

**PRÁTICAS
REPRODUTIVISTAS E
TRANSFORMAÇÕES NAS
ESCOLAS PÚBLICAS**

BARRAL, Gilberto ¹

¹ Licenciado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Mestrando no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília – UnB, Professor de Sociologia na Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal.

RESUMO: O objetivo deste artigo é considerar algumas perspectivas teóricas que analisam a educação enquanto espaço de produção, reprodução e transformação do conhecimento e das práticas educacionais no ensino público brasileiro. Os problemas sociais e sociológicos da educação podem ser melhor compreendidos se recuperarmos as propostas teóricas de Marx, Durkheim e Bourdieu. Se estes autores problematizam a educação como uma instituição de reprodução autoritária das normas, valores e práticas sociais da cultura dominante, no entanto, abrindo o debate descobre-se a possibilidade de transformações nos sistemas de ensino. Embora defina a educação pública como uma estrutura complexa que engloba desde os atores da escola, a comunidade e as instâncias governamentais, numa intrincada trama que tende à homogeneização em um sistema de currículo único nacional, pode-se pensar também a escola em sua especificidade, enquanto espaço sócio-cultural singular onde transitam atores desejantes, interesses coletivos e particulares que podem superar o modelo de educação centralizadora do Estado. Ao considerar o sentido polissêmico da educação, sua face reprodutora e sua face transformadora salientam as contradições que abrem espaço para a inovação e superação da repetitividade dos modelos pedagógicos generalizantes. Assim olhar a escola como espaço sócio-cultural peculiar é pensar, dialeticamente, nas relações educacionais que ocorrem no interior das escolas, da comunidade onde ela está inserida e sua relação mais ampla com a sociedade e os projetos didático-pedagógicos encaminhados pelas políticas públicas governamentais. Afirma-se que novas formas de sociabilidade educacional requerem novas práticas de intervenção e participação, pela comunidade escolar e pela sociedade civil nas políticas públicas, mas que podem ser teorizadas a partir dessas três perspectivas teóricas clássicas e caras ao pensamento sociológico.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educacionais, Modelos Pedagógicos, Ensino e Aprendizagem

ABSTRACT: The objective of this article is to consider some theoretical perspectives that analyze education as a space of production, reproduction and transformation of knowledge and of educational practices in the Brazilian public education. The social and sociological problems can be better understood if we rescue the theoretical proposes of Marx, Durkheim and Bourdieu. If these authors discuss education as an institution where rules, values and social practices of the dominant culture are reproduced, however, widening the debate we can discover the possibility of transformations in the education systems. In spite of public education be defined as a complex structure compounded by the actors of the school, the community and the government, in a intricate net that goes toward to the homogenization in a unique national curricular system, school may be considered in its specificity, as a singular social and cultural space where desiring actors walk around, and particular and collective interests that may surpass the state centralizing education model. When it is considered the multiple meanings of education, its reproductive face and its transformer face reveal the contradictions that open space to the innovation and to the

surpassing of the repetitive generalizing pedagogical models. In this way, facing school as a peculiar social and cultural space is to think, in a dialectic form, in the educational relations that happen inside the school, in the community where it is inserted, and its relation more wide with society and the didactic and pedagogic projects conducted by government public politicians. It is said that new forms of educational sociability require news practices of intervention and participation, by the school community and by the civil society in the public politicians, but they may be theorized from those three theoretical classical perspectives important to the sociological thought.

KEY WORDS: Educational Practices, Pedagogic Models, Teaching and Learning

Pensar a educação brasileira diz respeito ao formato de contrato social que a sociedade está negociando, a partir dos modelos pedagógicos construídos para seu sistema de ensino escolar. A educação deve ser discutida em sua relação com a sociedade. A escola é a estrutura burocrático-administrativa, os professores, o corpo de alunos, a comunidade onde está inserida e o projeto político pedagógico a ela subjacente. Hoje um dos olhares sobre a escola a percebe como espaço sócio-cultural polissêmico, onde vários atores sociais se encontram produzindo a construção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem (DAYRELL, 1999; SACRISTAN, 1995). Nessa concepção, projetos pedagógicos generalizantes perdem a especificidade e a diversidade do espaço escolar e suas práticas. Outro olhar observa a escola como espaço onde professores, alunos e estrutura burocrático-administrativa se encontram empregando uma enorme quantidade de dinheiro, tempo e ânimo, e não consegue avançar no sentido do ensino-aprendizagem proposto na Pedagogia da LDB e dos PCNs (CASTRO, 1995). Dessa forma, alunos rendem pouquíssimo, professores não ensinam nada. Não que eles não tragam informações, trazem-nas, porém são comunicações e questões que, do ponto de vista da pedagogia da aprendizagem, de pouco ou nenhum resultado ou utilidade. Em ambas as concepções educacionais, no entanto, o condicionamento das Secretarias de Ensino às políticas governamentais de educação emperra a continuidade de projetos pedagógicos substanciais.

Os problemas nos modelos de educação levados para as escolas públicas hoje suscitam um debate onde podemos atualizar as teorizações de Marx, Durkheim e Bourdieu, e também retomar a discussão recente no Brasil entre as escolas tradicional, nova e crítico-revolucionária. Um dos sentidos que se atribui à escola é sua polissemia. Nesse sentido cabe-lhe uma análise polissêmica, a partir desses três teóricos e suas influências na análise da educação brasileira. À escola são atribuídos vários significados e um gradiente valorativo: escola positivada como futuro, trabalho, sucesso, amizades, namoros, ou escola como lugar negativo de violência, drogas, rebeldias, preconceitos. De qualquer modo, qualquer espaço de interação social é sempre conflituoso, considerado positivo ou negativo conforme a posição do sujeito. Não existe, portanto, sociedade construída em pura harmonia ou desarmonia (SIMMEL, 1981: 47-58). Como ponto de partida, não se pode falar em escolas senão no plural: escola de rico, escola de pobre; escola pública, escola privada; escola urbana, escola rural; escolas centrais, escolas periféricas. No mesmo sentido, a educação também possui uma variação semântica, sendo o espaço escolar um de seus lugares de acontecimento e cada espaço escolar possui suas especificidades. Nesse sentido, por exemplo, a idéia de planos nacionais gerais de educação indicia totalizações autoritárias e problemáticas. O art. 210 da Constituição Federal fala de uma “base comum nacional de formação”, sendo esse “currículo único” o norte da carreira estudantil que levaria ao vestibular e ao ensino público de graduação e pós-graduação.

Educação escolar é domínio humano de trocas de símbolos, intenções, padrões culturais e relações de poder, onde, na repetição e no desenvolvimento de uma série de tarefas, alunos e alunas são submetidos a regras sociais, maneiras de agir e de pensar da sociedade (DURKHEIM, 1966). A escola possui seus rituais próprios como sistema cultural de significados, atitudes e normas (MCLAREN, 1991). Existem, ainda, outros lugares – família, igreja, trabalho, lazer – em que vicejam ideologias e práticas educacionais. A educação pode existir no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais como redentora, reprodutora ou transformadora das relações sociais. Sua polissemia permite que a

mesma educação que ensina possa deseducar (BRANDÃO, 1984) . A educação tanto pode reproduzir como transformar. Ensinar a aprender ou reprimir o pensar. As políticas brasileiras para a educação pública, nas últimas décadas, convergem à redenção e à reprodução, culminando num rebaixamento na qualidade do ensino público fundamental e médio e na elitização do ensino universitário. Do sistema de ensino público fundamental e médio saem alunos mal preparados, sob a ótica da formação de base única, que somente encontrarão espaços em faculdades privadas, de baixa qualidade de ensino. Das escolas privadas de ensino médio saem alunos preparados para os conteúdos e modos de agir e pensar exigidos pelas universidades públicas. Essa discussão não é recente no Brasil. Nos debates estabelecidos entre representantes da escola tradicional, da escola nova e os crítico-revolucionários nos anos 1970/80, discutiam-se já os problemas da educação brasileira, tendo como referenciais teóricos Durkheim, Marx e Bourdieu.

Esse processo de sucateamento e privatização da educação, iniciado nos anos 1980, se aprofunda na década de 1990, principalmente nos dois governos do presidente FHC.² A contradição entre “o que” ensinar e o “como” ensinar, a crítica rasteira ao ensino de conteúdos, a falta de verbas, problemas disciplinares etc. mascaram a contradição entre o currículo exigido nas escolas públicas superiores e o currículo encaminhado nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, possibilitando o avanço descomunal de escolas privadas, tanto na educação de nível médio quanto de nível superior. A educação pública tem sido atividade de reprodução dos privilégios das classes dominantes na medida em que, através de instituições próprias, visa a assimilação/inculcação de conhecimentos/conteúdos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, e é sob esse paradigma curricular de conteúdos humanistas, científicos e gerais, que se constrói o processo de exclusão das classes mais pobres, escolarizadas no precário ensino fundamental público, impossibilitadas ao acesso ao ensino superior ministrado pelas universidades públicas.

² Segundo dados do Inep as Instituições de ensino superior privadas no Brasil passaram de 633 em 1994 para 1442 em 2002. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>. Acesso em 04/11/2004.

Tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais ou para finalidades sociais e políticas, a educação cria um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizar-se no âmbito escolar, sob a diretriz de projetos político-pedagógicos. Segundo Durkheim, a escola, como instituição social, inculca normas e valores, e corrige desvios – através da repetição das tarefas, da imitação. Pode-se pensar também que a mesma escola que corrige desvios, produz desvios, dado que na esteira produtiva da repetição, os moldes se deformam com o uso, reproduzindo peças assemelhadas, mas não idênticas. Na infância, adolescência e juventude, esse processo de socialização, pela educação, dá-se de forma mais intensificada, e pode-se dizer que ocupando lugar privilegiado na construção das identidades. Nesse processo de construção de suas identidades, as crianças e os jovens encontram-se inextricavelmente, de forma positiva ou negativa, com o processo de escolarização. A educação nos níveis fundamental e médio é de importância decisiva para a formação e transformação das condições sociais dos alunos das classes mais pobres.

A LDB 9394/96 e os PCNs, em seus fundamentos estéticos, políticos e éticos para a educação, afirmam pedagogicamente, no sentido do ensino-aprendizagem, “uma busca pela criatividade, espírito inventivo, curiosidade pelo inusitado, e afetividade, para facilitar a constituição de identidades, capazes de suportar a inquietação, a convivência com o incerto, o imprevisível e o diferente” (PCN, 1999: 75). A idéia de “constituição de identidades” reforça a perspectiva socializante da educação, já que identidade é sempre referida em modos de ser ou apresentar. A educação socializadora das identidades refere-se no que podemos chamar padrões civilizatórios³. Assim, a prática escolar, subjacente aos modelos pedagógicos governamentais “modernizantes”, propaga e desenvolve a mesmice, o ensino de conteúdos repetitivos e descontextualizados, as mesmas maquetes das mesmas feiras de cultura, as mesmas aulas nos mesmos espaços, numa lógica voltada para “o quê” os indivíduos aprendem, em vez de “como” apren-

³ Essa concepção de civilizado é trabalhada por Norbert Elias, em suas pesquisas sobre as fofocas, os estigmas e outsiders, e ampliada na obra “O processo civilizatório”, conforme bibliografia no final do artigo.

dem. O que ensinar e como ensinar são questões que o professor deve se propor, depois de identificar os alunos com quem irá interagir no espaço escolar. Embora teorias da aprendizagem pesquise os modos como os indivíduos aprendem ou como se desenvolve a inteligência humana, a prática didático-pedagógica conduzida no sistema escolar público não privilegia o aprender a aprender, o saber pensar, centro fundante de uma educação transformadora (DEMO, 2004). Deficiente também é a formação dos professores. As universidades e cursos de licenciatura vivem culturas escolares semelhantes de reprodução de velhas práticas didático-pedagógicas. A construção da identidade dos professores é marcada por uma negatividade, conformado numa espécie de identidade deteriorada, atrasada, incompleta⁴. Esse quadro fomenta um contrato social estruturante de formas conservadoras e autoritárias de ensino que conduzem ao fracasso escolar.

A educação pública não facilita o acesso à aprendizagem. Ademais, aprendizagem nas escolas públicas é repetição de velhas práticas; e pela repetição aprende-se muito pouco: é escola como reprodução. Reprodução através da cultura e, ao mesmo tempo, reprodução do sistema. Através das ações pedagógicas, educadores e professores selecionam e afirmam alguns saberes constituídos, arcaizantes, envoltos na ideologia dominante, e estabelecidos como “legítimos”, onde são reproduzidas as relações de trabalho, as relações de poder e as relações sociais vigentes. Nesse sentido, Durkheim teoriza a educação como reprodutora da herança sócio-cultural, pela coerção e generalização dos conteúdos morais e normativos do processo de educação escolar socializante. Os projetos pedagógicos conduzem-se na perspectiva do aprendizado para a socialização, não de um aprendizado para o aprender. O que se exige dos alunos e alunas é que apreendam maneiras de agir e pensar ligados à lógica do mercado, aos padrões culturais civilizados, numa docilização dos corpos e dos sentidos⁵, gestando seres que pouco prestam à ampliação e

⁴ Esse conceito de identidade deteriorada é trabalhado por Erving Goffman em sua obra *Stigma: notes on the management of spoiled identity*.

⁵ Ver Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, especialmente na página 130, onde esse autor diz que “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”.

transgressão dos modos de conhecer atuais, abortando o surgimento e desenvolvimento de novas formas de consciências.

A EDUCAÇÃO E SUA FACE REPRODUTIVA

Evoca-se a pedagogia – procedimentos reflexivos sobre a aprendizagem e o processo de conhecimento – como recurso para a condução do processo educacional escolar. A pedagogia, no âmbito da educação pública, é sempre uma certa, e não outra, concepção de direção executiva, subordinada a uma estrutura político-social que implica em criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos. A alternância política no Estado, decorrente dos processos democrático-eleitorais, age perversamente sobre os projetos pedagógicos, causando interrupções e descontinuidades, desmanchando os últimos ideários de algum projeto pedagógico de médio e longo prazos. Acaba-se por não se desenvolverem projetos pedagógicos referidos no processo educativo, mas nas tendências político-ideológicas dos governantes, o que corrobora a tese de Pierre Bourdieu de que projetos pedagógicos são arbitrários e violentos:

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. (...) A ação pedagógica que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU & PASSERON, 1975: 20).

A descontinuidade dos projetos pedagógicos reverbera em reutilização de velhas alternativas, o que desemboca numa repetição assistemática e inoperante de práticas de ensino tradicionais, na utilização de tecnologias didático-pedagógicas descontextualizadas, quando não ultrapassadas. A descontinuidade dos projetos pedagógicos há muito promove a retomada de antigas práticas escolares. Nessa descontinuidade surge um vácuo ao anacronismo didático, que ainda é acentuado pela indisponibilidade de tempo do professor em buscar novas práticas para suas aulas. Essa incapacidade criativa de-

corre, em parte, da má formação. Assim, os professores repetem o decorado por anos a fio; os alunos fazem as tarefas repetidamente. A escola reproduz um cotidiano que se arrasta, um cotidiano afastado do mundo, irreal. O descompasso entre o ritmo escolar e o ritmo dos alunos pode resultar, por exemplo, na injunção de concepções: a disciplina pode se apresentar como indisciplina, e o contrário⁶. Como falava Brandão, a escola que educa, pode deseducar. Ou, como em Durkheim, a escola corrige desvios, mas também os produz.

Uma ação pedagógica subjacente e oculta, de inculcação do habitus escolar, impregna o imaginário dos indivíduos e grupos sociais, conferindo *valor* à educação. Esse longo processo de inculcação de valores sociais e formativos para uma longa durabilidade, inerente às etapas do ensino, confere às práticas escolares essa plausibilidade valorativa (BOURDIEU & PASSERON, 1975: 43-4). A carga horária mínima de 200 horas/aula; aulas em período integral; revisões, suplência; aumento da educação fundamental de oito para nove anos, bolsa-escola, Cieps, e outros mecanismos de fixação e suspensão dos indivíduos de sua vida cotidiana para o cotidiano repetitivo do processo de socialização escolar completam o

⁶ No campo das novas tecnologias então, o descompasso radicaliza a violência do ensino público, no analfabetismo computacional. Ainda, a ausência do computador nas escolas públicas denuncia um valor de negação da participação dos alunos nos espaços sociais, em condições atualizadas de participação, de cidadania. O Estado, negando o acesso às novas tecnologias, desperta nos alunos uma valoração de negatividade. Daí, muitas vezes, alunos tidos como *apáticos* e *desinteressados*, estarem, na verdade, refletindo, apenas um processo de escolarização onde circulam valores desconectados do mundo real, da nova sociedade informacional, ou valores *desinteressantes* para eles. Duas recentes pesquisas, uma da UNESCO, encomendada ao IBGE e apresentada em um noticiário da Rede Globo de Televisão, no dia 26/06/2001, e outra, produzida por alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e afixada em um dos murais da FaE/UFMG, no 2º semestre de 2000, apresentam o desinteresse como um dos problemas principais da educação. É o que ouvimos também dos professores nos corredores escolares e reuniões. Os dados que mostram índices devem também servir à reflexão. O desinteresse, um dos problemas centrais da educação, não seria reflexo da irrealidade da estrutura escolar face à realidade sócio-cultural das novas mídias digitais?

modus operandi da formação do capital cultural depositado no ensino escolar. Ao salientar os problemas educacionais, dá-se validade às propostas reformadoras, redentoras, que representam a educação escolar como um bem intocável. Na verdade, há muito o espaço escolar perdeu sua centralidade como lugar de educação e socialização. Ainda, segundo Saviani, no caso brasileiro, “o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, e a conseqüente diluição dos conteúdos da aprendizagem das escolas públicas” (SAVIANI, 1985: 58), levam à uma redução desse capital cultural⁷.

A reprodução social pela transmissão e obtenção do capital cultural traz, entretanto, em seu processo reprodutivo, a contradição, que abre possibilidades para a transformação das práticas escolares. O filósofo Karl Marx vê no “processo de produção constantemente renovado a condição para as transformações” (1984: 261). Tanto em Pierre Bourdieu (2001: 24-7) quanto em Demerval Saviani (1985: 59), a superação das contradições do reprodutivismo – que se dá pela distribuição desigual do capital cultural – na educação somente pode se dar, exatamente, pela aquisição desse capital cultural dominante, e pela transformação dos “conteúdos fixos, abstratos e formais, (do capital cultural dominante) em conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (SAVIANI, 1985: 67). Ainda afirma esse autor que o “domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 1985: 59). Ao tratar da relação do sistema de ensino com o conhecimento e o poder, Pierre Bourdieu diz:

Se há uma verdade, é que a verdade é um resultado de lutas; mas essa luta só pode conduzir à verdade quando obedece a uma lógi-

⁷ O projeto pedagógico da Escola Plural é um dos exemplos desse tipo equivocado e autoritário de política educacional conduzida pelo Estado, no caso específico pelo município de Belo Horizonte – MG, seguindo documento retirado da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, quando o Brasil assinou o Plano Decenal de erradicação do analfabetismo, da universalização do ensino básico, redução da repetência e evasão escolar, patrocinado pelo Banco Mundial, Unicef e Unesco. Contudo, esse acordo não levou em conta a questão qualitativa do ensino e as especificidades locais e escolares do processo de ensino-aprendizagem.

ca tal que não se pode triunfar sobre os adversários sem empregar contra eles as armas da ciência, contribuindo assim para o progresso da verdade científica (BOURDIEU, 2001: 25)

Ainda em sua aula inaugural, onde relaciona saber, escola e poder, Bourdieu irá, no entanto, alertar para o fato de que:

A ambição mágica de transformar o mundo social sem conhecer os mecanismos que o movem corre o risco de substituir por uma outra violência, às vezes mais desumana, a “violência inerte” dos mecanismos que a ignorância pretensiosa destruiu. (2001: 36).

Para Marx, ocorre, por meio da educação, um processo ideológico em dois níveis: 1º) enquanto processo, na medida em que transmite e reproduz conteúdos culturais, impondo-se aos sujeitos das classes dominadas e criando nelas um *valor*, ao aceitar a ação pedagógica da cultura dominante, e um *hábito* que orienta suas ações; 2º) enquanto ideologia pedagógica ou sistema de pensamento que objetiva camuflar através do discurso articulado as reais relações de violência material e de violência simbólica. Essa teorização da educação como violência simbólica será exaustivamente trabalhada por vários estudiosos, particularmente na França (BOURDIEU, 1975: 122; FOUCAULT, 1996). É o pensamento pedagógico buscando impor sua autonomia e justificar sua validade. A educação, mediante seus processos específicos, reproduz e inculca a ideologia. Daí os múltiplos usuários do espaço escolar, alunos, professores e comunidade, encontrarem-se alienados de uma educação que paute pelo aprender a aprender, pelo aprender a pensar, o que reflete um arremedo de reflexão que culmina no embotamento do poder de discriminar realidade de fantasia, educação de deseducação.

A perspectiva polissêmica conferida à educação escolar presta-se à crítica das práticas no espaço sócio-cultural da escola, mas a educação deve ser pensada em seus múltiplos lugares de acontecimento. Não se pode, por exemplo, reduzir o problema do ensino-aprendizagem aos professores, ou aos alunos, ou a qualquer dado isolado. No espaço da educação escolar transitam fluxos diversos de valores, interesses, estilos culturais e relações de poder, compondo uma

intrincada rede, onde problemas e soluções surgem, escapam, podem ser aprendidos, construídos, desconstruídos e reconstruídos numa lógica não da reprodução, mas da transformação, pois é, como afirmou Marx (1984), no espaço da produção, que podem ocorrer inovações.

Para a ideologia liberal, a questão é modificar preservando, e não transformando. O Estado neoliberal programa estruturar as instituições educacionais públicas, avaliar a compra de novos equipamentos, capacitar professores como saída para os impasses e ambigüidades da educação brasileira. Monta plataformas de governo, orientadas pelo partido majoritário ou governante, o que em muitos casos obriga o adiamento e o desmonte de políticas públicas anteriores. Esse vai-e-vem de projetos que alimenta o experimentalismo, de matriz ideológica ligada à cultura do consumismo e da reprodutibilidade, ao mesmo tempo inibe experimentações mais demoradas na educação. A educação escolar pública, dentre outros órgãos dependentes das políticas sociais, é uma das instituições que mais sofre com esses súbitos e constantes rearranjos de forças político-partidárias no âmbito do Estado. Nesses rearranjos políticos que desorganizam a educação pública, criam-se vácuos propícios ao surgimento e proliferação de escolas privadas. O caso de escolas privadas de ensino superior no Brasil afirma a concepção capitalista neoliberal de educação.

A EDUCAÇÃO COMO AÇÃO TRANSFORMADORA

Como ação transformadora e modo de enfrentamento das práticas didático-pedagógicas reprodutivistas, olhar a escola como espaço de interações múltiplas favorece a teorização e o encaminhamento de novas práticas escolares. Intervenções interessantes de participação das comunidades escolares na discussão de políticas públicas para a educação podem surtir efeito. Aos projetos pedagógicos generalizantes impõe-se a necessidade de ressignificações, reconstruções para a especificidade sócio-cultural das escolas e sua comunidade. A manutenção de projetos pedagógicos bem sucedidos pode ser outro caminho. Num documento redigido por Marx para o Conselho Central Provisório do I Congresso da

Associação Internacional dos Trabalhadores, fica claro como o autor defendia a intervenção dos trabalhadores nos debates sobre a legislação educacional, pois, no seu entendimento, essa era a maneira mais eficiente de fazer com que o Estado impusesse leis que limitassem, nesse caso, a ganância dos empresários capitalistas, pois

impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, ela transforma esse poder, agora usado contra ela, em seu próprio agente. Eles efetuam por uma medida geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados (MARX E ENGELS, 1983: 83).

A idéia de Marx, além de convidar a uma educação participativa, mostra-nos sua concepção de educação que relaciona a escola a outras dimensões física e simbólica, dimensão do diálogo com a sociedade civil, evidenciando nortes de um pensamento parametrado pelo horizonte da transformação revolucionária da sociedade, sem, contudo, abster-se diante dos desafios colocados pela prática política e pelas particularidades das conjunturas políticas. Consta, no Manifesto do Partido Comunista, a defesa da implementação de uma “educação pública gratuita de todas as crianças” (MARX: 1945). Para Marx, a educação deveria ser mantida e desenvolvida pelo Estado, mas através de poderes públicos⁸, subordinando a educação à sociedade civil. No *Manifesto Comunista* e na *Crítica ao Programa de Gotha*, o teórico antevia o problema da educação gerida pelo Estado. A sua percepção da educação como um dos “aparelhos ideológicos do Estado” (ALTHUSSER: s/d) levou-o a concluir pela defesa da implementação de uma gestão pública, mas não estatal, do processo educacional escolar. Por educação pública, ele assim entendia:

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais (...), e outra coisa completamente diferente é designar o

⁸ Crítica ao programa de Gotha, de Karl Marx em <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecao/ridendo/critica_ao_programa_de_gotha.htm>. Acesso em 2004.

Estado como educador do povo! Longe disto é subtrair a escola a toda influência do governo e da Igreja (...). É o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa (MARX: 2004).

Por sua postura diante dos movimentos sociais, Marx aponta para a necessidade da luta no campo político contra modelos de educação estatal e na proposição de uma modalidade combinada de educação, voltada para a formação de todas as dimensões humanas, incluindo a atividade produtiva, a sensibilidade artística, a formação científica e o cultivo do corpo. Do ponto de vista do desenvolvimento da educação para o mundo do trabalho e da produção, existem projetos e há uma valorização da educação como formadora de mão-de-obra para o mercado (DEMO, 1996). A educação para a formação científica fica restrita a algumas áreas de conhecimento. Do ponto de vista histórico-estrutural, há muito a escola pública abandonou a sensibilidade artística e o cultivo do corpo. Hoje essas atividades educativas são realizadas, em grande parte, por instituições privadas como academias e espaços culturais. São tímidos, mas eficazes, os trabalhos realizados pelas ONGs comunitárias.

Novas formas de sociabilidade educacional requerem novas práticas pedagógicas e novas formas de participação e intervenção, pela sociedade civil e comunidade escolar, nas políticas educacionais públicas. Perceber a escola como espaço sócio-cultural onde transitam subjetividades diferenciadas é uma concepção que convida a práticas mais democráticas no processo de ensino-aprendizagem. Ao Estado cabe o fomento e a gestão burocrático-administrativa. Perceber a especificidade do espaço da escola é desconstruir projetos pedagógicos generalizantes e autoritários, reconstruindo-os, dialeticamente, face à demanda da escola, enquanto espaço sócio-cultural peculiar. A participação política, hoje, ganha outras conotações e requer outras estratégias de enfrentamento às microestruturas de poder e de violência simbólica. Se, através de projetos pedagógicos generalizantes, a estrutura educacional atíca, reproduzindo, os recônditos padronizadores das mentes estudantis, tornam-se urgentes formas outras de pedagogias que combinem ludicidade, estética, ética e participação numa "busca de

criatividade, espírito inventivo, curiosidade pelo inusitado, e afetividade, para facilitar a constituição de identidades, capazes de suportar a inquietação, a convivência com o incerto, o imprevisível e o diferente” (PCN, 1999: 75), que surgem nos imponderáveis da educação pública brasileira.

Assim, pensar uma educação transformadora requer um redimensionamento das práticas de ensino-aprendizagem no cotidiano do espaço escolar, desvelando as relações entre professores, alunos e escola. É no espaço específico da escola que se pode pensar os valores que a educação transforma ou perpetua. Nesse sentido, é preciso buscar a origem sócio-cultural dos alunos, seus anseios profissionais, sua compreensão do papel da escola, sua história escolar. Ao professor é preciso clareza de objetivos, conhecimento dos processos didático-pedagógicos, criatividade, postura metodológica, domínio dos conteúdos e ética. A escola deve ser pensada desde sua localização e inserção na comunidade e sociedade, sua organização interna, sua infraestrutura, enfim, as relações sociais dos atores que constroem e reconstroem o processo de ensino-aprendizagem. Dito de outra forma, se é no espaço escolar que se produz e reproduz o conhecimento é, dialeticamente, nesse espaço que podem surgir as transformações no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 2001.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CASTRO, Cláudio M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural: múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

DEMO, Pedro. *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Política social, educação e cidadania*. São Paulo: Papyrus, 1996.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1966.

_____. *Educação e sociologia*. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. *Notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall, 1988.

LAKATOS, Eva M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARX Karl. *Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945.

_____. *Crítica ao Programa de Gotha*. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebooks/colecao/ridendo/critica_ao_programa_de_gotha.htm>. Acesso em: 16 nov. 2004.

_____. *O capital: crítica da economia política*. V.2. São Paulo: Abril cultural, 1984.

OLIVEIRA, Paulo S. *O que é brinquedo?* São Paulo: Brasiliense, 1989.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, Tomaz T. e Moreira & Antonio F. (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

SIMMEL, Georg. *Sociologia*. Trad. de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1981.