



**DA DIVERSIDADE DE POSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DAS  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO DEBATE ACADÊMICO AO  
“MONOTEÍSMO” POSITIVO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA  
PRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL**

**DE LA DIVERSIDAD DE POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS DE  
LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES EN EL DEBATE  
ACADÉMICO DEL “MONOTEÍSMO” POSITIVO DE LA  
INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA ESCOLAR EN  
BRASIL**

**FROM THE DIVERSITY OF EPISTEMOLOGICAL POSITIONS OF  
EDUCATION POLICY IN THE ACADEMIC DEBATE TO THE  
POSITIVE "MONOTHEISM" OF INSTITUTIONALIZATION OF  
SCHOOL PRACTICE IN BRAZIL**

Lindomar Wessler Boneti  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil  
E-mail: lindomar@boneti.com

Eixo temático 2: Debates, Enfoques e Perspectivas Epistemológicas da Política  
Educativa

**Resumo:** Este texto se constitui de uma reflexão epistemológica sobre a institucionalização da prática escolar no Brasil, na perspectiva de contribuir com o debate que se realiza no âmbito da ReLePe – Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Argumenta-se que além da institucionalização do debate acadêmico no qual faz-se presente uma pluralidade epistemológica sobre as políticas educacionais, faz-se necessário dar atenção à posição epistemológica da institucionalização da prática escolar, o seu conjunto de normas, regras e valores, onde a posição epistemológica é puramente positiva. Argumenta-se também que os fundamentos epistemológicos positivistas das políticas educacionais as quais se expressam na institucionalização da prática escolar e o seu conjunto de normas e regras, se constituem de uma construção histórica a partir de dois movimentos interligados: o primeiro diz respeito à construção histórica dos fundamentos epistemológicos da ciência e do Estado Moderno o qual, com o advento do novo modo de produção, o capitalismo, dá origem ao segundo, o movimento burguês de distinção de classe com base no estilo de vida. Estes dois movimentos juntos, a partir do preceito da “Razão Moderna”, delinearam o que se pode considerar como um “modelo de civilidade”, passando este, a partir de então, se constituir de fundamento epistemológico e meta de realização da institucionalização das políticas educacionais e a atividade escola na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Fundamentos epistemológicos. Positivismo.



**Resumen:** Este texto se constituye como una reflexión epistemológica en políticas educacionales, con la perspectiva de contribuir al debate que se realiza en el ámbito de la ReLePe -Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa-. Se argumenta que, además de la institucionalización del debate académico en el que está presente una pluralidad epistemológica en las políticas educativas, es necesario prestar atención a la posición epistemológica de la institucionalización de la práctica escolar, este conjunto de reglas, normas y valores, donde posición epistemológica es puramente positiva. Aquí se trata de rescatar el caminar histórico de la aparición de la posición positivista como fundamento como fundamento epistemológico clásico de la institucionalización de las políticas educacionales en lo que se refiere a la implementación de la acción educativa, con foco especial al conjunto de reglas, normas y valores que rigen el hacer de la escuela. Se argumenta que los fundamentos epistemológicos positivistas de las políticas educacionales las cuales se expresan en la institucionalización de la práctica escolar y su conjunto de normas y reglas se constituyen como parte de una construcción histórica de los fundamentos epistemológicos de la ciencia y del Estado Moderno, el cual, con la llegada de nuevo modo de producción, el capitalismo, da origen al segundo, el movimiento burgués de distinción de clases que se basa en su estilo de vida. Estos dos movimientos juntos, a partir del precepto de la “Razón Moderna”, delinearon lo que se puede considerar como un “modelo de civilidad” pasando, este, a constituirse en fundamento epistemológico y meta de realización de la institucionalización de las políticas educacionales y la actividad escolar en la actualidad.

**Palabras clave:** Políticas Educativas. Fundamentos epistemológicos. Positivismo.

**Abstract:** This article consists of an epistemological reflection on educational policies in order to contribute to the Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) debate. It is about to rescue the historical journey of the positivist position as classical epistemological framework of the educational policy institutionalization with regard to the implementation of educational action, with special focus to the set of rules, norms and values that conduct school activity. It is argued that these frameworks are constituted from two interconnected movements: historical construction of the epistemological frameworks of science and the Modern State that with the new mode of production, capitalism, gives rise to the second one: bourgeois movement of class distinction based on lifestyle. Thus, from the “Modern Reason”, it was outlined what may be regarded as a “model of civility”, becoming the epistemological framework and goal of achieving the educational policy institutionalization and school activity in contemporaneity.

**Keywords:** Educational Policy. Epistemological frameworks. Positivism.

## Introdução

Este texto dá continuidade à reflexão epistemológica realizada com o artigo intitulado “O Positivismo como fundamento epistemológico clássico das Políticas Educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade (BONETI, 2014), publicado na Revista Práxis Educativa,



especificando aqui a posição epistemológica da institucionalização da prática escolar. Argumenta-se que além da institucionalização do debate acadêmico no qual faz-se presente uma pluralidade epistemológica sobre as políticas educacionais, faz-se necessário dar atenção à posição epistemológica da institucionalização da prática escolar, o seu conjunto de normas, regras e valores, onde a posição epistemológica é puramente positiva. Portanto, este texto se constitui de uma reflexão epistemológica em políticas educacionais, na perspectiva de contribuir com o debate que se realiza especialmente no âmbito da ReLePe – Red Latinoamerica de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Neste debate tem se dado especial atenção à “posição” epistemológica no estudo das políticas educacionais considerando “... a categoria “Epistemologias” no plural dado que existem diversos posicionamentos e perspectivas epistemológicas para desenvolver e levar a cabo uma investigação em política educativa [...]” (ALMEIDA; TELLO, 2013, p. 13). Portanto, neste debate toma-se como ponto de partida e se dá importância ao pressuposto, da inexistência da neutralidade quando se trata de pesquisa e portanto da produção do conhecimento, o que leva necessariamente a uma tomada de “posição” epistemológica na atividade da investigação em política educacional, como bem salienta (TELLO, 2013, p. 23-68).

Com o foco na posição epistemológica na produção do conhecimento no campo das políticas educacionais tem-se contribuições significativas oriundas deste debate que ocorre no âmbito do Red Latinoamerica de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, dando especial atenção à institucionalização do debate acadêmico onde a posição epistemológica é plural, como exemplo, as bases epistemológicas do campo teórico das políticas educacionais, com a contribuição de Diógenes (2014); considerações sobre as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética, com a contribuição de Oliveira e Polafox (2014); a posição da perspectiva marxista com a contribuição de Masson e Mainardes (2013, p. 319-348), Masson (2013) e especificando a posição de Gramsci, com a contribuição de Almeida e Silva (2013, p. 27-54), a partir da categoria de capital cultural de Pièrre Bourdieu



com a contribuição de Kaplan e Napoli (2013, p. 383-420); assim como outros enfoques teóricos e metodológicos no estudo de políticas educacionais como Mainardes e Gandin (2013, p. 143, 167); Ruiz (2013, p. 109-161); Gorostiaga (2013, p. 239-267); Blasco (2013, p. 421-446); Tello e Gorostiaga (2013, p. 447-473), etc.

No entanto, Tello (2013, p. 23-68) ao abordar o campo do estudo das políticas educacionais, a dos fundamentos epistemológicos da sua institucionalização, como o “conjunto de práticas, sentidos, mecanismos regulatórios [...]”(p.33), no processo da investigação de políticas educacionais, sugere uma nova temática de debate, a da institucionalização, não apenas no âmbito da produção do conhecimento como dedica a análise feita pelo autor citado, mas algo ainda diferente, os fundamentos epistemológicos da prática escolar na contemporaneidade. Neste caso, na prática escolar, a posição epistemológica não se apresenta plural, mas positiva. Portanto, o argumento deste texto é o de que o caminhar histórico do advento da posição Positivista como fundamento epistemológico clássico da institucionalização das políticas educacionais no que se refere à implementação destas, expressas no conjunto de regras, normas e valores que regem o fazer da escola se apresenta “monoteísta”.

A partir das precisões conceituais de epistemologia das políticas educacionais feitas por Saviani (2013, p. 495-501) seria de buscar evidenciar o Positivismo como a “teoria” do conhecimento que a partir da qual se institui o conjunto de normas, regras e valores que regem o fazer da escola e a repercussão desta prática no contexto social contemporâneo.

Como forma de aprofundar este debate, neste texto, além de se resgatar historicamente o processo da construção histórica dos fundamentos epistemológicos da instituição escolar, como base na posição Positivista, faz-se um ensaio de evidenciar tais fundamentos na prática do dia a dia da escola na contemporaneidade, e suas repercussões, especialmente no que diz respeito à receptividade das diferenças sociais no espaço escolar.



A “Filosofia Positiva” de Augusto Comte (1990), sistematizada no Século XIX, se constitui de um somatório de elementos epistemológicos construídos historicamente especialmente a partir da construção dos fundamentos teóricos da Ciência Moderna e do Estado Moderno. Assim sendo o Positivismo, no âmbito da Modernidade, passa a se constitui não apenas de um Método de compreensão do real, mas de intervenção sobre o mesmo, constituindo-se assim em fundamentos epistemológico do Estado Moderno e portanto das políticas educacionais na modernidade.

Os fundamentos epistemológicos positivistas constituem fundamentos epistemológicos das políticas educacionais e, portanto, se expressam na prática do dia a dia da escola na contemporaneidade, através da sua institucionalização e do seu conjunto de normas, regras e valores;

Os fundamentos epistemológicos positivistas das políticas educacionais se constituem de uma construção histórica a partir de dois movimentos interligados: o primeiro diz respeito à construção histórica dos fundamentos epistemológicos da ciência e do Estado Moderno o qual, com o advento do novo modo de produção, o capitalismo, dá origem ao segundo, o movimento burguês de distinção de classe com base no estilo de vida;

Estes dois movimentos, o da construção histórica dos fundamentos clássicos da Ciência e do Estado moderno e o movimento burguês de distinção de classe, juntos, com o advento da modernidade, delinearam o que se pode considerar como um “modelo de civilidade”, passando este, a partir de então, se constituir meta de realização da atividade escolar. Este “modelo de civilidade” é constituído de ingredientes advindos historicamente dos fundamentos epistemológicos da Ciência e do Estado Moderno, o Positivismo, e do movimento burguês de distinção de classe com base no estilo de vida. Estes dois ingredientes juntos, se apresentam na contemporaneidade como o arcabouço institucional da escola, ou seja, o seu conjunto de normas, regras e valores;

Este arcabouço institucional da escola, representado pelo seu conjunto de normas, regras e valores, tendo como base o positivismo clássico, se



mantém imutável durante todo o período histórico das políticas educacionais brasileiras, mesmo que diferentes eventos (políticos, econômicos, culturais, etc.) nos diferentes momentos históricos, contribuíram com a busca de alterações significativas dos fins e significações conceituais da educação, como é o caso da receptividade às diferenças e desigualdades sociais no espaço escolar;

A funcionalidade técnica, expresso especialmente pelo pressuposto da homogeneidade e evolução, ingredientes positivistas típicos, presentes na composição do arcabouço institucional e portanto no conjunto de normas, regras e valores da escola, impõe obstáculo à receptividade, pela escola, das diferenças e desigualdades sociais na contemporaneidade.

O que se propõe com este texto é de identificar os principais ingredientes construídos historicamente no contexto da construção histórica do pensamento Positivo no âmbito destes dois movimentos salientados acima e como eles se apresentam no arcabouço institucional da escola enquanto um conjunto de normas, regras e valores. Este desafio de análise pode levar a se compreender as possibilidades e limites de a escola romper com a hegemonia da homogeneidade burguesa na perspectiva de receber as diferenças sociais no espaço escolar.

Metodologicamente, propõe-se identificar, no âmbito do contexto histórico, o somatório de elementos epistemológicos positivos, que, desde os fundamentos clássicos da Ciência e do Estado moderno, aparecem e se reconstroem nas diversas fases históricas, até chegar a se constituir elemento institucional da escola na contemporaneidade.

Outro elemento metodológico importante a ser considerado inicialmente no sentido da construção da análise deste texto diz respeito à concepção teórica de Política Pública adotada neste texto. Isto porque se entende que a partir do advento do Estado e da Ciência Moderna se instituiu um parâmetro de verdade, ciência, comportamento individual, etc. e que estes atributos chegam à escola através das políticas educacionais.



Neste texto utiliza-se o pressuposto de que o estudo das políticas públicas implica associá-las à teoria de Estado e, particularmente, às dimensões de classe, desconsiderando-se, portanto os caminhos metodológicos normalmente utilizados neste tipo de análise associando-se políticas públicas a ações de governo, centralizando a atenção em avaliações de resultados e do gerenciamento dos recursos públicos. Considera-se, neste texto, que associar políticas públicas à ação de governo traduz uma análise positiva da realidade desconhecendo-se as contradições, conflitos e o contexto social, econômico e cultural onde tem origem uma política pública. Portanto, considera-se a necessidade de, ao se falar em políticas públicas, as relacionar à teoria de Estado.

### **A construção da Razão Moderna: fundamento do pensamento positivo clássico presente na prática educacional na contemporaneidade**

Considera-se que o atual “modelo civilizatório”, entendido como uma sociedade tipicamente “racional”, o qual se apresenta como referência para a institucionalização da educação brasileira, tenha sido construído a partir de dois movimentos históricos os quais se apresentam sincronizados e sintonizados com o fortalecimento da dinâmica capitalista de produção: a dinâmica histórica da construção das bases do conceito de cientificidade, a Ciência Moderna, e da organização social (Estado Moderno), o que se entendeu como a reconstrução da Razão, e o movimento burguês de consolidação da classe dominante com base no estilo de vida. Ambos serão analisados a seguir.

*Os caminhos históricos da construção das bases do conceito de cientificidade, de verdade e positividade*

Os séculos XV, XVI e XVII testemunharam um expressivo movimento de construção do que se considera “Ciência Moderna”, no qual a expressão



“razão” se apresentava como carro chefe, a partir de dois enfoques, o método científico e a organização social (o Estado). “Razão” designava a busca de uma sociedade nova, comparativamente à sociedade feudal, a busca de uma sociedade racional com base na cientificidade e na busca da superação do teologismo como método de explicação do real. Assim, Francis Bacon (1561) e Descartes (1596) buscavam a superação do teologismo, típico da sociedade feudal, enfocando atenção especial no Método da busca da verdade científica. Nesse momento histórico três elementos aparecem importantes fazendo-se presentes como fundamentos epistemológicos das políticas educacionais na contemporaneidade: 1. A existência está associada à ideia do real, do concreto, do material; 2. A premissa do Método extrapola o mundo da ciência e designa comportamento “racional” do indivíduo, ou melhor, o agir com discernimento. Assim, já se tem um elemento importante para a análise que se faz neste texto, o que será retomado mais adiante, o nascimento da premissa do “ser normal” associada ao “ser racional”. 2. Institui-se um parâmetro de universalidade da cientificidade, daquilo que se diz verdade. Este elemento é importante ser lembrado pois é dele que tem origem a ideia etnocêntrica de verdade e do “correto” comportamento social, do que se entende como “certo” e como “errado”, muito presente no conjunto de regras educacionais.

A filosofia do jusnaturalismo com Hobbes (1588), Locke (1632) e retomada por Rousseau (1712) com a premissa da “condição em natureza”, justificando assim a necessidade de um “contrato social” entre os indivíduos, abre para se pensar em outro elemento de análise dentro desta temática, a do indivíduo como foco central. Isto é, no mundo escolar não se lida com o social, mas com o indivíduo. Embora com diferentes perspectivas em relação à “condição em natureza” (fragilidade social do indivíduo em condições de natureza para Hobbes, o direito à propriedade na condição em natureza para Locke e os males da propriedade privada para a condição em natureza para Rousseau) discutia-se, na verdade, um projeto de sociedade racional, tendo como foco central o indivíduo.



Em outras palavras, o movimento que busca a construção de uma sociedade com base na “razão” científica, inicialmente pela construção de um método científico, estipula, na verdade, parâmetros universais de ciência e de verdade, nos quais se encontra a origem da concepção etnocêntrica de sociedade, tendo como base o indivíduo.

O etnocentrismo, tendo como foco central o indivíduo, adota o entendimento segundo o qual existem sociedades que centralizam a verdade em termos de costumes culturais, desenvolvimento social e econômico etc. Estas sociedades têm dificuldade de compreender como verdade as diferenças culturais se não as suas. Segundo a concepção etnocêntrica, portanto, existe uma verdade única e universal, entendida como o centro, e é a partir dela que se institui as atribuições do certo e do errado. O etnocentrismo tem origem justamente da razão científica, do entendimento que a ciência é única e universal, que a verdade científica guarda requisitos universais que a distingue como ciência (GARCIA, 1999, p. 101). É deste pensamento que nascem as atribuições do centro e da periferia, como atribuição de valor de verdade, que o centro retém mais e melhor tecnologia, mais riqueza, e mais verdade. Com isto, nasce a tendência de se atribuir modelos sociais, culturais e de desenvolvimento social. A partir desta concepção, as necessidades dos grupos dominantes são absorvidas pelos setores pobres como suas, assim como a superação das carências da população pobre é feita utilizando-se como referência o jeito de ser dos grupos sociais dominantes.

A presença da concepção etnocêntrica no arcabouço institucional da escola é determinante, em especial a adoção do princípio da homogeneidade e do indivíduo, como fim da ação educacional, ou como meio de sua operacionalização. Em outras palavras, a ação da prática escolar parte do pressuposto de que há uma homogeneidade entre os indivíduos ao mesmo tempo em que o próprio objetivo desta ação é o de levar a homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados “diferentes” como tais, mas na perspectiva de os homogeneizar. Assim, a homogeneização se apresenta na



prática escola como meio e como fim, tomando-se como parâmetro o “modelo civilizatório” burguês.

Mas, nesta trajetória da construção do preceito da “cientificidade” o utilizado como parâmetro para o “modelo de civilidade”, um aspecto se faz importante ser analisado: o aproveitamento de ingredientes das ciências da natureza pelas ciências do homem. Isto é, o “modelo civilizatório” a partir do qual se estipula o parâmetro de “ser normal” contém ingredientes advindos das ciências da natureza. Com o avanço da ciência do domínio da natureza, a partir do método experimental, a física parece ser o primeiro ingrediente a se integrar no processo da formação das ciências humanas. A economia política foi constituída na Inglaterra no decorrer da Revolução Industrial e da glória de Newton, quando se tinha uma influência considerável da epistemologia positivista. A partir de então, grandes teóricos das ciências do desenvolvimento econômico, como Adam Smith, Walras, Pareto e Saint-Simon desejavam ser o Newton da mecânica social da produção e do consumo de riquezas. (GRINEVALD, 1975, p. 40).

A construção das ideias das ciências humanas a partir das ciências da natureza fez com que esta, as ciências humanas, fosse assumindo ingredientes típicos das ciências naturais. O primeiro ingrediente que vem da física e que aparece claramente como parâmetro de “normalidade” nos dias de hoje diz respeito à ideia que associa o progresso da humanidade à força e à energia. Em síntese, o pensamento de Newton cruzou as fronteiras do mundo natural para o social. Assim, os teóricos precursores da chamada “ciência do desenvolvimento humano”, como foi o caso de Saint Simon, Augusto Comte etc. passaram a associar o “progresso humano” à ideia do movimento, da força e da energia. Esta interpretação dava origem não apenas à ideia segundo a qual o desenvolvimento social está condicionado ao desenvolvimento industrial (o sinônimo do capitalismo), mas a que não existe singularidade no que se refere ao desenvolvimento social, ele é único e universal e que este está associado à ideia de movimento progressivo. Este preceito tem importância na análise que aqui se faz em dois aspectos: O



primeiro refere-se à associação da “normalidade” ao movimento evolutivo individual. Em outras palavras, o “normal” é o que “progride”, “evolui”, movimenta positivamente a vida, muito presente no processo da progressão escolar. O segundo aspecto, como se dá na indústria, a força que impulsiona o desenvolvimento não nasce do mesmo corpo (comunidade ou indivíduo, por exemplo), mas de uma força externa. É mesmo que dizer que existe um centro no qual as idéias dito científicas se encontram e dele nascem e impõem um padrão homogêneo a partir do qual devem se adaptar as singularidades. Isto é mesmo que dizer que comunidades ou pessoas que utilizam modelos singulares de produção da vida material e/ou social jamais podem se desenvolver socialmente a partir das suas próprias experiências, mas dependem do impulso da força de idéias e de tecnologias de comunidades externas. Isto faz com que se tem a concepção de que existe alguém cujo comportamento, condição social, cultural, etc. com mais verdade que a outra, e que carece de ajuda, que por si só não sai da estagnação. Isto é, todo corpo imóvel precisa de um corpo em movimento para ser impulsionado. No mundo escolar certamente este preceito aparece no pressuposto de que a verdade se encontra unicamente sob o domínio do mestre.

No âmbito deste processo de construção das ciências do domínio da natureza, especialmente no século XVIII, a ideia do movimento, sem ser na perspectiva de se ver o real como essencialmente contraditório segundo a dialética, mas na perspectiva da evolução, originado especialmente da física e da biologia, faz com que se estipule como “normalidade” o comportamento individual e social associado ao movimento linear, progressivo. O próprio Condorcet, no século XVIII, no seu “Esboço Histórico de Evolução do Espírito Humano” (1794), uma das principais obras teóricas de referência utilizada por Augusto Comte, associava o mundo social ao natural a partir de dois aspectos importantes: a sugestão da utilização de métodos matemáticos no estudo dos problemas sociais e os princípios da evolução humana como leis naturais. Este é um aspecto importante na análise que aqui se faz em decorrência do pressuposto da evolução do indivíduo enquanto sinônimo de “naturalidade” e



“normalidade”. A escola parte deste pressuposto, o indivíduo “normal” é o que apresenta capacidade de evolução.

Assim, pode-se dizer que o grande avanço dos estudos no domínio da natureza teve uma influência muito grande no estabelecimento de parâmetros de “normalidade” do comportamento social e individual. É importante, por exemplo, lembrar a utilização da concepção darwinista na elaboração de parâmetros da “evolução humana”, na medida em que criou o preceito que como na natureza os organismos vivos tendem a se adaptar às dificuldades e criar estratégias para competir, na sociedade existe uma competição natural entre os indivíduos, se constituindo em seleção natural, permanecendo os mais aptos. Trata-se de um pressuposto que no mundo social é utilizado como “natural” os “mais capazes” se constituírem “modelos” para os “menos capazes”. Isto leva ao preceito da meritocracia como instrumento de seleção dos “mais capazes” no processo da ascensão social e o respeito às normas da hierarquia social. A meritocracia é um preceito base utilizado na prática educacional.

*O movimento positivo burguês de distinção de classe tendo como base o estilo de vida*

Como fez-se referência acima, no processo histórico da consolidação do pensamento científico dominante de hoje, foram sendo liberados ingredientes para a formação do conceito de cientificidade, originados especialmente nas ciências da natureza, e apropriados pela classe burguesa como mecanismos de distinção de classe. Tais ingredientes, como é o caso da noção de cientificidade, evolução e homogeneidade, traduzem a ideia de “normalidade” e “civildade” constantes no arcabouço institucional da educação. Assim, argumenta-se que mesmo a institucionalização da educação, tendo como parâmetro o “modelo civilizatório” burguês, se mantendo inalterado, novos processos sociais, a dinâmica econômica, social e cultural delineia novos contornos para os fins e significações da educação.



O estilo de vida tipicamente burguês se constitui em parâmetro de “normalidade” de comportamento individual e social especialmente a partir de um movimento, que começa após a revolução industrial, unindo dois aspectos importantes: ingredientes originados na evolução histórica do conhecimento científico, especialmente os advindos das ciências do domínio da natureza como foi analisado acima, e a apropriação da noção de cultura como mecanismo de distinção da classe burguesa.

Dispõe-se de muitos escritos sobre o movimento burguês de distinção de classe, mas Eric Hobsbawm, no livro *A Era do Capital* (2005, p. 321-347) dedica uma atenção especial a esta temática no Capítulo 13 denominado “O Mundo Burguês”. Diz o autor na p. 321: “Os fenômenos mais superficiais são às vezes mais profundos. Começamos nossa análise desta sociedade, que atingiu seu apogeu no período que tratamos, pela aparência das roupas que seus membros usavam [...]” Ainda na p. 323 o autor escreve: “Essa dualidade entre solidez e beleza expressa uma grande divisão entre o material e o ideal, o corpóreo e o espiritual, muito típico do mundo burguês, já que o espírito e ideia dependiam da matéria [...]”

Norbert Elias, no livro “O Processo Civilizador” Volume 1 ( 1994), especialmente o Capítulo 2 “A Civilização como Transformação do Comportamento Humano” ou mais especificamente no item intitulado “O desenvolvimento do conceito de civilité” (p. 67-82) traz excelente contribuição para a compreensão da contribuição do movimento burguês de distinção de classe na construção dos fundamentos epistemológicos clássicos das políticas educacionais.

No âmbito deste movimento, a ideia de cultura aparece como elemento preponderante. No século XVIII a noção de cultura esteve muito atrelada à ideia de razão, à construção de uma sociedade racional, à distinção do homem do universo natural, ao discernimento, ao somatório de saberes e conhecimentos. No século XIX, graças à influência francesa e o movimento positivista esta noção se amplia e é apropriada pela classe burguesa como qualificativo de distinção de classe, passando a significar



tudo o que contribui ao enriquecimento intelectual e espiritual; habilidades, hábitos e saberes refinados e eruditos. Retoma-se a ideia da razão enquanto discernimento do ser social na diferenciação entre o agir natural e o agir racional, estipulando-se regras e regulamentações no convívio social, dos mais simples aos mais complexos, em geral com foco na racionalização do comportamento do indivíduo, como é o caso, como um exemplo, do uso racional da sexualidade.

Com Comte no século XIX a cultura assume uma conotação associada à cientificidade na medida em que a sua noção absorve ingredientes originados do mundo científico, como já se analisou acima, quando dois aspectos tomam evidência e se impõem como elementos chaves enquanto parâmetros de “civilidade”: minimização da diversidade e valorização do princípio da temporalidade e da evolução. Seria então de se considerar que, a partir de uma concepção etnocêntrica, existe um “modelo” de comportamento social e cultural que deve ser seguido pelas organizações sociais ou pelos indivíduos que ainda não adotaram tais procedimentos de vida, mas que é uma questão de tempo. Denys Cuche, com o seu livro *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais* (2002), explicita com muita clareza o papel da cultura como elemento de distinção do estilo de vida burguês no Século XIX, especialmente no Capítulo 2, “A Invenção do Conceito Científico de Cultura” (p. 33-63) onde o autor diz (p.34): “[...] o conceito de “cultura”. A palavra está em voga, mas é utilizada, na maior parte dos casos, tanto na França quanto na Alemanha, com um sentido normativo”. Isto é, normativo do estilo de vida tipicamente burguês.

Isto é, nos meios burgueses instituiu-se um estilo de viver fundamentado na ideia da cientificidade, do racionalismo clássico e da cultura acentuado no esmero do comportamento, do vestuário, da ornamentação do lar, etc., com isto passando a ideia de sucesso, de evolução e de progresso. Assim se construiu o preceito burguês que associa o *ser* ao *ter*, que a evolução do espírito é condicionada à evolução da matéria.



A participação na vida pública passa ser, na sociedade burguesa, algo importante não mais como elemento de distinção de classe, mas como entendimento de que caberia à classe burguesa a construção da “hegemonia” do “modelo civilizatório”. É oportuno lembrar que para a construção desta “hegemonia” do “modelo civilizatório”, fez-se importante a formação acadêmica da elite, especialmente com alguns cursos distintos e essenciais na construção da hegemonia da classe burguesa, como foi o caso do Direito e o da Medicina.

Este movimento burguês de consolidação de um estilo de vida associado a um “modelo civilizatório” aparece muito claramente na arte dessa época. Um dos exemplos é o movimento impressionista do século XIX da pintura. Merece destaque a tela “Olympia” (de 1863), de Édouard Manet, a mulher burguesa deitada, em ambiente privado do lar, em trajes mínimos (o que ressalta um elemento importante do comportamento burguês, a privacidade), refletindo (com tempo para pensar), e a criada negra entregando-lhe um bouquet de flores. Isto é, a tela mostra bem a importância dada ao indivíduo como centro, expressando a concepção que o social (ou o público) começa com o individual e a própria divisão social do trabalho (entre o burguês a o não burguês) no âmbito deste privado. Este mesmo modelo social é refletido nas telas de outros impressionistas da época, especialmente em Claude Monet com suas paisagens associadas aos costumes sociais da época e suas mulheres vestidas com esmero, assim como as telas de Vincent Van Gogh, etc.

Portanto, no geral, esse foi o “modelo civilizatório” de referência, utilizado como parâmetro de construção do arcabouço institucional da educação, no qual aflora o preceito do indivíduo, da evolução, da temporalidade, e da universalidade da verdade e do estilo de vida burguês. Esta é a banda rígida e inalterável da prática escolar. Mas a dinâmica social e diferentes processos sociais em diferentes momentos históricos, contribuíram para oferecer às políticas educacionais diferentes significados quanto aos seus fins, como será analisado a seguir.



## Como se expressa na prática escolar brasileira a epistemologia positiva

Em diferentes momentos históricos ocorreram eventos envolvendo o mundo social, político, produtivo e cultural, repercutindo sobre as políticas educacionais daquele momento, alterando-as em termos dos fins e significados da educação embora o seu arcabouço institucional fique inalterado. Analisa-se a seguir alguns destes acontecimentos históricos e as diferentes feições das políticas educacionais em torno dos seus fins e significados.

*Educação associada à ideia da evolução social utilizando-se da cultura burguesa como parâmetro fim educacional*

No período anterior à “Revolução burguesa” no Brasil, em torno da década de trinta, a educação se apresentava como mecanismo repassador da cultura tomando como parâmetro o modelo burguês e racional europeu importado pelas oligarquias rurais. Nesse período vê-se um modelo educacional o qual adotava-se um conceito científico de cultura, mecanismos institucionais de acesso à cultura restritos à classe dominante e a minimização da diversidade. Com isso, na educação, adotava-se o preceito de homogeneização, temporalidade e evolução, tomando-se a cultura burguesa parâmetro fim das tarefas educacionais e seus significados.

A construção do modelo burguês enquanto parâmetro de civilidade no Brasil toma uma trajetória diferente daquela analisada acima, a europeia, conforme analisa Florestan Fernandes (1976). Na Europa o movimento burguês de “civilidade” originou a partir de dois movimentos sincronizados, o da epistemologia do conhecimento científico, do que ficou convencionalizado como verdade científica especialmente com o movimento iluminista, e o da chamada Revolução Industrial, ou a própria denominada “revolução burguesa” tendo a urbanização como fenômeno central. No Brasil, em decorrência da “tardia” “revolução burguesa”, a representação inicial de classe dominante se



fazia através das oligarquias rurais. Foram certamente as oligarquias rurais que importaram o modelo formal de viver da burguesia europeia expressa na maneira de se vestir, na pratica da erudição expressa através da música e da arte, na divisão social do trabalho entre o homem e a mulher, etc. As oligarquias rurais assumiram a condição de “europeus no Brasil”, isolando-se em relação ao restante da população (estabelecendo relações freqüentes com a Europa mesmo em relação à educação dos filhos) fortalecendo uma visão negativa e discriminatória em relação ao povo brasileiro. Oliveira Viana, em seu livro “Evolução do Povo Brasileiro” (1933), expressa muito bem o pensamento “oligárquico burguês” brasileiro do início do século XX, avaliando o jeito de ser do brasileiro típico, a sua origem cultural, a relação com o trabalho, as moradias, a escolaridade, etc. tomando-se como parâmetro o etnocentrismo europeu. Assim, este autor diferencia um estilo de vida que deve ser adotado, o originado da burguesia europeia e o que não deve ser adotado, o típico sertanejo brasileiro. Este contexto fez com a cultura burguesa, tendo como referência o “eurocentrismo” se constituísse o fim e o significado educacional no Brasil nesse período histórico.

*O conhecimento positivo associado à técnica e à funcionalidade como instrumento de construção de um projeto de nação no Brasil.*

Pode-se atribuir a década de trinta do século passado como a testemunha de grandes transformações sociais no Brasil, especialmente a chamada “Revolução burguesa”. Com a “Revolução Burguesa” no Brasil, da passagem do modelo agro-exportador para o urbano-industrial, grandes acontecimentos trazem novas perspectivas para o Brasil e para os brasileiros e com isso novos significados conceituais à educação. Os fins educacionais expressos nas políticas educacionais são alterados mesmo sem alterar o arcabouço institucional descrito acima. Da transmissão da cultura enquanto requisito de evolução social para a preparação para a vida produtiva.



Nesse período, o movimento modernista expresso na arte, na cultura em geral, nos processos econômicos e da própria vida social, ao mesmo tempo que consolida a classe burguesa urbana como a dominante, destitui-se o modelo cultural burguês como sinônimo de civilidade, aquele até então de domínio das oligarquias rurais.

A destituição do modelo cultural burguês como sinônimo de civilidade se dá a partir de eventos diversos envolvendo a dinâmica social. O primeiro destes, pode-se considerar o próprio advento da urbanização quando aflora-se diferenciações de grupos sociais distintos nas periferias urbanas, destituindo-se a ideia do comportamento social homogêneo, interferindo até mesmo na noção clássica de cultura, adotando-se uma nova, o da expressão da vida, na perspectiva de Geertz (1989).

Este processo de mudança também está associado, a outros eventos, como exemplo, pode-se citar: a chegada no Brasil de estudos científicos etnográficos, sociológicos e antropológicos para os quais o mundo cultural passou a ter outro enfoque; estudos estruturais da cultura de Lévi-Strauss e a análise funcionalista da cultura de Malinowski como expressão da vida no presente, destituindo-se a relação histórica entre cultura e evolução social; Semana da Arte Moderna de 1922, a qual contribuiu com a quebra do preceito associado cultura ao mundo formal burguês; influências de alguns movimentos sociais urbanos americanos, como é o caso do “hip-hop”, as artes, a música (blus e jazz) e a literatura, influenciando na expressão cultural das periferias urbanas; Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), expressão dos intelectuais almejando-se um modelo educacional nacional a serviço do projeto Brasil e a universalização do acesso à educação.

Tais movimentos trouxeram uma feição nova às políticas educacionais em relação aos seus significados conceituais e fins, como bem salienta Saviani (2011, p. 31), finalmente o Estado se apresentar como o articulador central das questões educacionais no Brasil. A presença do Estado como articulador central das questões educacionais já se evidencia com a própria criação do Ministério dos Negócios de Educação e Saúde, em 1930, assim



como em 1934 a promulgação da Constituição estabelecendo necessidade de um Plano Nacional de Educação, da gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. O novo enfoque da educação, enquanto uma política pública e voltada para o mundo produtivo, apresenta-se, por exemplo, com a reforma do ensino secundário de Francisco Campos – então ministro da Educação e Saúde – em 1931 - e posteriormente a sua ampliação durante a gestão de Gustavo Capanema. Mas, por outro lado, neste período histórico acentuou-se a associação da educação ao meio produtivo e, com isto, fortaleceu-se a utilização dos principais ingredientes dos fundamentos epistemológicos clássicos das políticas educacionais: a razão técnica funcional, a homogeneidade e a evolução.

### **Considerações finais**

Ao longo deste texto evidenciou-se elementos-chaves que aparecem no processo histórico da construção da Ciência e do Estado Moderno e outros fatores entrelaçados, originados na racionalidade burguesa, os quais constituem em conjunto os fundamentos clássicos da epistemologia das políticas educacionais e do fazer da escola na contemporaneidade. Isto é, a prática do dia a dia da escola continua fundamentada nos fundamentos epistemológicos clássicos das políticas educacionais, como se identificou ao longo deste texto, especialmente no que se refere ao fato de se associar o conhecimento escolar à funcionalidade técnica e de se considerar também a normalidade às capacidades individuais de evolução.

Assim considerando entende-se que a absorção do conhecimento, quer seja através da escola ou no contexto social, assume um caráter ideológico no qual a ideia da progressão (tanto no interior da escola, a seriação, como na própria vida da pessoa) se faz fundamental. Isto é, a ideia da progressão na absorção do conhecimento, se constitui de um dos principais elementos da racionalidade burguesa. Esta noção se constitui de um caráter ideológico porque exige que o sujeito social acredite que a escola lhe fará absorver,



progressivamente, o conhecimento predominantemente requerido pelo contexto social. Este é um fator que se pode considerar um entrave para a receptividade pela escola das diferenças e desigualdades sociais uma vez que este elemento ideológico por si só divide o grupo social e/ou escolar entre os considerados “capazes” e “não capazes”. Este fenômeno ideológico do saber agrava-se na contemporaneidade no contexto da dinâmica da globalização da cultura e das relações econômicas, evidenciando traços ideológicos que atendem a uma racionalidade técnica e instrumental, muito própria e propícia do modelo capitalista vigente. A ciência se desenvolve de forma conjugada à expansão das atividades econômicas, e neste caso o progresso técnico assume um caráter ideológico de racionalidade. O caráter ideológico do progresso técnico é perfeitamente perceptível ao se associar o conceito de racionalidade à forma capitalista de atividade econômica.

Neste caso, a prática da escola se insere no âmbito de um modelo taylorista de divisão do fazer e do pensar. A escola recebe de instâncias burocráticas do Estado atribuições do fazer escolar como simples procedimentos técnicos através dos quais o fazer e o pensar se distanciam enormemente. O pessoal da escola não têm tempo para pensar, produzir e transmitir conhecimento, restringindo-se ao mero fazer.

### Referências

ALMEIDA, M. de L. P. de; SILVA, S. R. da. A Perspectiva Epistemológica de Gramsci e a Pesquisa de Políticas Educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BLASCO, C. M. Etonografia en Análisis de Políticas Educativas: Reflexiones Epistemológicas desde América Latina. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa: Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BONETI, L. W. O Positivismo como Fundamento Epistemológico Clássico das Políticas Educacionais e a Institucionalização da Prática Escolar na



Contemporaneidade. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul./dez. 2014.

CONDORCET, J. A. N. C. Esquisse d'tableau historique des progrès de l'esprit humain. 1794. Disponível em: <[www.classiques.uqac.ca/esquisse\\_tableau\\_progres](http://www.classiques.uqac.ca/esquisse_tableau_progres)>

GOROSTIAGA, J. M. Un Abordaje de la Cuestión Epistemológica en los Estudios Comparados sobre Política Educativa. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GOROSTIAGA, J. M.; TELLO, César. La Cartografía Social y el Pluralismo como Enfoque Epistemológico para el Análisis de Políticas Educativas. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da Política Educacional. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul./dez. 2014.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GARCIA, C. B. **As cidades e suas cenas**. Ijuí : Editora Unijuí, 1999.

GRINEVALD, J. Science et développement: esquisse d'une approche socio-épistémologique. **La Pluralité des mondes – Cahier de l'I.E.D.1**, p. 31-97 Genève et Paris: P.U.F, 1975.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HOBBSAWM, E. **A Era do Capital**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KAPLAN, C. V.; NAPOLI, P. di. La Categoría de Capital Cultural en Pierre Bourdieu para el Análisis de Políticas y las Prácticas Educativas. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, J. Las Epistemologías de la Política Educativa y sus Contribuciones para el Campo. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.



MAINARDES, Jefferson & GANDIN, Luis Armando. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em Políticas Educativas a partir da Teoria Marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MASSON, G.; MAINARDES, J. Las Contribuciones de la Perspectiva Marxista par la Investigación sobre Políticas Educativa. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, G. A.; POLAFOX, G. H. M. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre Políticas Educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul./dez. 2014.

RUIZ, G. El Enfoque Juridico Normativo de la Política Educativa. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SAVIANI, D. Epistemología de las Políticas Educativas: Algunas Precisiones Conceptuales. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SAVIANI, D. A Política Educativa no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TELLO, C. Las Epistemologías de la Política Educativa – Notas Históricas y Epistemológicas sobre el Campo. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.