática; c) a interdisciplinaridade como estratégia curricular, a formação permanente à luz da racionalidade comunicativa, contrariamente à formação inicial pautada na racionalidade técnica; d) o inter/multiculturalismo crítico, frente à transformação da Escola das elites em Escola de Massas; e) propõe o planejamento coletivo/pesquisa em ação, para evitar o distanciamento da teoria com a prática; e f) ainda defende o professor planejador do saber escolar, como forma de esclarecer a contradição do desconhecimento da Teoria de Currículo, por parte dos profissionais, para a produção de saberes escolares.

A metodologia utilizada para desencadear esse processo teve como ponto de partida um diagnóstico, avaliação, análise de possibilidades e um plano de ação. Nesse sentido foram criados e instalados em várias unidades escolares 'Fóruns Permanentes de Democratização da Escola' para fazer efetivamente o PPP.

Nessa conjuntura foi elaborada uma proposta de Sistema Municipal de Educação, a partir da constituição de um Fórum de debates contando, também, com a orientação de docentes da UFU, com o objetivo de adequar o sistema para o futuro, e promover, nessas circunstâncias, uma atualização coletiva dos Regimentos Escolares e do Plano de Carreira dos Servidores para fechar o círculo do processo.

As ações para realizar a materialização da Carta de Princípios da RME/UDI se encontram de forma sintética, de acordo com referências de (SOUZA, 2006, p. 95), no quadro abaixo:

No.	AÇÕES	INÍCIO	TÉRMINO
1	Organização do Seminário “PPP, um bicho de 7 cabeças”? Tendo como eixo temático inicial: Escola Cidadã em parceria com a PROEX/UFU. O objetivo foi desencadear nas Unidades Escolares a discussão democrática em torno do PPP e da Proposta Pedagógica para o Programa Escola Cidadã.	Setembro/2001	Setembro
2	Visita às escolas da comissão gestora do Programa, com a intenção de sensibilizar a comunidade e organizar grupos de estudos.	Outubro/2001	Dezembro/2002
3	Interrupção dos trabalhos em função da greve do funcionalismo público.	Maio/2002	Junho/2002
4	Avaliação e replanejamento das ações do subprojeto	Setembro/2002	Setembro/2002
5	Considerando a realidade do contexto escolar, preparação e eleição de uma equipe de representantes para a coordenação do processo de elaboração da Carta de Princípios da Escola Cidadã, com representantes de todos os profissionais que trabalham na escola.	Setembro/2002	Setembro/2002
6	Formação de seis Núcleos de Trabalho constituinte, integrados pelas equipes das escolas. Cinco Núcleos na Zona urbana, segundo as possibilidades de integração entre as unidades, e um Núcleo para as escolas da zona rural. O objetivo de cada Núcleo era elaborar uma Tese Constituinte Escolar, a partir das contribuições advindas de cada Unidade Escolar.	Setembro/2002	Setembro/2002
7	Reuniões mensais dos representantes dos Núcleos, no CEMEPE, para estudar, pesquisar e debater em torno do processo de elaboração dos princípios em cada Unidade Escolar, a partir dos temas: A Escola que nós temos e a Escola que nós queremos. A meta era que cada unidade escolar, com a devida orientação de sua equipe de representantes e o apoio do Conselho Escolar, promovesse um evento (plenária, seminário etc.) sob o princípio de democracia representativa (alunos, comunidade e profissionais da escola), discutisse e definisse os princípios da Escola Cidadã.	Setembro/2002	Setembro/2002
8	Preparação por parte da equipe coordenadora, com participação das escolas, da estratégia de realização das plenárias constituintes nas escolas, com o objetivo de elaborar suas propostas de Carta de Princípios.	Setembro/2002	Setembro/2002
9	Contando com a assessoria da equipe de coordenação do projeto constituinte, organizar, implementar, bem como acompanhar, com cada equipe das escolas, a realização da estratégia de elaboração da Carta de Princípios com os seguintes temas: Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação.	Fevereiro/2003	Abril/2003
10	Recepção no CEMEPE, dos documentos elaborados pelas escolas, para a sistematização dialética-hermenêutica do seu conteúdo, com objetivo de elaborar a primeira versão unificada da Carta de Princípios da Escola Cidadã.	Julho/2003	Agosto/2003

11	<p>Promoção de Ciclo de Estudos com a totalidade dos profissionais da educação, relacionados com os quatro eixos da Carta de Princípios, com a finalidade de debater e promover um aprofundamento teórico dessas temáticas, no contexto de transformação da escola pública. O Ciclo é constituído de 48 palestras ministradas gratuitamente por docentes convidados pela Coordenação do Projeto, acompanhado de momentos de estudos nas escolas, com material de apoio para subsidiar o aprofundamento dos temas em questão.</p> <p>Palestrantes convidados da Universidade Federal de Uberlândia: Convivência: Profa. Ms. Gercina Santana Novaes, Profa. Ms. Maria de Fátima Naves e Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido. Gestão Democrática: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva e Profa. Dra. Edna Mariana Machado. Currículo: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox. Avaliação: Ireneu Antônio Siegler.</p>	Abril/2003	Setembro/2003
12	<p>Contando com a assessoria da equipe de coordenação do projeto constituinte, [para] organizar, implementar, bem como acompanhar, com cada equipe das escolas, a realização da segunda plenária constituinte, com o objetivo de debater e apresentar sugestões de modificação à minuta da Carta de Princípios.</p>	Setembro/2003	Setembro/2003
13	<p>Recepção no CEMEPE, das propostas de modificação da minuta da Carta de Princípios para a elaboração de documento final a ser apresentado e aprovado na Conferência Municipal de Educação.</p>	Julho/2003	Agosto/2003
14	<p>Preparação e realização da I Conferência Municipal de Educação (Congresso Constituinte Escolar) com o objetivo de aprovar a Carta de Princípios da Escola Cidadã.</p> <p>A realização da Conferência organizada pela Secretaria Municipal de Educação contou com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia e da Secretaria de Orçamento Participativo.</p>	Agosto/2003	Outubro/2003
15	<p>Conclusão do processo de reformulação da Proposta Curricular da RME/UDI, que passou a ser denominada de DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO.</p>		Novembro/2003
16	<p>Encaminhamento da Carta aprovada no Primeiro Congresso Constituinte para elaboração de Parecer Jurídico.</p>		Durante o ano de 2004
17	<p>Implementação do Curso de Formação Continuada de Educadores em convênio com a PROEX/UFU em todas as áreas disciplinares.</p>		Durante o ano de 2004
18	<p>Constituição dos Fóruns Permanentes de Democratização da Escola Municipal como espaços de debate, construção coletiva, ampla deliberação e</p>		Durante o ano de 2004.

	legítima representatividade, para elaboração do PPP.		
19	Instalação do Fórum de trabalho para a implementação do Plano Municipal de Ensino.		
20	Realização do II Congresso Constituinte Escolar para revisão de alterações jurídicas e nova revisão ao texto aprovado no I Congresso.		Outubro/2004
21	Publicação da Carta no Diário Oficial local, decreto no. 9753 em 28.12.2004.		Dezembro/2004

QUADRO 3 - AÇÕES DA EQUIPE GESTORA NO PERÍODO DE 2001-2004.

Fonte: (SOUZA, 2006, p. 95).

Para a materialização dessas ações, houve uma mudança no calendário escolar, de forma a atender tais espaços de construção democrática no interior das escolas municipais, sem o prejuízo da carga horária destinada aos alunos, conforme legislação vigente.

A Carta de Princípios foi elaborada e teve como finalidade primeira, um subsídio teórico-prático concernente à elaboração coletiva do Projeto Político-pedagógico (PPP) das unidades escolares, bem como um marco referencial de cunho filosófico-pedagógico capaz de orientar o processo de reestruturação da gestão, das relações de convivência, e também a reformulação dos regimentos, currículos, e das formas da avaliação instituídas em cada uma das unidades escolares.

Na seqüência, serão apresentados alguns dos princípios (os mais importantes para a análise do objeto desta pesquisa) elencados no eixo da convivência, construídos coletivamente, pelos educadores da RME/UDI, num conjunto de seminários realizados nas unidades escolares e sistematizados em caráter definitivo durante o I e o II Congresso Constituinte Escolar:

1	O poder público e a escola devem: construir, coletivamente, objetivos e metas que orientem o planejamento das ações educativas da instituição;
2	Organizar-se, pedagógica e administrativamente, oferecendo espaço físico adequado, respeitando o limite do número de alunos por sala, conforme o previsto no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais/1992, priorizando as situações de aprendizagem e um relacionamento humano capaz de enfrentar, crítica e solidariamente, os conflitos decorrentes do cotidiano escolar;
3	Explicitar direitos e deveres coletivamente aprovados e atribuir responsabilidades individualmente assumidas, para que as pessoas, conhecendo limites, regras e possibilidades, pautem a sua conduta e garantam os seus compromissos perante a comunidade.
4	Pautar todas as suas ações educativas na ética, princípio básico da convivência humana que, por envolver um conjunto de valores que permeiam as relações profissionais e interpessoais,

	possibilita a cada pessoa se definir como ser inacabado, que procura se educar, criar espaços de participação consciente na edificação da sociedade, na busca do bem comum e da liberdade social.
5	Compreender que a disciplina constitui a busca dos objetivos comuns e se regulamenta e concretiza com a participação de todos os envolvidos no processo de educação individual e coletiva. Isto, contrariamente à idéia e prática comum de que a disciplina constitui, basicamente, um meio de controle subserviente do comportamento das pessoas que fazem à vida escolar.
6	Respeitar as diferentes formas de se viver as diversas manifestações culturais, cada pessoa sendo respeitada em sua maneira de ser.
7	Estabelecer momentos pedagógicos para debate coletivo e valorização de conhecimentos científicos e humanísticos considerados fundamentais, para promover a formação crítica e solidária dos indivíduos, garantindo-se, nesse contexto, a leitura e a reflexão contínua em torno das políticas e dos problemas sócio-econômicos que influenciam o campo da educação.
8	Criar e manter condições de trabalho e remuneração dignas aos profissionais da escola, assim como, proporcionar formação continuada e promoção da saúde, possibilitando condições de exercício da profissão.
9	Valorizar a criatividade como condição de crescimento intelectual e de evolução individual e coletiva.
10	Criar condições para que a convivência escolar esteja apoiada por políticas públicas relacionadas à gestão, financiamento e autonomia didático administrativa das instituições escolares.
11	Criar e manter, de forma atualizada, uma base material favorável à melhoria das condições da produção do trabalho docente.
12	Pautar suas ações na luta pela valorização do profissional, por melhores salários e condições mais adequadas de trabalho.
13	Adequar o quadro de funcionários com a inclusão de profissionais especializados, para trabalhar questões de caráter psico-pedagógicos e das pessoas com necessidades especiais.
14	Construir uma rede complementar de serviços com profissionais das áreas da Ação Social e Saúde, para que juntos com a equipe escolar possam colaborar com o processo de aprendizagem, como também, com o desenvolvimento psico-social dos alunos, com necessidades especiais ou não, e seus familiares.
15	A adoção de posturas éticas fundamentadas na busca do diálogo aberto a novas visões de homem/mulher, sociedade e educação, que vise a superação de práticas sociais, pedagógicas e científicas associadas a paradigmas conservadores e/ou dogmáticos de vida e de conhecimento. Isto procurando subsídios no conhecimento humanístico oferecido, tanto pela Filosofia quanto por ciências sociais tais como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, dentre outras.
16	A criação de condições adequadas para enfrentar permanentemente, por parte do aluno, dos seus familiares e dos profissionais da educação, a busca da solução compartilhada de dificuldades no processo ensino-aprendizagem associadas à vida cotidiana da escola cidadã.
17	O respeito às diferenças (étnicas, de gênero, classe social, de vivências da sexualidade, físicas, orgânicas e mentais etc.), materializando-se em práticas de interação social, que devem estar presentes em toda a vida cotidiana da escola, possibilitando o preparo da equipe

	para atender a essas diferenças.
18	A construção com as famílias, numa relação de parceria, proporcionando a inclusão de todos, onde cada um assuma no coletivo sua responsabilidade e compromisso pela construção de uma educação humana, que priorize, na prática social, o respeito às diferenças individuais e de grupo e à diversidade cultural.
19	O reconhecimento e a valorização, de fato, dos vários saberes do(s) outro(s), sem omitir a visão crítica da realidade percebida, resguardando-se o direito de expressão de cada um.
20	O ato de compartilhar, que significa tomar parte de algo cooperando e sabendo reconhecer que, no ato da comunicação, circulam diversos saberes e experiências nem sempre consensuais, o bom senso deve ser um atributo a ser cultivado e fortalecido criticamente, sem subserviência entre as pessoas, para garantir a construção da escola democrática.
21	O enfrentamento, de forma aberta e transparente, a discussão e colocação em prática dos direitos e deveres da comunidade escolar, buscando o exercício e a formação da cidadania crítica, participativa e solidária.
22	A superação de toda forma de corporativismo de classe e de autoritarismo individual ou de grupo.
23	A superação de toda forma de constrangimento físico, psicológico e moral que se constitua em desrespeito aos direitos fundamentais de todo ser humano.
24	O fortalecimento da prática da democracia radical no processo de resolução coletiva de conflitos sociais ocorridos no contexto escolar, contribuindo, ao mesmo tempo, com a formação ética do aluno, dos seus familiares e dos profissionais da educação.
25	<i>A escola deve permitir a todos os seus integrantes a adoção crítica de valores que promovam [...] um relacionamento pedagógico pautado no diálogo, que se caracteriza na prática pela busca da interação com o(s) outro(s), mediante o exercício crítico da escuta e, sobretudo, do ato de ensinar e de aprender envolvendo os sujeitos num processo permanente de humanização, que seja capaz de superar, criticamente, qualquer forma de discriminação, subserviência e dominação entre as pessoas.</i>
26	[Promover a] <i>Democracia Radical</i> [como] a igualdade de acesso aos bens culturais, científicos, tecnológicos e sociais, de maneira a favorecer oportunidades iguais e expressão livre dos diferentes sujeitos e dos grupos sociais.
27	A construção de um ambiente favorável à cooperação, à alegria, à afetividade, à modificação das estratégias de gestão, currículo, avaliação e à projeção de novos modos de se relacionar e de interagir solidariamente, a partir da análise das vivências no cotidiano escolar.
28	[Propiciar] a necessidade de agir, com humildade, nas relações humanas que se vivenciam no cotidiano escolar. Humildade que se manifesta entre as pessoas, quando se reconhecem e valorizam os próprios saberes e do(s) outro(s), no processo de resolução de problemas (conflitos) ou de construção de conhecimento e de estratégias de ação necessários para transformar, crítica e coletivamente, a realidade escolar.
29	[Possibilitar] a garantia, a todas as pessoas, do direito de expressar livremente suas idéias com ética e, enquanto sujeitos de aprendizagem, participar dos processos que interferem na sua própria formação social e profissional.

Quadro 4 - Princípios dos Eixos de Convivência

Fonte: Carta de Princípios Político-Pedagógicos da RME/UDI.

A análise da concepção de *Autonomia* presente na Carta de Princípios Político-Pedagógicos da RME/UDI sinaliza que esse documento se dirige para o “exercício de cidadania na prática da escola cidadã” (SME, 2003), sob a égide de uma gestão democrática de ensino, de reestruturações curriculares, de convivência pautada eticamente nos direitos e deveres dos cidadãos, bem como em avaliações de cunho qualitativo.

Observa-se ainda que a intenção posta era alcançar uma mudança de estrutura escolar mediante a deflagração de políticas públicas e educacionais, tais como uma proposta de Sistema Municipal de Educação, o Plano Municipal de Educação e a Carta de Princípios como diretrizes da elaboração dos Projetos Político-pedagógicos escolares, tendo em vista, a democratização dos espaços das instituições escolares e a autonomia docente, no exercício da prática político-pedagógica.

Isso parece concordar com o que já foi exposto anteriormente, sobre a idéia kantiana, cuja ética fundamenta-se na autonomia da vontade, considerada como princípio absoluto de moralidade. Tal conceito representa a capacidade de auto-legislação humana e somente nesse sentido, o homem é livre, visto que obedece à lei imposta unicamente por sua vontade, aplicando-se, assim, o princípio da autonomia, a qual garante o imperativo categórico, como critério para saber se uma máxima é moral ou imoral.

Nesse sentido, no item 1 há uma evidente manifestação em torno da *Participação*, categoria fundamental na legitimação de espaços democráticos; nos itens 4 e 10 percebe-se uma clara referência à questão da autonomia, tanto no que se refere ao ambiente escolar, quanto no campo da atuação docente.

Por outro lado, no item 22, nota-se certa preocupação em se criar mecanismos de superação com relação a práticas impostas sob a direção de políticas conservadoras, que conformam visões de mundo e valores éticos destinados à constituição de comportamentos heterônimos e subservientes.

Os pressupostos teóricos presentes na Carta de Princípios e nos demais documentos do Programa *Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã* da SME/UDI, apresentam como metas e objetivos a democratização das práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica escolar, conforme exposto anteriormente.

Nessa conjuntura, observa-se que se trata de uma proposta de intervenção política e contra-hegemônica de erradicação das práticas hierarquizadas, autoritárias e burocráticas que se consolidaram no sistema público brasileiro, conforme apontados em análise de seu percurso histórico educacional, desde a sua gênese até a atualidade.

Isso pode ter contribuído para a formação de uma visão de mundo social e educacional pautada na obediência, no silêncio, e, sobretudo em uma racionalidade instrumental, inviabilizando, destarte, a construção de práxis sustentadas pelo viés da autonomia, o que pode ser demonstrado no depoimento abaixo:

[...]o princípio que está posto na questão da eleição de diretor é o da democratização. A minha crítica é que aconteceu numa transição de um governo conservador, para outro que tinha o discurso voltado para a democracia. Neste contexto, o planejamento participativo foi apresentado como estratégia de governo, e a escola cidadã como viés da política educacional. Os professores e pedagogos recém-saídos de uma administração conservadora e, portanto, conformados e passivos, sempre com a voz silenciada, depararam-se com um governo, dito democrático, [cuja forma política] não havia sido experienciado pelos profissionais, foi-lhes negado historicamente, pois sempre estiveram acostumados a calar a voz, para não serem punidos. Como esse profissional iria lidar com essa situação nova? Essa situação teria de ter partido dos professores e não como ocorreu, de cima pra baixo. Eu não vejo aí um movimento vindo dos professores. Esse processo [eleição de diretores] foi instalado de modo imaturo, e por outro lado, as pessoas não apresentavam formação política, tanto no sentido acadêmico, quanto na prática da educação, o que permite certa passividade ao receberem ações de cima para baixo, sem o exercício de questionar. Esse processo abriu espaço para a expressão do individualismo dos professores; Foi tão imaturo que não conseguiu sobreviver (B3).

A proposta da Escola Cidadã opõe-se à ideologia neoliberal, bem como às influências de cunho tecnicista que assolam as práticas escolares e as concepções de mundo dos profissionais escolares, visto que se fundamenta na exacerbação da *liberdade individual*, como também na proteção do mercado contra o Estado. Nesse viés, Gadotti (2000) explica que uma gestão democrática da escola, necessariamente requer primeiramente,

[...] mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 2000, p.35).

Nesse cenário de contradições, de mudanças de poder, cujas ideologias e visões de mundo são incompatíveis, nota-se que na prática se instalou certa resistência associada a uma ausência de reflexão crítica por parte de alguns profissionais. Seria, então, necessário realizar um trabalho de conscientização política desses profissionais, com o intuito de se apropriarem de novas ideologias, atreladas a uma outra dimensão de gestão do poder municipal.

A eleição de diretores e a construção da carta de princípios tiveram como finalidade referendar dialeticamente a elaboração coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos-PPP's das escolas municipais.

Nesse sentido, o PPP, segundo Muñoz Palafox (2001) representa uma *Declaração Política de Intenções*, enquanto ação deliberada que se materializa na forma de uma *Estratégia de Intervenção*, seja esta conservadora ou emancipatória. Os pressupostos desse projeto político-pedagógico seguem a mesma lógica discursiva posta nos documentos de eleição para diretores, e da carta de princípios, contrariamente aos princípios do PPP regulamentados na última LDB número 9.394/96 influenciados pela ideologia neoliberal.

O PPP foi deflagrado visando sensibilizar os educadores, no que se refere a uma compreensão da importância política de um projeto-político, voltado para a educação ética, como instrumento de democratização nas relações de convivência, gestão, currículo e avaliação. Ele defende a construção de uma escola cidadã, por meio dos pressupostos e princípios do educador brasileiro Paulo Freire.

Trata-se de uma proposta contra-hegemônica de educação, sustentada em uma visão de mundo, sociedade e educação que apresentam como princípios básicos de cidadania a autonomia, liberdade e emancipação humana. Na perspectiva da Escola Cidadã, a elaboração do PPP deve necessariamente começar pela reflexão sobre a prática, o que desencadeou a formulação da seguinte problematização: “que escola temos, que escola que queremos?” O próximo passo seria a fundamentação teórica de forma crítica. Todavia esse processo somente se torna possível se houver criadas as condições concretas para a materialização coletiva dessa práxis, isto é, a ação humana transformadora como consequência de um planejamento dialógico, de resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente.

O processo de discussão do PPP apresenta como metodologia, um movimento de ação e reflexão e ação, ao enfatizar o grau de influência das tomadas de decisões na escola como paradigma de orientação dos demais níveis educacionais. Por ser uma construção coletiva, o PPP deve envolver a todos os segmentos que atuam na unidade escolar, pois, traz como *telos*,

isto é, a direção da ação pedagógica da escola, a definição dos educadores, no que se refere à legislação educacional vigente e às suas realidades escolares. Nesse sentido, detectam-se os problemas e contradições pertinentes ao cotidiano escolar, propondo-se alternativas discutidas coletivamente para enfrentar as dificuldades, de forma permanente, quando a reflexão deve ser mediada pelo diálogo construtivo.

O PPP, nessa abordagem se define como a “materialização escrita de uma determinada concepção de Educação e dos procedimentos estabelecidos para a sua construção, fruto da reflexão coletiva da realidade e de uma teoria que pretende dar conta da complexidade, da globalidade, da conflitividade e da especificidade dessa prática social” (Adaptado de Souza, 1987, p.27, in. Bracht, 1992, p.25). Nessa direção, o PPP não pode ser imposto, nem ser ditado por instâncias políticas, dado que é uma construção dos verdadeiros sujeitos que produzem conhecimentos na dinâmica escolar ou fora dela, porque, não se trata de um documento que reflete desejos ou palavras bonitas, mas um lócus, um documento histórico que retrata a realidade construída cotidianamente. Trata-se de uma parte da vida escolar e de uma proposta concreta, para melhorar e enfrentar os desafios postos pela educação que é exigida no século XXI.

A construção do PPP trazia como objetivo a legitimação da Carta de Princípios na prática-política escolar, por meio de ações planejadas coletivamente e sistematizadas, visando a implantação de um processo de democratização e autonomia escolar como estratégia de superação do fracasso escolar e da melhoria das condições de ensino.

Outra intenção era a de atender aos anseios da comunidade, ao incentivar a participação efetiva do entorno escolar, além do desejo de profissionalizar as escolas, sistematizar o trabalho pedagógico no sentido de formar consciências críticas, capazes de perceber as contradições de sua realidade imediata, e optar criticamente em intervir efetivamente na contribuição da melhoria da condição humana, em seu contexto político, social, econômico e cultural.

As percepções dos educadores sobre o PPP demonstram que, na época, houve uma boa compreensão do real sentido/significado dessa proposta política, enquanto intervenção na estrutura social descendente da escola. Contudo, vislumbravam mudanças qualitativas na construção desse projeto, que acabaram por não se efetivar, por razões diversas, o que pode ser observado na exposição do representante **A5**:

O PPP representava o nosso plano de ação dentro da escola, em todas as circunstâncias. Como seria essa gestão democrática dentro da escola? Através dele poderia se referendar, legalizar as nossas ações em todos os sentidos. A gente poderia discutir desde a questão administrativa até as ações pedagógicas. [Exemplo]: suponhamos que chegou uma verba para a escola, isso vai ser discutido amplamente. O que a escola está precisando de imediato? Nós queremos fazer um laboratório, queremos implementar, fazer uma sala de aula ambiente. Então entendi que o PPP viria de encontro com esta efetivação, [na questão] metodológica, uma prática pedagógica mais diferenciada e que estaria registrado. Seria o nosso plano de ação. [...] Para você desenvolver qualquer projeto, que fosse um projeto alternativo no final de semana, a escola teria essa autonomia. Estaria registrado no PPP [o que seria a nossa] garantia. O que vai referendar se eu quero mudar uma grade de horário? Eu entendia que dentro da escola que eu trabalho essa carga horária/aluno está defasada. Então de acordo com os dados que levantamos de orçamento, a nossa grade de horário vai ser diferenciada e o PPP iria garantir essa autonomia do grupo reunir e mudar essa grade curricular sem estar pedindo benção ao órgão superior. Eu entendi que ele representaria, seria o nosso instrumento, onde ficariam registrados os anseios da nossa unidade escolar e de acordo com estes anseios o que se proporia para fazer a nossa proposta. Nós temos uma comunidade que é muito difícil de leitura e relacionamento. Da agressividade e violência. Ou como que a escola iria fazer o seu papel social? Aquele cidadão que está saindo ali daquela escola está pra quê? Ele está pra trabalhar essa questão da violência? [...] Eu vislumbrava no PPP opções desse tipo. Então passou de longe. O que houve na verdade, quando ele se efetivou foi que as ações minguaram, minaram. Porque não teve onde se amarrar. Nós criamos um plano e encadernamos dentro da escola, entregamos para a Secretaria que tinha uma demanda para prestar contas, porque não sabia de quem que era a responsabilidade. [...] Então eu entendi que o PPP foi mais um de outros documentos que a gente discutiu, criando expectativa de melhorar o nosso trabalho dentro de sala de aula. Na década de 1980, em Minas fizeram exatamente o que nós fizemos no período de 2001/2004 da Prefeitura com o famoso Plano Mineiro de Educação. Criou-se aquela expectativa de nós iríamos pontuar quais eram os nossos anseios para melhorar a educação. É simples: se eu não tiver que dar 36 aulas para ganhar uma miséria. Não adianta falar que não passa por financiamento porque passa; [...] O plano mineiro em 85, quando eu estava recém saída da faculdade, dizia:- gente que coisa boa que é a democracia, está caminhando pelo processo de transição. Aí que coisa boa! A gente está começando a ver, escrever coisas diferenciadas. E o PPP no município em 2001 repetiu a expectativa novamente. Pensamos que poderíamos alçar planejar algo voltado para o que a gente acredita ser a escola que nós queremos. O que a gente quer construir? Projeto Político-Pedagógico, o que é projetar? É o que eu estou tentando, sonhando para essa política educacional. Infelizmente foi mais um, pois o que eu senti foi isso. Construimos consolidados, cada escola entregou o seu na Secretaria e acabou. Ninguém perseguiu as metas do PPP dentro da escola. E o que caberia ao órgão público? Pegar esses planos de cada escola e ver qual mecanismo criar para que cada escola trabalhasse o seu plano de ação. O que aconteceu? Perdeu-se não se efetivou. Agora, quem sabe o futuro está aí, para ser transcrito.

O fato do PPP não ter se materializado na prática escolar parece se relacionar com a condução de seu próprio processo no interior da escola, o que pode sinalizar a ausência de uma formação política e de uma *consciência reificada*, por parte de alguns educadores, conforme a explicação seguinte. O depoente também sinaliza os mecanismos facilitadores na prática político-pedagógica como indicadores na construção do PPP, como um possível caminho para a autonomia profissional,

O Projeto Político Pedagógico é instrumento imprescindível em uma gestão democrática na escola, porém ainda vivenciamos uma prática, onde nem todos os atores do processo educativo fazem parte de sua construção. Na maioria das vezes apenas o diretor juntamente com um professor ou coordenador pedagógico elaboram o projeto, para servir apenas no cumprimento de uma tarefa burocrática e depois é arquivado em alguma gaveta. Penso que o PPP da escola é um mecanismo de construção de identidade e de autonomia de escola. A instituição educativa deve propor inovações que norteiam valores e condutas para a tomada de decisões autônomas. Um dos requisitos do PPP é que nossos alunos sejam criativos, críticos e que saibam trabalhar coletivamente. Se o PPP espelha a alma da escola, que dá a vida, aponta o caminho, conjuga as dimensões política e pedagógica, conforme a identidade é condição essencial de autonomia. Ele é de natureza coletiva e deve refletir o conjunto de valores e interesses neste sentido. O PPP direciona o trabalho coletivo na escola, para se tornar instrumento de construção de autonomia da escola, necessita estabelecer, claramente as diretrizes básicas da organização e do fundamento escolar de acordo com sua identidade. Em minha opinião, todos esses apontamentos nos levam ao compromisso de cada um que compõe a Comunidade Escolar. Se cada um exercer verdadeiramente o seu papel, cumprindo com suas responsabilidades [possibilitará que] a Escola realize o seu papel fundamental que é preparar o Educando para viver no mundo atual. Um mundo em que só o conhecimento não é essencial, mas convivência, tomada de decisões e outros dons, que devem ser trabalhados primeiramente com nossos professores para depois os professores trabalharem com os alunos que futuramente serão os cidadãos do mundo. O PPP seria o caminho por onde a escola deveria andar para chegar aos objetivos concretos, pois é nele que constam os problemas da escola e as sugestões para se conseguir superar esses [dilemas] com a devida participação de todos da comunidade escolar. A prática do planejamento torna-se, portanto, fio condutor dessas ações, e como a prioridade não se concentra apenas em uma delas, mas no conjunto de várias, os objetivos e metas passam a ser implementados gradativamente de acordo com as necessidades de maior urgência. Diante das ações previstas, a aprendizagem dos alunos recebe investimentos da equipe pedagógica e dos professores. São práticas complementares de apoio ao processo de aprendizagem que devem ser incorporadas ao projeto da escola, logo no início do ano letivo. Para mediatizar a aprendizagem dos alunos e a eles garantir melhor desempenho, a escola deveria realizar quinzenalmente sessões de estudos junto aos professores. Os docentes são também sujeitos construtores do conhecimento, aprendem refletindo sobre a prática dialeticamente construída. Desta forma, buscar implementar a formação continuada a partir do real, que não se encontram nas literaturas da ciência da

educação, mas no cotidiano da sala de aula. O PPP nessa perspectiva é uma ressignificação da concepção histórica de educação (**B1**).

Ao confirmar exposições anteriores, o próximo depoimento revela o porquê do PPP não ter se concretizado como política de intervenção na transformação de práticas conservadoras, em práticas de natureza emancipatória.

Eu vejo que o projeto político pedagógico só ficou em tese. Ele não foi colocado em prática na medida em que não foram respeitadas as diretrizes e as metas, e muito mais grave, não foram respeitadas as autonomias financeiras, administrativas, políticas e democráticas da escola (**A2**).

Por outro lado, com relação ao termo autonomia, categoria intrinsecamente vinculada a uma gestão democrática e ao PPP, para ter as condições necessárias de se manifestar, pode-se detectar as seguintes percepções:

É quando o docente de acordo com seus valores e capacidades tem independência de decidir sobre os rumos a serem tomados no processo educativo (**C1**).

Esse sujeito parece exprimir um significado tendo como parâmetro uma visão iluminista, nos moldes da razão individual e técnica, descolada de um movimento coletivo maior, de uma consciência social, em prol do individual. É importante evidenciar que existem determinações e condicionamentos postos pela cultura que limitam e dificultam o exercício da autonomia individual, bem como a coletiva.

Contrariamente a essa posição, outro sujeito entrevistado coloca sua visão de uma forma politizada na dimensão de uma perspectiva coletiva:

Autonomia docente [...] constitui num conjunto de estratégias e ações coletivas atreladas a um poder de decisão e a uma liberdade individual. Mas não [se pode] esquecer que a autonomia da escola e dos docentes é gerenciada e está vinculada ao papel social e político da educação. A autonomia democrática deve ser originada na participação, cooperação e parceria que necessitam oportunizar as vozes os docentes e da comunidade, sem que haja monitoramento e controle. O que se nota é que a ação decisória das políticas públicas educativas continua centralizada e os professores só são chamados a participar na implantação das reformas, inexistindo diálogo para a elaboração das mesmas, não propiciando a consolidação da democracia. [...] Não podemos negar o papel proeminente das políticas públicas como máquina de educar construída pela interferência do capital, que pode ser

inegavelmente transformada e reconstruída a partir da oposição e da intercessão crítica dos educadores, porque o ambiente escolar é o lugar ideal de produção e reprodução de identidades sociais e culturais (B1).

Aponta-se, oportunamente, uma outra concepção de autonomia, cujo significado demonstra que nem todos os educadores integram uma *massa amorfa* e conformada com as condições reais de existência:

A autonomia docente se expressa fundamentalmente no âmbito do coletivo, nas tomadas de decisões pertinentes à comunidade escolar, nas ações e estratégias deflagradas tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino, bem como na escolha consciente do docente do quê e como ensinar baseado em sua concepção de mundo e educação. Ela se revela no agir ético e responsável, referendado pelos direitos e deveres do homem (B3).

Com o advento de novas eleições municipais, quando um grupo político mais conservador assumiu o poder, ele redefiniu as estratégias de ensino e orientações pedagógicas em consonância com o projeto político de sociedade que defende. Nesse sentido, instalaram-se mais desilusões e o *desencantamento* com a profissão de ensinar para alguns educadores, visto que o discurso sobre o PPP era incompatível com a ideologia do novo governo municipal.

4.3 Considerações Gerais

A análise das percepções dos entrevistados deixa deduzir que a proposta de implementação da gestão democrática na RME/UDI apresentou um discurso epistemológico e uma proposta metodológica calcados em uma visão social de mundo coletivo, voltado para as reais necessidades de todos os profissionais envolvidos no processo pedagógico, em prol da democratização, autonomia e liberdade na educação pública. A proposta aponta, também, mecanismos para a regulamentação de ações políticas e pedagógicas organizadas em contextos de profunda interação entre os saberes docentes e os saberes científicos oriundos das assessorias da UFU.

Entretanto, independentemente de ter sido efetivado um conjunto de ações coletivas que se materializaram na elaboração Carta de Princípios Político-pedagógicos da RME/UDI tendo como finalidade servir como referência central para a posterior elaboração dos PPP's e das PPE's, na prática esta segunda ação não conseguiu ser viabilizada devido, fundamentalmente, à falta de tempo para realizar a tarefa, tendo em vista a derrota eleitoral ocorrida no ano de 2004, mas também, em caráter qualitativo, por outros fatores envolvidos no processo, a saber: a mentalidade dos envolvidos, em grande parte reificada, e, portanto heterônoma e conformada ideologicamente por estratégias de governos conservadores; a formação acadêmica ausente de disciplinas críticas, capazes de contribuir com a formação de visões de mundo coerentes, unitárias e abrangentes, tais como: filosofia, história da educação, sociologia, antropologia, dentre outras, que contribuem para a construção da consciência crítica e reflexiva sobre o entorno e as realidades. Tudo isso, aliado a uma ausência parcial da prática do exercício político, nos âmbitos da sociedade civil, dos partidos e dos sindicatos.

Dos três subprojetos apontados no quadro 2, o que se refere à Descentralização Administrativa e Financeira da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Plano de Desenvolvimento da Escola, de democratização da gestão da educação não se materializou efetivamente apesar de ter sido entregue em mãos ao Prefeito Municipal no mês de agosto de 2003, alegando-se falta de condições operacionais para viabilizar esse tipo de projeto na época (**B1**).

Nesse período, nota-se que existiram três momentos importantes, enquanto espaço político de participação e exercício de escolha, por parte dos docentes nos rumos da educação municipal: a eleição direta para diretores, a construção coletiva da Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, e a instalação dos Fóruns nas escolas, tendo em vista a discutibilidade irrestrita na construção do PPP.

Diante de tais considerações, é possível verificar que o Programa “Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã” alcançou parcialmente os objetivos procurados como forma de contribuir para a implantação efetiva da gestão democrática na RME/UDI, na medida em que não conseguiu superar grande parte das heranças deixadas pelas estruturas centralizadoras de poder, além de um tipo de racionalidade instrumental que, infelizmente, ainda parece dominar e *encantar* grande parte dos profissionais no exercício da sua prática político-pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intenção refletir sobre a autonomia do educador no âmbito da prática político-pedagógica. Para tanto foi necessário reconstruir o percurso das políticas públicas e educacionais implementadas no governo municipal de Uberlândia, no período de 2001-2004, com o objetivo de apreender os mecanismos e seus impactos e implicações no processo deflagrado rumo à democratização da educação. Foi também pertinente o uso de uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa baseada na revisão de literatura, que fundamentou os quatro capítulos desta dissertação, na análise documental e no estudo e análise das formações discursivas de um total de dezessete educadores, dentre eles, professores e pedagogos.

Nesse sentido, procurei examinar, especificamente, **de que forma os sentidos/significados atribuídos às noções de liberdade, autonomia e autonomia docente pelos educadores(as) interferem na tomada de decisões no exercício profissional da prática político-pedagógica.**

Assim, tornou-se necessário buscar na história da filosofia uma concepção acerca dos conceitos de democracia, autonomia e liberdade.

Na história da filosofia, o conceito de autonomia foi identificado na dinâmica da civilização grega antiga, em dois sentidos, a saber: em um primeiro momento, a definição se remete ao seu movimento praxiológico como autogoverno, ou capacidade de governar-se a si próprio.

Em um outro sentido, a noção de autonomia apresenta uma relação direta com os valores éticos e morais de justiça, motivo pelo qual se realiza na esfera da convivência humana e da política.

Na esfera da política a autonomia se remete à democracia, como forma de governo e de liberdade. Na convivência humana refere-se às regras e condutas de relacionamento social perpassando, portanto, a condição humana pela ética e pela política. É na articulação dessas duas dimensões do sujeito histórico mais precisamente no âmbito da educação, que suscita uma imperiosa reflexão no ato de interagir com o outro no exercício docente da liberdade.

No campo da educação, o legado grego gira em torno da Paidéia que, em essência, configura-se como uma busca do conhecimento humano, cujo telos foi dirigido para a criação de condições interventivas do cidadão na organização política e social da Pólis.

Antes da constituição dos governos democráticos, o domínio do poder político foi exercido pelas famílias aristocráticas, que criou um modelo educacional à luz de um perfil de homem ideal, expressando um guerreiro belo e bom, tendo como referência os heróis de guerra de Tróia, dentre eles, Aquiles, Heitor e Ulisses.

Nesse contexto, a dança, a ginástica e os jogos de guerra eram as disciplinas mais focadas no desenvolvimento corporal. A formação espiritual se centrava na escuta dos poemas de Homero e Hesíodo, que ensinavam a virtude ou *areté*, demonstrando coragem diante da morte.

Por meio da instituição dos governos democráticos, esse modelo de educação foi substituído por outro, que se destinava a formar bons oradores, com o intuito de se expressarem bem em público, além de persuadirem e intervirem nos problemas da Pólis. Em outras palavras, essa nova educação visava a formação integral do cidadão. Para organizar e transmitir essa nova cultura surge a Paidéia.

Portanto, a Paidéia buscava uma formação humana que abarcasse todas as dimensões existenciais, a saber: social, política, cultural e educativa, considerando o homem como um ente guiado pela razão, atribuindo-lhe uma identidade cultural e histórica.

Essas idéias manifestam certa aproximação ao conceito de autonomia em Kant, visto que o uso da razão substitui uma visão de mundo imiscuída de princípios míticos, em função de uma necessidade oriunda de uma nova organização política e econômica da Pólis. Em Marx se relacionam com a definição de omnilateralidade, o que permite inferir que as noções sobre autonomia e liberdade são anteriores às filosofias iluminista e materialista histórico-dialética.

No âmbito de tais considerações, é importante lembrar que os sofistas foram os primeiros filósofos do período socrático que surgiram com uma proposta educacional, para substituir aquela inspirada nos poetas.

É igualmente importante assinalar que as Cidades-Estado, dentre elas, Esparta e Atenas vivenciaram dois modelos diferentes de educação: enquanto que naquela a educação se dirigia para o estatismo e o conformismo, o que se destina à subserviência e heteronomia, em Atenas o paradigma educacional priorizava a formação humana e livre, fundamentada em experiências diversas e sociais, apresentando a cultura e a antropologia como elementos fundantes.

Ao analisar a marcha da história da humanidade, conforme já dito antes, nota-se que o povo sempre foi dominado e domesticado, tanto na esfera das relações humanas, do trabalho,

da economia, da cultura, como da política. É alijado de saberes históricos, de direitos políticos e civis, de bens culturais, haja vista que na antiguidade, os trabalhadores eram escravos, na idade medieval, servos, e na modernidade, trabalhadores que vendem a sua força de trabalho, para a produção da existência material, de forma alienada.

Na Idade Média, o modo de produção feudal produzia servos que coexistiam a mando dos senhores e reis, mostrando relações de dominação e essencialmente heterônomas. A pedagogia escolástica, caracterizada como o último período do pensamento cristão, que correspondeu ao descobrimento da América, influenciou sobremaneira os primórdios do ensino no Brasil, sob a responsabilidade dos Jesuítas, Companhia de Jesus, durante aproximadamente duzentos anos. Esse percurso educacional e histórico foi tratado exaustivamente no capítulo II, desta pesquisa.

Na modernidade, em Rousseau a idéia sobre liberdade implica em abrir mão da liberdade natural em troca da liberdade civil. O que significa que antes da instituição do pacto legítimo os homens necessitam tomar decisões coletivas e autônomas, e, portanto escolher trocar sua liberdade natural em prol da civil.

Em Kant, sua ética é sustentada pela autonomia da vontade, tratando-se de um princípio absoluto de moralidade. Esse conceito representa a capacidade de auto-legislação humana, sendo somente nesse sentido, que o homem é livre, visto que obedece à lei imposta unicamente por sua vontade, ao aplicar, dessa forma, o princípio que garante o imperativo categórico como critério, para saber se uma máxima é moral ou imoral, que é a autonomia. Entretanto, no meu entendimento, as ações autônomas devem ser deflagradas como instrumentos e mecanismos políticos coletivamente, pois, assim encontrarão caminhos para se legitimarem e contribuir na real transformação social.

Na contemporaneidade, no âmbito do pensamento marxiano, o conceito de alienação se expressa como uma categoria central, por apontar a própria dominação da consciência humana, tanto nas relações de produção, quanto nas sociais, políticas e educacionais. Este tipo de heteronomia cerceia e contribui para a conformação das ações livres e autônomas dos homens, no âmbito de uma realização plena em todos os sentidos da esfera existencial humana. Assim, o conceito de alienação se expressa como heteronomia, cuja negação é a autonomia.

Nesse mesmo sentido, em Gramsci a elevação intelectual e moral das massas, isto é, educar para formar uma consciência crítica, superior, unitária e coerente, para além do senso comum, é a estratégia política e um mecanismo, para o exercício da liberdade e autonomia

humanas na marcha da sua história e transformação social e política de um mundo excludente e essencialmente desigual, em um espaço, onde todos e todas possam viver sem as amarras da escravidão, do silêncio, da competição, e da unilateralidade, mas em um mundo democrático, solidário, ético, autônomo e livre como direito e condição incondicional da natureza humana, na esfera política, social, cultural, econômica e educacional, e, portanto como cidadãos portadores de direitos e deveres, conscientes, esclarecidos e, sobretudo omnilaterais.

É importante lembrar que foi no período moderno que o ideário liberal fundamentou filosoficamente a democracia submetendo o cidadão à liberdade de propriedade privada. Neste caso, o conceito de cidadania se associa ao de propriedade, relativiza a concepção de democracia e, desse modo, garante a livre competição e concorrência entre os indivíduos no mundo do trabalho.

A democracia liberal se desdobra em democracia representativa na modernidade, o que contribui para a burocratização da participação e manipulação dos espaços públicos de decisão.

Os intelectuais do movimento iluminista e liberal passaram a sustentar que por meio da ciência e da razão, o ser humano conseguiria, finalmente, alcançar a felicidade, a justiça e a igualdade. Contrariando esse argumento, a sociedade que se criou com base na racionalização ocidental, isto é, o esclarecimento, foi uma sociedade injusta, excludente e desigual e, fundamentalmente, individualista.

Desse modo, essa forma de pensamento influencia e transforma a ordem social contribui para a conformação diferenciada de concepções de mundo, bem como de sociedade e educação do cidadão, e se expressa com marcantes traços de impessoalidade e disputa, sob a tutela de regras gerais resultantes de interesses instrumentais.

Nesse sentido, ao analisar o percurso da história e historiografia da educação brasileira, observa-se que esta nasceu sob os preceitos religiosos, e após ruptura com essa concepção conservadora, houve a imposição de uma educação sob a égide dos fundamentos liberais.

Depreende-se daí que a educação brasileira recebeu inúmeras interferências do pensamento liberal e, portanto, está apta para instituir um tipo de racionalidade instrumental, fruto do progresso, das técnicas usadas pelo homem, para dominar a natureza e, conseqüentemente, a subjetividade humana, com o uso de várias estratégias, principalmente ideológicas na esfera da sociedade civil, mais especificamente, no terreno da educação.

É necessário esclarecer que na esfera das Ciências Humanas, dentre elas, a educação, especificamente quanto aos seus métodos e estratégias de ensino, estes não podem ser estruturados mais à luz de uma racionalidade metodológica positivista própria das Ciências da Natureza, visto que esses procedimentos parecem contribuir sub-repticiamente e ideologicamente para a formação de visões sociais de mundo sob uma influência denominada “instrumental”.

É fundamentalmente importante elucidar que a minha posição não é contra os métodos de investigação das ciências, da tecnologia e seus avanços. Contrariamente a essa idéia, defendo o argumento de que esses métodos são inerentes à área de conhecimentos científicos que necessariamente não respondem às necessidades e características da área educacional. Igualmente, é pertinente ressaltar que não sou contra a ciência e seu progresso científico, mas contra o *uso* que é feito dela a partir dos resultados de suas descobertas e de seus benefícios em prol de poucos, em detrimento de muitos.

É fundamental ainda evidenciar, que na esfera educacional, sob o uso de estratégias, sejam elas, simbólicas, religiosas ou sob a tutela de um discurso sustentado pela legislação, principalmente na Lei número 5.692/ 71, art. 5º, parágrafo 1º, percebe-se certa preocupação com a formação para o trabalho. Decorre daí, a negação de acesso de grande parte dos trabalhadores ao Ensino Superior, alijados de práticas e saberes produzidos pela humanidade, usufruídos e apropriados por poucos privilegiados, restando àqueles, cursos profissionalizantes do 2º Grau, de caráter essencialmente técnico e terminal, sem vínculo pedagógico com a continuidade acadêmica de ensino. Este tipo de contexto pode contribuir para a conformação técnica de uma concepção de mundo expressa em uma existência passiva, sem questionamentos críticos, portanto aptos à aceitação de uma organização social e política de sociedade altamente seletiva e excludente.

Em outro sentido, as estratégias de ensino e métodos de aprendizagens sustentadas por uma concepção de educação cuja função social valoriza a formação humana na dimensão coletiva da cidadania e na direção da omnilateralidade, necessariamente devem orientar-se por princípios de uma outra lógica, isto é, assegurar que quem planeja o ensino é quem o executará e evitar intencionalmente a fragmentação e a separação do trabalho intelectual do trabalho pedagógico no ato de sua execução.

Nesse contexto, a metodologia usada deve se sustentar nos princípios que orientam uma práxis fundamentada pela ação, reflexão, ação, e superar, dessa forma, a ausência de

planejamentos coletivos e de práticas de gestão sem diálogo, debates e construções coletivas horizontais, em um exercício do poder pautado pelo efetivo exercício da democracia.

Nesses termos, faz-se necessário permitir que o esclarecimento da razão supere a racionalidade instrumental/técnica, como uma de suas vias de realização e se materialize como síntese mediante a instituição da racionalidade humanitária, crítica e reflexiva e, portanto, filosófica.

Na atualidade o capitalismo vive um processo intenso de reestruturação produtiva, ao apoiar-se na ideologia neoliberal, sob a estratégia da globalização, redefinir o papel do Estado e, conseqüentemente, as políticas educacionais.

Nessa conjuntura, a lógica do mercado concebe a educação como uma mercadoria, o que envolve uma interferência ideológica maciça na definição dos programas, metas e objetivos.

[...] não podemos negar o papel proeminente das políticas públicas como máquina de educar, construída pela interferência do capital (**B1**).

Porém, as políticas educacionais são instituídas e divulgadas, sob o argumento da descentralização do ensino e da autonomia da escola.

Contrariamente à retórica neoliberal, a experiência de implantação da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, no período de 2001 a 2004, deve ser entendida como um fenômeno político que traz essencialmente um caráter contraditório face ao discurso capitalista, assim como conflitivo no interior da própria estrutura em que pretendeu ser gestado e implementado, diante das resistências de natureza política, instrumental e, inclusive, aquelas provocadas no contexto das relações humanas pelas diferenças de “percepção” dos sentidos/significados atribuídos à autonomia profissional e suas resultantes na prática pedagógica e educacional como um todo.

Por outro lado, foi necessário, para a análise das categorias propostas nesta pesquisa, resgatar parte da conjuntura histórico-política do município referentes à administração municipal 2001-2004, no tocante às propostas no âmbito da educação, mais precisamente, o Programa Escola Cidadã.

Verifiquei que o Programa “Escola Cidadã” sustentou-se em um discurso voltado para a promoção de um processo de mudança, ancorado na “reinvenção” das relações entre as pessoas e as escolas, com o objetivo de implantar um governo democrático em todas as dimensões, inclusive na educação, sob o pretexto de superar os mecanismos que dificultam as

práticas políticas e democráticas, legados de um poder conservador, cujas concepções foram internalizadas pela sociedade, ao longo de muitas décadas no poder.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação, por meio do CEMEPE, deflagrou várias ações, e objetivou a concretização da democracia nas gestões escolares, nas relações de convivência, gestão, ação curricular e avaliação.

Conforme assinalado pelos informantes, a eleição de diretores ocorreu de forma complexa e descolada do programa de governo, e por si só não garantiu a constituição da gestão democrática no interior das escolas, pois a concepção dos profissionais continuou sendo orientada, em grande parte, pelo viés da racionalidade instrumental de natureza técnica e apolítica, fruto de uma formação e de uma prática social orientadas pela tradição histórica de heranças conservadoras tão peculiares à história do país e da sociedade uberlandense.

Nesse sentido, os objetivos do Programa Estrutura Político-Pedagógica e administrativa da Escola Cidadã foram alcançados parcialmente, por meio da construção coletiva da Carta de Princípios e a atualização das Diretrizes Curriculares da RME/UDI.

Com relação aos Projetos Político-Pedagógicos escolares, foi verificado que o processo de sua construção foi iniciado sem conseguir materializar na prática a sua construção coletiva, sendo o principal motivo atribuído à falta de tempo para proceder a sua implementação, devido, dentre outros fatores à derrota eleitoral do PMDB nas eleições de 2004.

Parte da negação desse processo de construção coletiva por alguns profissionais da RME/UDI pode ser atribuída também a fatores que determinam e condicionam um modo de pensar, além do dilema da formação acadêmica dos educadores influenciado pelo paradigma da racionalidade instrumental/técnica e, portanto, incompatível com um viés político e crítico, bem como pela quase inexistência nas escolas de Educação Básica e de Ensino Superior de espaços de debates e discussões coletivas sobre as contradições postas pelo movimento de uma realidade mediada por determinantes externos à vontade dos indivíduos, assim como também pela legislação de natureza liberal que implicitamente incentiva práticas autoritárias e hierarquizadas na escola, ao privilegiarem, conforme a historiografia, a formação de elites com o intuito da manutenção do *status quo* que, por sua vez, destina aos trabalhadores uma formação profissionalizante para atender às demandas imediatistas do mercado, de forma acrítica e essencialmente técnica.

Por outro lado, alguns depoimentos se caracterizaram por manifestar certa consciência política e filosófica real, como resultado de participações em movimentos sociais, em

sindicatos e partidos políticos. Eles ainda apresentam certa clareza no sentido de que, sozinhos não contribuirão para mudanças qualitativas na dinâmica escolar, pois têm consciência de que a autonomia profissional somente se materializa no bojo de movimentos sociais e coletivos, em fóruns de debates, no âmbito da cidadania e não de forma isolada e unilateral.

Apesar de que alguns professores apresentaram uma leitura política nas entrevistas, eles demonstraram certo receio em exercer a sua autonomia profissional, fruto do processo que vivemos à luz da ideologia da legislação, dentre outros aspectos, embora grande parte necessite de uma educação que priorize uma formação mais crítica e filosófica, pois suas percepções acerca da autonomia e liberdade são congruentes com o pensamento liberal, fruto de uma concepção de mundo e educação conformados, para enxergar a realidade sob as lentes da classe hegemônica.

Para que os educadores aprendam a exercer o poder na construção de uma escola democrática, faz-se necessário que assumam a função de intelectuais orgânicos, na criação de uma nova cultura e mentalidade, que não se reduz apenas à formação coletiva na tomada da direção do Estado, mas, essencialmente na construção de uma nova concepção de mundo e de educação, superando, assim, o fato de que a educação é usada como instrumento de dominação do pensamento, para pensar a realidade na perspectiva do que o Sistema Capitalista quer, ou seja, de forma individualista e não coletiva.

Por um lado, a história da educação aponta que a educação liberal se define como reprodutora do sistema econômico, social e injusto.

Por outro, é na recuperação da história que existe a possibilidade de se compreender os elementos contraditórios. São eles que permitem uma ação consistente e autônoma na realidade objetiva, visando a sua transformação. Na legislação, a autonomia e liberdade apresentam definições à luz do liberalismo. Trata-se de um discurso ideológico, visto que na prática, evidencia-se contrariamente aos pressupostos que afirmam ou defendem cujos resultados na dinâmica escolar são aqueles esperados pelo sistema liberal de ensino brasileiro.

Compreender a educação e a forma como transformá-la, é função dos educadores, como intelectuais orgânicos de uma minoria que espera a materialização de uma *utopia*, isto é, uma escola democrática, de qualidade, ética e essencialmente emancipatória, como realização de uma sociedade mais justa, que respeite os direitos de todos os cidadãos, os quais nascem livres e autônomos, mas abrem mão de sua liberdade incondicional, acreditando que a autonomia e liberdade coletivas são em nome do bem comum.

É pertinente, portanto, sinalizar que as concepções sobre a liberdade e autonomia são definidas e estruturadas tendo como referência e *arché* uma visão social de mundo, seja ele com aporte religioso, científico, filosófico ou do senso comum e de que no domínio do pensamento filosófico, há a influência das filosofias fenomenológica, empírica, racionalista, materialista histórico-dialética, idealista.

Em cada época histórica esses conceitos assumem definições próprias dos valores e culturas que se constituem sejam elas políticas, econômicas ou sociais. Com efeito,

o termo liberdade significa irrestrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer. Já o termo autonomia, derivado dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra), significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular. Logo, na palavra autonomia estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social. (MOGILKA, 1999, p.2).

Nesta direção, enquanto a definição de liberdade se remete aos direitos humanos no tempo presente, ao longo da história traz a idéia de libertação, visto que houve escravos, servos e a partir da modernidade, trabalhadores que vendem a sua força de trabalho, como partícipes de uma relação de exploração e dominação.

Em outro sentido, porém, a autonomia parece exprimir a noção de mecanismos que podem ser deflagrados com o intuito de garantir a liberdade coletiva da população.

Assim, a autonomia seria o meio(ação), para garantir uma condição(telos), isto é, a liberdade no âmbito dos direitos humanos, como forma justa de tratar a humanidade, ancorada em uma visão social de mundo de cunho emancipatório.

Ainda em relação a esses princípios, deduzi que são duas categorias similares e dialeticamente relacionadas. Embora apresentem diferenciações no campo semântico, eles são passíveis de definição na dinâmica de contextos sociais e históricos, o que pode levar à inferência de que, na atualidade, a categoria liberdade pode ser definida no âmbito das condições objetivas dadas, sem determinações externas e ou condicionamentos que em conjunto cerceiam as ações autônomas dos sujeitos no campo de escolhas e tomadas de decisões coletivas, para atingir a determinados fins comuns em prol da transformação da sociedade. Em outras palavras, significa abrir mão da liberdade incondicional, em prol do interesse coletivo.

Contemporaneamente, a liberdade se torna mais inteligível na esfera dos direitos humanos, com efeito, em seus desdobramentos políticos, sociais e civis, e se for respeitada, eleva o ser humano à condição de cidadão.

Em resumo, dentre as conclusões encontradas, destaco a identificação da ausência de uma formação política e filosófica, por parte dos profissionais, além de uma concepção de educação à luz da racionalidade técnica/instrumental, estruturada e cristalizada pelas políticas públicas educacionais de cunho liberal. Pude verificar que o Programa Escola Cidadã da SME de Uberlândia, não conseguiu materializar plenamente a Carta de Princípios e nem a Eleição de Diretores, pelo fato de não ter conseguido romper, negar ou tão pouco superar as estruturas centralizadoras, que hegemonicamente atravessam toda a estrutura da escola pública brasileira, além da mentalidade técnica disseminada na prática de muitos dos profissionais em exercício docente. Esta é marcada por uma tradição autoritária tanto no município de Uberlândia, quanto no sistema público de ensino brasileiro, influenciado ideologicamente pela condição econômica do país, o que interfere nas decisões dos indivíduos em não participar de um processo político de tomada de decisões, de forma crítica na transformação do *status quo*. Nesse contexto, a ausência do exercício político e democrático, associado à tradição conservadora limitam a construção de mecanismos e instrumentos de participação e efetiva tomada de decisões na esfera da educação.

Estas constatações demonstram em tese, que a vida na RME/UDI, apesar dos esforços de um segmento de educadores historicamente comprometidos com a transformação da escola e da sociedade, continua a privilegiar a manutenção dos indivíduos aprisionados no mundo da necessidade, em detrimento do mundo da liberdade e da autonomia profissional responsável, no exercício da prática político-pedagógica para atender a uma configuração de mundo dominado pelo pensamento e a cultura de uma classe social, hegemonicamente inscrita na história do ocidente há mais ou menos duzentos anos. Essas conseqüências históricas continuam a inviabilizar em grande parte a construção da gestão democrática e, conseqüentemente, a liberdade e autonomia nas relações sociais, além da expressão de cidadania e das estratégias de ensino escolares, ao negarem à condição humana o espaço de exercer a sua existência plena, isto é, de forma omnilateral e emancipada no percurso de sua história pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, Trad. coordenada e rev. por Alfredo Bosi, 2ª. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ADORNO, T.W. *Teoria estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- ARANHA, M.L.A. *História da Educação*. 1ª. ed..São Paulo: Moderna,1989.
- ARENDT, A. *A Condição Humana*. 10ª. ed., Rio de Janeiro:Forense universitária, 2007.
- ASSOUN, L; RAULET, G. *Marxismo e Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S. C (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BEAUCHAMP, TOM, L.; CHILDRESS, James F. *Princípios de ética biomédica*. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.
- BOBBIO, N. *Direito e Estado no pensamento de Kant*, UNB, 1984.
- _____. *O Futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BONAVIDES, P. *Ciência Política*. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.
- BOTTOMORE, T.; NISBET, R.*História da Análise Sociológica*.Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, 1824. Fonte: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm> - Acesso em 30/04/2008.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 1891. Fonte: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm> -Acesso em 30/04/2008.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 1934. Fonte: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm> -Acesso em 30/04/2008.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 1937. Fonte: http://200.181.15.9/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 30/04/2008.

- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 1946. Fonte: http://200.181.15.9/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 30/04/2008.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1967. Fonte: http://200.181.15.9/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 30/04/2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF: Senado Federal, 1988.
- BROCCOLI, A. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. Ciudad de México: Nueva Imagen, 1977.
- CAMBAÚVA, L. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. 1988. 132 f. In: PUC-SP. Dissertações e Teses defendidas na PUC-SP:1988.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CHALMERS, A. F. *O que é Ciência, afinal?* Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto II: Os domínios do Homem*. Trad. José de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: ed.Ática, 1994.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, C. N. *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DALBOSCO, C.A. Racionalidade, esclarecimento e emancipação na perspectiva de Adorno e Horkheimer. In: CENCI, A.V. *Ética, racionalidade e modernidade*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- DEWEY, J. *Les Écoles de Demain*. Paris: Ernest Flammarion, 1930, p.144.
- DEWEY, J. *A Filosofia em reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- DURANT, W. *A História da Filosofia*. Coleção: Os Pensadores. Rio de Janeiro: Ed. Nova Cultural Ltda, 1996.
- DURKHEIM, E. A educação, sua natureza e atribuições. In: *Sociologia, educação e moral*. Tradução de Evaristo Santos. Porto/Portugal: Rés – Editora, 1984. (p.7-35)

- _____. A Moral laica In: *Sociologia, educação e moral*. Tradução de Evaristo Santos. Porto/Portugal: Rés – Editora, 1984. (p.99-113).
- _____. Os elementos da moralidade. In: *Sociologia, educação e moral*. Tradução de Evaristo Santos. Porto/Portugal: Rés – Editora, 1984. (p.115-230).
- ESTEVES, J.P. *Cultura e Industrialização / Racionalidade e Instrumentalismo*. Pesquisa realizada no Google. Acesso em 20/04/2006. Fonte: << www.bocc.ubi.pt/pag/esteves-pissarra-ind-cultural.pdf >>
- ESTRADA, J.A. *La Formacion de la Teoria Crítica de Max Horkheimer*. Pensamiento. Vol.41, p.p. 159-177 e 453-476, 1985.
- FÁVERO, O (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3ª. ed. Campinas,SP:Autores Associados, 2005.
- FELDMANN, M.G. *Estrutura do Ensino de 1º. Grau: A proposta e a realidade*. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes Ltda ,1983.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2005.
- FONTES, V. *Marx, expropriações e capital monetário: notas para o estudo do capitalismo tardio*. Rev. Crítica Marxista. Nº. 26, p. 09-31, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, V. *Adorno &a arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- FRANÇA, R.L. Fragmento da Tese de Doutorado: *A Reforma Educacional*, Araraquara, 2002.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J.E. (Org.) *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 6ª. ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- _____. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ed.Ática S.A 1993.
- _____. *Pedagogia da Práxis*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- _____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Arned, 2000.

- GATTI J R., D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. Educação em Questão. (no prelo), 2006.
- GENTILI, P.A.A. A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- GERMANO, J.W. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIROUX, H.A. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GNECCO, L.P. *Materialismo Dialético e Histórico*. 2ª. ed. São Paulo:[s.n] ,1988.
- GOERGEN, P. *Pós- Modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Volume 3. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. *Introdução ao estudo da Filosofia*. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 3ª. Ed., 1981.
- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1978.
- _____. *Concepção Dialética da História*. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1991.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Henrique Cláudio L. Vaz e/ou. São Paulo: Abril Cultural in: col. Os pensadores.
- HEGEL, G. W. F. *Filosofia da História*. 2ª. Ed. – Trad. Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: UNB, 1999,
- HOBBS, T. *Do Cidadão*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HOBBS, T. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Trad. Alex Marins, São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.
- HOBBS, T. República de Weimar: Fonte: << www.Wikipédia, a enciclopédia livre>> acesso em 21/05/2008.

- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. *A Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W; MARCUSE, H. *Cultura e Sociedade*. Trad. Carlos Grifo, Lisboa: Editora Presença, 1970.
- HORKHEIMER, M. Observações sobre ciência e crise. In: *Teoria Crítica: uma documentação*; trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990.
- HORKHEIMER, M. *Ocaso*. Barcelona: Editora Anthropos, 1986.
- HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica I*. Trad. Hilde Cohn, São Paulo: Perspectiva, 1990.
- HUME, D. *Investigação Acerca do Entendimento Humano*. Coleção: Os Pensadores. Seções II a IV. Trad. Anoir Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- IANNI, O. *A Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*, 3ª. Ed., Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- _____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela Lisboa: Edições 70, 1975.
- _____. *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- _____. *Textos seletos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KINCHELOE, J.L. *A Formação do Professor Como Compromisso Político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LARA, T. A. *Os caminhos da Razão no Ocidente: a filosofia nas suas origens gregas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1989.
- LEBRUN, G. *O que é Poder*. 5ª reimpressão da 14ª edição, São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.
- LEFEBVRE, H. *La presencia e la ausência*. Contribución a la teoria de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEÃO, E. *História e Representações Sociais: O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz”-Cemepe na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1991-2000)*, Dissertação de Mestrado, UFU(MG), Uberlândia: 2005.

LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.<< <http://www.pdf4free.com>>> Acesso em 02/05/2008.

LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fonte: <<pt.wikisource.org/wiki/> Acesso em 02/05/2008

LEI Nº 9.394 - DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, de 23/12/96.

LOCKE, J. *Segundo Tratado sobre o governo*. In: Os Pensadores (3ª. ed., pp.33-131).São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 7ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

LÖWY. M. *Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista*. 17ª. ed. São Paulo:Cortez, 2006.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MAGALHÃES, J. (1998). Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Bárbara (orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora. 1998.

MARIZA, A. *Organização da Educação Nacional na constituição e na LDB*. 3ª. ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MARQUES, L. R. O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: *Educação e Sociedade*. V.24, n. 83. Campinas, 2003. Pesquisa realizada no site <<www.scielo.br>>. Acesso em 02/09/2005.

MARX, K. *Manifestos Econômicos e Filosóficos*. In: FROMM, E. *Conceito Marxista de Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. Prefácio para a Crítica da Economia Política. In: *Manuscritos Econômicos Filosóficos e outros textos escolhidos*, 1991, p. 29 e 30.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. *Manifesto Comunista*: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 1848. Trad. Brasileira: 1987.

_____. *Textos sobre Educação e Ensino*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1992.

- MATOS, C.F. *A Escola de Frankfurt: Luzes e Sombras do Iluminismo*. 1ª. ed., São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- MELLO, L. I.A. John Locke e o Individualismo Liberal. In: WEFFORT. F. C. (org.). *Os Clássicos da Política*. 13ª. ed. São Paulo – SP: Editora Ática, 2000.
- MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.
- MINI DICIONÁRIO Compacto da Língua Portuguesa. Coordenação de Ubiratan Rosa; equipe de atualização e revisão: Ana Tereza Pinto de Oliveira, Irene Catarina Nigro, 9. ed. São Paulo: Ridel, 1999.
- MOGILKA, M. Autonomy and human development in pedagogical situations: a difficult journey. *Educ. Pesqui.*, São Paulo: v. 25, n. 2, 1999.
- MÜHL, E. H. Crítica à racionalidade instrumental: as contribuições de Adorno e Horkheimer. In: CENCI, Angelo Vitério. *Ética, racionalidade e modernidade*. Passo Fundo: Ediupf, 1996. (Série Ciência Filosofia).
- MUÑOZ PALAFOX, G.; LEÃO, E.; ARAUJO RIBEIRO DE, O. Esboço histórico do processo de construção da escola cidadã na rede pública municipal de Uberlândia. Mimeo, 2001.
- _____. *Resiliência na Educação: Desafios e Possibilidades de Sobrevivência do Educador no Século XXI*. In: rev. Educação e Ação, ano 1 (jul./dez.), Patrocínio: 2004.
- MUÑOZ, P. G. *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico-PCTP: A Experiência de Uberlândia*, 2ª. ed., Uberlândia: 2002.
- _____. *Intervenção e conhecimento: a necessidade de planejamento e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica*. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2001.
- _____. *Teoria e Prática do Currículo: Dilemas desta Relação no Contexto da Educação*. Artigo no prelo, Uberlândia, 2008.
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na primeira república*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: DP e A editora, 2001.
- NASCIMENTO, D. N. Da educação e o Projeto Neoliberal: direção da justiça social ou do reinado ilimitado do capital? In: *Revista Educação*. v.1, n.1, p.61-79, Goiânia: UFG, 1997
- NÓBREGA, F. P. *Para ler Hegel*. Petrópolis: editora Vozes, 1974.

- NOSELLA, P.; BUFFA, E. *As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação*. In: *EcooS- Revista Científica*. São Paulo. v. 7, n.2, jul-dez. p. 351-68.(Disponível em www.univove.br). 2005.
- NOVAES, S. G. O corpo da aprendizagem: um estudo sobre as representações do corpo de professoras da pré-escola. São Paulo: USP, 1996. Dissertação de mestrado.
- PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- PARO, V. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2ª. ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- PEGORARO, O. A. *Ética é Justiça*. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 1995.
- PEREIRA, M. H. R. *Estudos de História da Cultura grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.
- PIAGET, J. *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*. Tradução Zilda Abujamra Daeir. São Paulo: Ed. Abril Cultural. In: *Col. Pensadores*, 1975, p.221-246.
- PROGRAMA DE GOVERNO. *Coligação: Agora é Zaire*, 2000.
- REVISTA EDUCADORES EM AÇÃO. Uberlândia-MG: Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação/CEMEPE, ano 4, nº 5. jul/dez 2006. ISSN 1809-2004.
- RODRIGUES, N. *Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético*. In: *Rev. Educação e Sociedade*. Ano XXII, no. 76, Campinas, 2001. Acesso em 02/03/2007. Fonte <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300001&lng=in&nrm=iso&tl... - 19k>
- ROMANELLI, O. de O.R. *História da Educação no Brasil*. 25ª. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.
- ROUSSEAU. *Discours sur lês sciences et lês arts*. Paris. Pléiade, 1954, p.28-9.
- ROUSSEAU, J. J. *Do Contrato Social*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.
- _____. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.
- SAID, A. M. *A Estratégia e o Conceito de Democracia em Gramsci e o PCB*. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2006.
- SANTOS, B.S.S. *Um discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, J. A. Rev. Presença Pedagógica. *O papel do professor na construção do Projeto Político Pedagógico*. V.8, nº 43. jan / fev. Belo Horizonte, 2002.

SAVIANE, D. *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, D. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. In: Mendes, D.T (Coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b, p.17-19.

_____. *Política e educação do Brasil*. O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D (2005). *Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas*. In: *Cadernos de História da Educação*. No., 4. jan./ dez. p. 27-33. 2005. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/nephe/arquivos/edição4/art2-ed4.pdf>.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *A caminho da construção de uma Escola Cidadã-Referenciais Teóricos*. Uberlândia: 2002, Apostila.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia*. Uberlândia, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Elaboração da Carta de Princípios da Escola Cidadã*. Uberlândia, [s.d.]. Apostila.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Histórico da Construção da Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*, [s.d.]. Apostila.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã*. Uberlândia, 2002-2003.

SEGRE, M.; SILVA, F.L; SCHAMM, F.R. Artigo: *O Contexto Histórico, Semântico e Filosófico do Princípio de Autonomia*. Fonte: << www.crorj.org.br/fiscalizacao/ETICA%20Principio%20da%20Autonomia-%20Contexto%20Hist%F3rico>>.doc. Acesso em 03.06.2008.

SEVERINO, A. J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

_____. *Filosofia*. São Paulo: Cortez: 1994.

SILVA, J.I. *O Professor e Suas Relações Políticas*. In. MUÑOZ PALAFOX, Gabriel (Org.) *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: a experiência de Uberlândia*. Uberlândia: EDIGRAF/Casa do Livro, 2002.

- _____. *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- SILVA, R. C. Razão instrumental, dominação e globalização: a dialética como tarefa da filosofia de Max Horkheimer. In: LASTÓRIA, L.A.C.N., COSTA, B.C.G., PUCCI, B. (orgs.). *Teoria Crítica, Ética, Educação*. Piracicaba / Campinas: Ed. Autores Associados, 2001.
- SILVA, R.C. *A percepção da barbárie: construção e desmoronamento da teoria crítica de Max Horkheimer*. Belo Horizonte (Tese de Doutorado), UFMG (MG), 2002.
- SILVA, S.A.I. *Valores em Educação: O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes Ltda., 1986.
- SILVA, S. P. *A Filosofia entre o conforto metafísico da teoria e a precariedade imanente à prática humana*. In. SILVA, S. P (Org). *Teoria e Prática: algumas perspectivas*. Catalão: editora da UFG – Campus Catalão, 2007.
- SILVA, S.P. *O Prazer Negado e o Prazer Permitido: inferências para a educação infantil*. Artigo no prelo. Catalão: 2008.
- SLATER, P. *Origem e significado da escola de Frankfurt*. Trad. Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 2ª. ed .Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- SOUZA, J.F. *Uma Pedagogia da Revolução*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987. In: BRACHT, V. et. al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. In Muñoz Palafox, Gabriel. *Intervenção e Conhecimento: A necessidade do Planejamento e da Formação Continuada para a Transformação da Prática Pedagógica*. 2001. Tese. PUC, São Paulo.
- SOUZA, R.F. *Lições da Escola Primária*. In: SAVIANI. D (org.) *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SOUZA,V.A de. *A Proposta de Democratização da Educação na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-Mg (2001-2004): Limites e Possibilidades da Democracia na Escola Pública*.Dissertação de Mestrado, UFU (MG), 2006.
- SUANO, E. *A Educação nas Constituições Brasileiras*. In: Roseli Fischiman (coord.). *Escola Brasileira: Temas e Estudos*/ São Paulo: Atlas, 1987.

- TANURI, L.M. *História da Formação de Professores*. In: *Revista Brasileira de Educação*. maio, número 014. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Brasil, pp.61-68.
- TEIXEIRA, A. Notas para a História da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 85, jan./mar. 1962, p. 185.
- THIOLLENT, M. *Metodologia de Pesquisa – Ação*. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1988.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALDEMARIN, V.T. *Os sentidos e a experiência*. In: SAVIANI, D (org.) *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- VÁZQUES, A. S. *ÉTICA*. 22ª. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. 11ª. ed. ,Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- VIEIRA, S.V. Estado e Política de Formação de Magistério. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: no. 103,1998.
- WOLFF, F. *Aristóteles e a Política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

QUESTÕES:

1. Período em que trabalha ou trabalhou na educação.
2. Descreva sua trajetória na educação.
3. O que é educação?
4. O que é escola?
5. O que é gestão escolar?
6. O que é ser diretor, de acordo com a noção de gestão escolar descrita por você?
7. A eleição para diretor nas escolas contribui para a melhoria da qualidade do ensino? Sim/Não. Justifique a sua resposta.
8. O que é Projeto Político-Pedagógico?
9. O que é autonomia docente?
10. Quais elementos dificultam e facilitam o exercício da sua autonomia docente no cotidiano escolar?
11. No contexto da gestão escolar pública como poderia se realizar a autonomia docente enquanto direito?

ANEXO B - ENTREVISTA ORAL- GRUPOS FOCALIS: A, B, C E D

QUESTÕES:

1. Quais os princípios, quem participou e como ocorreu o processo de construção do programa de Educação para o governo Zaire?
2. De que maneira chegou à sua escola o Programa Escola Cidadã, proposta do governo Zaire no período de 2001 a 2004?
3. A eleição direta para diretores era uma proposta vinculada ao programa escola cidadã? Qual era o propósito?
4. A eleição para diretor nas escolas contribui para a melhoria da qualidade do ensino, sim ou não? Justifique a sua resposta.
5. Descreva como se deu o processo de eleição direta e secreta para a função de diretor de sua escola na gestão 2001-2004?
6. Qual era sua expectativa em relação a esse processo?
7. Que dificuldades e resistências foram enfrentadas pela sua escola durante a implementação desse processo?
8. Que resultados trouxe a eleição de diretor para a sua escola?
9. Até que ponto o processo eleitoral para diretor na sua escola contribuiu para diminuir, aumentar ou relativizar a influência político-partidária no cotidiano escolar?
10. Algum comentário a fazer a respeito das eleições diretas e secretas para a escolha de diretores de escolas municipais em Uberlândia, vivenciadas em sua escola desde 2001?
11. Descreva o processo de construção da carta de princípios da RME e da busca da implementação do PPP na sua escola durante a gestão 2001-2004.
12. Qual era sua expectativa em relação a esse processo de construção?
13. Que dificuldades enfrentou a sua escola durante a implementação do PPP?
14. Em termos avaliativos, que resultados trouxeram a elaboração e implementação do PPP para a sua escola?