



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

## **DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO**

Marcela Alejandra Pronko  
Fundação Oswaldo Cruz - Brasil  
E-mail: mpronko@fiocruz.br

Relato de experiência

**Resumo:** As reflexões contidas nesta comunicação são resultado de uma longa experiência à frente de componentes curriculares relacionados às Políticas Educacionais na Graduação e na Pós-graduação em cursos oferecidos na Argentina e no Brasil. Constituem uma primeira sistematização, sem pretensão de exaustividade, dos principais problemas verificados nos trabalhos finais de disciplina elaborados pelos estudantes de três componentes curriculares atualmente sob a responsabilidade da autora, distinguindo problemas gerais, decorrentes de lacunas na formação básica dos estudantes, e problemas específicos, ligados às dificuldades de apreensão das bases conceituais do materialismo histórico, concepção teórico-metodológica que orienta a organização dessas disciplinas. Após breve apresentação dessas bases, a comunicação destaca e discute quatro concepções problemáticas muito frequentes nos trabalhos finais de disciplina apresentados pelos estudantes: a de uma história sem sujeito, que reatualiza o mito do progresso; a de um mundo que é movido quase que exclusivamente pelas ideias, transformadas em vontade política; a de um Estado que, assumindo a centralidade no cenário social, é entendido como sujeito; e a da educação como esfera isolada da realidade. Por fim, apresenta breves apontamentos finais no sentido de indicar caminhos para o aprofundamento da reflexão proposta.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Concepções teórico-metodológicas. Materialismo histórico. Estado. Educação.

### **Introdução**

As reflexões contidas nesta comunicação são resultado de uma longa experiência à frente de componentes curriculares relacionados às Políticas Educacionais na Graduação e na Pós-graduação em cursos oferecidos na Argentina e no Brasil. Docente do ensino superior na área de políticas públicas há mais de 20 anos, atualmente sou professora responsável da disciplina obrigatória “Políticas de Educação e de Saúde” do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) no Brasil, assim como professora das disciplinas “Bases Políticas e Normas Legais da Educação Argentina” e “História das Políticas e Gestão Educacionais na Argentina” no Mestrado em Política e Gestão da Educação da Universidade Nacional de Luján (UNLu), na Argentina.

Esses três espaços curriculares se organizam, partindo de uma perspectiva materialista histórica, em torno da compreensão da natureza e da dinâmica do Estado capitalista na contemporaneidade, na forma particular que assume em cada momento histórico e em cada formação social concreta, permitindo a construção de análises de políticas educacionais que apontam o caráter contraditório do real, tentando recompor o seu objeto numa perspectiva relacional e de totalidade.

Assim, as ementas condensam elementos teóricos e históricos, colocando em relação determinações nacionais e internacionais que contribuam à compreensão das políticas educacionais como resultados de lutas sociais, identificando seus principais determinantes e pressupostos, seu processo de construção, as estratégias de implementação desenvolvidas, assim como seus desdobramentos e consequências concretas. A normativa e os documentos oficiais são incorporados, em cada caso, como cristalização das políticas (EVANGELISTA, 2009) e utilizados como objeto de análise prioritário nos exercícios em sala de aula e nos trabalhos de conclusão de disciplina.

As reflexões aqui apresentadas constituem um primeiro esboço de sistematização das observações realizadas a partir das avaliações dos trabalhos finais das disciplinas, dos registros informais das falas dos estudantes em sala de aula, das respostas elaboradas por eles em atividades programadas, etc. Essas observações preliminares apontam para o desenvolvimento de uma reflexão de cunho epistemológico que ofereça subsídios para a construção de estratégias didáticas mais adequadas aos componentes curriculares que lidam com as políticas públicas, particularmente as políticas educacionais, na perspectiva da compreensão da sua dinâmica histórica para sua transformação.

Assim, faz-se necessário explicitar, mesmo que brevemente, as bases teórico-metodológicas da perspectiva marxista para a compreensão das políticas educacionais, como ponto de partida das nossas reflexões sobre o que observamos nesses espaços curriculares.

### **Bases para uma perspectiva marxista das políticas educacionais**

Numa perspectiva marxista, a compreensão do papel e da dinâmica do Estado no capitalismo passa pelo reconhecimento da existência das classes, isto é, da separação da sociedade em classes com interesses antagônicos cuja dinâmica conflitual determina e é determinada pela atuação do Estado como forma específica de organizar a dominação. O Estado capitalista é, portanto, um Estado de classe: não é a encarnação da razão universal, mas uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse universal, defende os interesses comuns de uma classe particular (COUTINHO, 2008).

A compreensão do Estado como relação, ou na formulação de Poulantzas (2000), como condensação material de relações de força, significa ampliar sua compreensão para além do aparelho de Estado, redefinido sua articulação com a sociedade civil, numa perspectiva inaugurada por Gramsci (2001).

Nessa concepção integral ou “ampliada” do Estado, o espaço principal para o exercício da função hegemônica é o da sociedade civil, arena privilegiada da luta de classes (intra e entre classes), através da atuação dos chamados “aparelhos privados de hegemonia”: organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante. Convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas. O vínculo orgânico entre sociedade civil e Estado explica o caráter molecular dessa dominação que atravessa todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos (FONTES, 2006).

Assim, o terreno da sociedade civil aparece como local de formulação e consolidação dos projetos sociais e da constituição das vontades coletivas, por configurar-se como momento organizativo e espaço de mediação entre o âmbito da dominação direta (a produção da vida), através da organização e do convencimento, e o terreno da direção geral e do comando sobre o conjunto da

vida social, através do Estado em sentido estrito (aparelho estatal ou sociedade política).

Dessa forma, a hegemonia, criada e recriada num tecido de instituições, relações sociais e ideias é, necessariamente, como aponta Gramsci, “uma relação pedagógica, que se verifica não só no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.” (GRAMSCI, 2001, p. 399). No âmbito nacional, essa relação pedagógica se desenvolve no seio do Estado, que assume o papel de Estado educador, capaz de adaptar o conjunto da sociedade a uma forma particular de “estar no mundo”.

Mas essa relação de forças não se esgota nem fica confinada no âmbito nacional. O capitalismo constitui um sistema mundial que se caracteriza pelo desenvolvimento desigual e combinado das diferentes formações sociais que o compõem e ainda de locais e regiões dentro delas. Nesse sentido, a definição de políticas sociais, entre elas as educacionais, não depende pura e exclusivamente das relações de força entre classes e frações de classe dentro de um Estado, mas também do lugar que ele ocupa na divisão internacional do trabalho estabelecida, de forma sempre provisória, entre os países que a compõem.

Entretanto, essa natureza de classe do Estado não é absoluta nem homogênea mas relacional, implicando ao mesmo tempo a inscrição permanente das classes dominadas na própria ossatura material do Estado (NEVES; PRONKO, 2010, p. 4). Dessa forma, Poulantzas (2000, p. 167) afirma que “as lutas populares estão inscritas na materialidade institucional do Estado, mesmo se não se esgotam aí”. Segundo Gramsci (2001), elas se fazem presentes, concomitantemente, na sociedade civil, entendida como arena de conflitos, através dos aparelhos privados de hegemonia. Essa concepção da conformação do Estado nos permite compreender as lutas populares pela educação e pelo alargamento do espaço público como inscritas na materialidade estatal, seja como aceitação parcial, traduzidas em políticas de extensão controlada de benefícios ou “direitos” para uma parte variável da população, ou seja como negação, no desenvolvimento de um discurso que



caracteriza a educação e, também, o espaço público como sendo melhor garantido pela lógica gerencial própria da “iniciativa privada”.

Esses conflitos e tensões atravessam a análise das políticas educacionais, tanto na sua história quanto na contemporaneidade, apontando para a necessidade de superação das formas aparentes que assumem na construção de um senso comum coletivo, de desnaturalização dos seus conteúdos, formas e efeitos, no sentido de uma compreensão mais plena, capaz de alavancar intervenções efetivas sobre o real no sentido da sua transformação.

### **Dificuldades observadas no processo de ensino-aprendizagem sobre políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico**

Embora com um robusto acúmulo de reflexão, um extenso desenvolvimento bibliográfico e uma longa tradição no campo da educação, sobretudo brasileira, a perspectiva teórico-metodológica acima caracterizada, que fundamenta a organização dos espaços curriculares que são ponto de partida para a presente reflexão, não só não é dominante no campo acadêmico como tem sido secundarizada ao longo das últimas décadas. Acompanhando o periódico sepultamento do Marx e do marxismo, fruto de novas conjunturas que parecem desafiar os fundamentos do seu pensamento (EAGLETON, 2012), o materialismo histórico tem sido espasmodicamente banido da sala de aula, desprezando-se sua contribuição para a compreensão da dinâmica social numa perspectiva de transformação da realidade.

Os estudantes de graduação e pós-graduação chegam a esses espaços curriculares com um conhecimento escasso e/ou caricaturado dos autores que fundamentam essa perspectiva teórico-metodológica e encontram dificuldades importantes na hora de apreender desde essa perspectiva, uma dinâmica social que se apresenta, hegemonicamente, de maneira bem distinta.

A construção de um novo senso comum, fruto de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005) própria da inflexão neoliberal, caracterizado pela incorporação do individualismo como valor moral radical, por uma redefinição da relação entre Estado e sociedade, com a supervalorização das



organizações sociais e do chamado Terceiro Setor, assim como por um renovado repertório de estratégias liberais para a gestão da “coisa pública”, tem moldado a compreensão corrente do estar e viver em sociedade no mundo contemporâneo. Essa forma de compreender a realidade incide na compreensão das políticas educacionais, compreensão difícil de ser superada em um semestre (tempo corrente dos componentes curriculares na graduação e na pós), apresentando desafios adicionais advindos de problemas estruturais da formação dos estudantes, que se manifestam, principalmente, no escasso aproveitamento das leituras sugeridas e na baixa qualidade da escrita, além de um desconhecimento profundo das normas específicas do trabalho acadêmico.

A identificação de alguns dos entraves presentes, sobretudo, nos trabalhos de conclusão desses espaços curriculares pode contribuir para repensar a prática pedagógica desenvolvida nesses ambientes a partir da perspectiva teórica-metodológica do materialismo histórico, mas não só dela, pois muitos dos problemas que se levantam a seguir, tem um caráter mais geral e não decorrem da especificidade da escolha teórica. Nesse sentido, apresento abaixo, em primeiro lugar, questões relacionadas a problemas gerais observados na forma e no conteúdo dos trabalhos finais elaborados pelos estudantes e que podem interferir, de maneira ampla, na compreensão das políticas educacionais sob perspectivas teórico-metodológicas de cunho crítico. Em segundo lugar, destaco quatro eixos problemáticos identificados numa quantidade expressiva de trabalhos e que estão relacionados às dificuldades de compreensão e apreensão da perspectiva teórico-metodológica escolhida, isto é, do materialismo histórico.

### *1. Questões gerais*

De uma maneira geral, os trabalhos finais propostos aos estudantes dos componentes curriculares referidos nesse texto se caracterizam por exigir algum tipo de análise de normativa ou documento oficial como expressão de uma política educacional determinada, de livre escolha do discente, realizada em diálogo com as discussões desenvolvidas em sala de aula e com a



bibliografia trabalhada. Considerando esses trabalhos finais, podemos apontar algumas questões que aparecem como problemas quase estruturais.

Em primeiro lugar, deve se destacar, de uma maneira geral, o caráter superficial das análises realizadas pelos estudantes, expressando posições e argumentos que provêm mais do senso comum e, muitas vezes, do lugar profissional dos mesmos (sobretudo, no caso da pós-graduação) que de um diálogo efetivo com categorias teóricas e autores que permitam ampliar o olhar e compreender o processo em análise como processo histórico que se articula e é determinado por um conjunto de outros processos sociais mais amplos.

Muitas vezes, a introdução de categorias teóricas nos trabalhos apresentados opera “por semelhança” na utilização de algumas palavras chaves das quais, muitas vezes, se desconhece o significado teórico, desconhecendo, assim, suas implicações concretas. Não aparece, em muitos dos textos apresentados, uma apropriação efetiva de conceitos e categorias, mas uma argumentação que expõe uma situação “legal” ou “prática” através, por vezes, de uma citação literal que, de forma exterior à argumentação desenvolvida, oferece uma definição validada segundo um critério de autoridade. De fato, a separação entre teoria e prática e a super-valorização da segunda sobre a primeira, explícita em muitos trabalhos, parece denotar o escasso interesse dos estudantes por apropriar-se das ferramentas teóricas necessárias para uma “leitura” do mundo mais completa, articulada e reflexiva. Esses problemas histórico-conceituais, que ignoram as necessárias mediações com os processos sociais mais amplos, tornam os trabalhos “burocráticos”, perdendo seu sentido de contribuição efetiva, para além da própria certificação que geram (ou contribuem a gerar).

À escassa apropriação teórica se corresponde, muitas vezes, um desconhecimento dos aspectos formais do texto acadêmico, que afeta desde a formatação até o caráter autoral do texto apresentado, ignorando sistemas de citação e referência necessários para o justo reconhecimento da dinâmica relacional do processo de construção de conhecimento.

Outra característica presente em muitos trabalhos é a redação imprecisa que pode manifestar-se em textos de três tipos:

- a) texto impreciso no que se refere ao contexto temporal e espacial. Muitas vezes as exposições fazem referência ao âmbito local, nacional ou internacional de maneira misturada e sem solução de continuidade, sem destacar as especificidades e relações presentes em cada um desses âmbitos e entre eles. O mesmo pode se afirmar quanto ao trânsito temporal, pelo uso abusivo de generalizações pouco apropriadas sobre épocas ou períodos históricos (anacronismos), assim como pelos “saltos” cronológicos excessivos.
- b) texto construído por “agregação”. Em alguns textos a exposição se constrói a partir de referências diversas e contraditórias (normativas, autores cuja posição é coincidente com os pressupostos dessa normativa, autores que fazem uma crítica a esses pressupostos ou aos seus desdobramentos concretos, e sínteses particulares), introduzidas uma após a outra, articuladas muitas vezes de maneira arbitrária, sem explicitar nem reconhecer essas características, gerando argumentações que vão além do ecletismo, forçando uma harmonia acrítica de interpretações e ideias.
- c) relato sem sujeito. A utilização da forma impessoal para referir-se a processos históricos constitui, por vezes, não só um problema de escrita, mas implica também uma concepção de história segundo a qual os processos históricos excedem a ação humana e, portanto, não podem ser modificados por ela.

## *2. Questões específicas*

Esse último tipo de imprecisão apontada nos introduz, plenamente, no reconhecimento das dificuldades de apreensão de uma perspectiva teórico-metodológica materialista histórica por parte dos estudantes de pós-graduação nas disciplinas que tratam das políticas educacionais. Destacaremos, assim, quatro eixos problemáticos para os estudantes, expressos de maneira característica nos trabalhos de conclusão produzidos por eles.

- a) *A história sem sujeito e mito do eterno progresso.*



Para ilustrar esse eixo problemático, tomaremos como referência o trabalho de B. que se propõe a contextualizar o “vendaval neoliberal dos anos 1990” para tentar explicar o percurso específico de um tipo particular de instituição educacional pública durante e após esse período, como parte de uma política mais ampla. Ao longo do trabalho se relatam, caracterizam, analisam e valoram uma série de transformações sociais recentes, chamadas de neoliberalismo ou “vendaval dos noventa” que reconfiguram de maneira dramática a vida em sociedade em boa parte do planeta. O dramatismo dessas transformações, impresso na expressão “vendaval” é reconhecido por B. e utilizado como elemento central da sua argumentação. B. se assume e reconhece do lado dos que sofrem com o vendaval e é dali que ela observa a história e a realidade que, entretanto, se apresenta quase como um fenômeno natural (assim como o vendaval), porque ao longo de todo o trabalho praticamente não se faz menção aos sujeitos. Aqui, a utilização de uma forma impessoal (“afirma-se”, “promove-se”, etc) agrava essa sensação de uma história sem sujeitos, pouco suscetível, portanto, à modificação pela ação humana. Essa forma de compreender a história tende a esteriliza-la em sua relação com a ação política, transformando-a num simples relato sobre o real.

Alguns autores nos ajudam a superar essa perspectiva. Por exemplo, David Harvey (2008), no seu livro “Neoliberalismo, história e implicações”, mostra de maneira clara e explícita como o processo de neoliberalização não foi um percurso natural do “devir” social, mas uma ação deliberada de determinados grupos e setores que, em nível global e sob circunstâncias determinadas, propiciaram uma retomada do poder de classe. Compreender, relacionalmente, que grupos são esses, como se compõem, como agem, “as custas de quem”, no âmbito de quais lutas, nos ajuda a compreender que a realidade, embora historicamente determinada, pode ser modificada pela ação organizada de coletivos humanos.

Outra expressão dessa perspectiva aparece nas análises históricas das políticas, compreendidas como sucessão de orientações e iniciativas que, sem mediação explícita de contradições ou conflitos gerados por grupos com concepções de educação e sociedade diferentes e/ou contrapostos, parecem



tender para o aperfeiçoamento permanente das condições educacionais das populações em âmbito local ou nacional. Nesse sentido, o processo histórico de construção e implementação de políticas se confunde com o aperfeiçoamento normativo, encenando uma versão particular do mito do progresso educativo. A compreensão evolutiva da política, entendida quase como decorrência natural do devir da humanidade, força a interpretação de algumas políticas como “desvios”, em períodos particulares (sobretudo ditaduras ou períodos caracterizados como “populistas”) cuja correção acompanha a “normalização” da dinâmica social para o rumo “natural” das relações esperadas.

A ideia do progresso interminável e irreversível da humanidade tem sido largamente confrontada pela teoria crítica, sobretudo na segunda metade do século XX, à luz da evidência catastrófica da Segunda Guerra Mundial. No campo do marxismo, Walter Benjamin talvez tenha sido um dos seus críticos mais incisivos, particularmente nas suas teses “Sobre o conceito de história” (Lowy, 2005). Nesse texto, Benjamin aponta que o conceito do progresso tem uma pretensão dogmática mais do que uma ancoragem do real, pois ela só resulta possível numa história sem conflitos, nem sujeitos, que pressupõe um “tempo homogêneo e vazio”. A magnitude dos impactos dessa compreensão da história fica magistralmente registrada na tese de Benjamin:

A teoria socialdemocrata, e, mais ainda, a sua práxis estavam determinadas por um conceito de progresso que não se orientava pela realidade, mas que tinha uma pretensão dogmática. O progresso, tal como ele se desenhava na cabeça dos socialdemocratas, era primeiro, um progresso da própria humanidade (e não somente das suas habilidades e conhecimentos). Ele era, em segundo lugar, um progresso interminável (correspondente a uma perfectibilidade infinita da humanidade). Em terceiro lugar, ele era tido como um progresso essencialmente irresistível (como percorrendo, por moto próprio, uma trajetória reta ou em espiral). Cada um desses predicados é controverso, e cada um deles oferecia flanco à crítica. Mas essa, se ela for implacável, tem de remontar muito além de todos esses predicados e dirigir-se àquilo que lhes é comum. **A representação de um progresso do gênero humano na história é inseparável da representação do avanço dessa história percorrendo um tempo homogêneo e vazio. A crítica à representação desse**

**avanço tem de ser a base da crítica da representação do progresso em geral** (BENJAMIN *apud* LOWY, 2005, p. 116, grifos nossos).

A tarefa de tornar o mais explícita possível a concepção de história e de sociedade que subjaz às nossas análises e argumentações, constitui objetivo central e permanente de uma perspectiva teórico-metodológica que conteste um olhar naturalizado do real, transformando-se em momento estratégico da necessária vigilância epistemológica.

*b) Um mundo movido pelas ideias*

Uma visão ainda mais tradicional da história e, portanto, da dinâmica social, reporta a uma compreensão das políticas como resultado da existência de grandes homens com grandes ideias. Nessa perspectiva, as políticas seriam resultados de atos de pura vontade, concretização de ideias mais ou menos geniais de personagens que se constituem em marcos da história local, nacional ou internacional.

Numa perspectiva um pouco mais refinada, as ideias como ato de vontade (e de poder) definem as políticas a priori, moldando a materialidade do real à sua imagem e semelhança, sem levar em consideração o conjunto de condições e relações concretas da qual essas ideias surgem e se tornam vontade (ou, pelo menos, constroem condições de possibilidade para sua materialização).

Já o próprio Marx apontava claramente, junto com Engels, na “A ideologia alemã” que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. [...] As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias da sua dominação.” (MARX e ENGELS, 2007, p. 47)

A concepção de que o mundo é movido pelas ideias contrapõe-se, assim, a ideia de práxis, como expressão da síntese concreta da relação teoria-

prática, promovendo o desaparecimento dos sujeitos (ou de certos sujeitos) na história ao negar o caráter relacional da dinâmica social. Em um “mundo movido pelas ideias”, aquilo que é capaz de organizá-las para o conjunto da população adquire centralidade, torna-se sujeito principal das políticas, destaca-se como Estado.

*c) O Estado como sujeito*

Outra característica recorrente dos trabalhos e das falas dos estudantes está relacionada à personificação do Estado, como sujeito autônomo e com vontade própria para interferir numa dinâmica social pautada, em alguns casos, por dois outros “atores”: a “sociedade civil” e o “mercado”. Aqui, para além da marca doutrinária do liberalismo, que compreende a sociedade separada em esferas autônomas (notadamente economia e política), deve-se ressaltar a ideia subjacente da homogeneidade e da racionalidade do Estado, entendido como unidade de aparelho e encarnação do Bem Comum.

Esta perspectiva funcionalista tem sido veementemente criticada no âmbito do marxismo por diversos autores, entre eles, particularmente Antonio Gramsci e Nicos Poulantzas. A chamada concepção ampliada do Estado em Gramsci aponta, especificamente, para a superação de uma visão do Estado como separado da sociedade, portanto para a compreensão da não separação entre economia e política, sociedade política e sociedade civil. Por sua vez, para Poulantzas (2000, p. 130),

o Estado, no caso capitalista, não deve ser considerado como entidade intrínseca mas, como aliás é o caso do ‘capital’, como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado.

A compreensão da dinâmica social a partir da separação de esferas autonomizadas, com funções e formas de funcionamento claramente diferenciadas, leva à uma concepção homogeneizante e estanque de cada uma delas, escurecendo as relações e conflitos que as constituem e as atravessam. Compreender o Estado numa perspectiva integral, como postulava Gramsci, ou reconhecendo seu caráter relacional, como apontava Poulantzas,



implica também em reconhecer que Estado se refere, ao mesmo tempo, à aparelhagem estatal e à forma específica que assume a dominação no capitalismo. E que, embora ele apresente uma materialidade cristalizada em aparelhos, seu caráter e sua dinâmica se estendem capilarmente ao conjunto da sociedade.

De outro lado, o próprio Marx, na sua juventude, tinha se defrontado com a cisão entre o suposto “dever ser” do Estado e sua forma de atuação concreta, como fica registrado desde os seus primeiros escritos (CASTILLO, 2007). É precisamente a constatação dessa cisão que o leva à inversão da compreensão do Estado proposta por Hegel, como encarnação da Razão universal. Assim, na “Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007, p. 75) apontam que

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

Assim, Marx e Engels superam a compreensão de um dever ser “modelar” do Estado, apontando para o seu caráter concreto, isto é, histórico, superando, ao mesmo tempo, a possibilidade de redução da análise das políticas a julgamentos de tipo moral e abstrato.

Em sentido semelhante, a utilização homogeneizante do conceito de “nação”, pode levar a análises simplificadoras em direções diferentes e até opostas. Em consonância com uma visão evolucionista da história, verifica-se, de um lado, em muitos casos, a reiteração de um discurso onde as políticas viriam de encontro às “necessidades educacionais do Brasil”, por exemplo, reificando uma natureza nacional capaz de apontar (e superar) os entraves para o seu desenvolvimento. De outro lado, reconhecendo uma posição subalternizada no cenário mundial, outras argumentações postulam os respectivos países (Brasil ou Argentina, segundo o caso) como vítimas das imposições de uma agenda neoliberal definida ou implementada desde fora, apontando principalmente para o papel desempenhado pelos organismos



internacionais. Assim, entendemos que resulta fundamental superar o duplo equívoco de pensar a atuação desses organismos

[...] como uma intervenção de fora para dentro (portanto, uma sobredeterminação do âmbito internacional sobre o nacional) e como uma imposição unilateral da qual os governantes locais seriam vítimas. Não que essas interpretações não possam ser verdadeiras para casos particulares em que o componente de coerção externa é real e violentíssimo, mas elas obscurecem a complexidade de relações e a capilarizada malha de agentes envolvidos na construção e difusão de uma visão de mundo que perpassa todos os âmbitos da nossa vida, tornando-se hegemônica (PRONKO, 2014, p. 91).

*d) A educação como esfera isolada da realidade*

A relação entre educação e sociedade constitui um eixo de reflexão clássico da sociologia da educação. Ainda que a maior parte das correntes de pensamento, postulem a necessária integração entre esses dois elementos, considerando graus variáveis de autonomia, uma boa parte das produções acadêmicas terminam trabalhando os dois termos em paralelo (com alarmantes graus de exterioridade entre ambos) ou a partir da subordinação do primeiro ao segundo (como se a educação pudesse ser compreendida como reflexo da economia e/ou da política). Ambas as perspectivas resultam problemáticas porque impedem reconhecer a educação concreta, historicamente determinada, como síntese de múltiplas determinações, como parte de uma totalidade concreta.

Voltando ao exemplo do trabalho de B., por momentos ele desliza para uma ou outra das perspectivas citadas: de um lado, a história das instituições educacionais públicas do tipo particular, objeto do seu trabalho, se autonomiza em sua trajetória das determinações mais gerais, sucumbindo a uma caracterização que se explica pelo seu próprio percurso ou em referência a um modelo abstrato; de outro lado, a política educacional do “vendaval” entende-se, por momentos, como reflexo do fenômeno natural e não como configuração própria e específica do conjunto de elementos que estão na base tanto da política econômica quanto educacional. Refletir sobre as implicações concretas de uma e outra perspectiva, tão presentes na própria produção acadêmica



sobre história da educação e sobre política educacional, deve ser também tarefa epistemológica dos espaços curriculares que trabalham como objetos privilegiados de reflexão às políticas educacionais.

### **Apontamentos finais**

Para finalizar esta comunicação gostaria de destacar alguns elementos de síntese ou de esclarecimento que me parecem importantes.

Em primeiro lugar, vale a pena reforçar a afirmação do caráter informal das observações que estão na base deste trabalho, muito mais vinculadas à uma extensa experiência docente do que a um trabalho sistemático de pesquisa convencional. Considero que, as questões até aqui levantadas, apontam problemas relevantes que devem incidir, ao mesmo tempo, tanto sobre a necessária reflexão epistemológica quanto sobre as práticas pedagógicas concretas.

Em segundo lugar, é importante destacar que as questões apontadas até aqui representam igualmente as experiências formativas desenvolvidas em dois espaços nacionais: Argentina e Brasil. Em que pese as especificidades na constituição dos campos da política educacional em um e outro país (o que mereceria uma reflexão mais aprofundada), assim como das características particulares dos estudantes dos diferentes espaços curriculares tomados como referência, observam-se problemas e entraves comuns para a compreensão das políticas educacionais na perspectiva teórico-metodológica adotada. Nesse sentido, caberia indagar, então, sobre as determinações comuns que incidem na formação do senso comum dos estudantes (e de grande parte da população), configurando uma noção de política esvaziada de conflito, carente de sujeitos e sobredeterminada por uma entidade chamada Estado, entendida quase com caráter metafísico, e uma noção de educação como atividade autodeterminada de (limitada) realização humana.

Para além da caracterização caricatural, preocupa compreender como se processa essa compreensão empobrecida do real em tempos da propalada “sociedade do conhecimento” (NEVES; PRONKO, 2008). “Sociedade do conhecimento” que, de maneira aparentemente paradoxal, reduz pesquisa à



busca de informação, geralmente sem o aparelho crítico para confrontá-la, e transforma conhecimento em produto, e não em ferramenta para a transformação da realidade.

### Referências

CASTILLO, J. E. La genealogia del Estado en Marx. In: THWAITES REY, M. (comp.), **Estado y marxismo**. Un siglo y medio de debates, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007, p. 19-65.

COUTINHO, C. N. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**, São Paulo, Cortez, 2008. p. 13-69.

EAGLETON, T. **Marx estava certo**, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2009. Disponível em: <http://louderdesign.net/gepeto/trabalhos-em-eventos/viewdownload/25-trabalhos-em-eventos/120-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educacional.html> Acesso em: 10 abr. 2015.

FONTES, V. Sociedade civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 201-239.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LOWY, M. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o Mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.





**ReLePe**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das Políticas Sociais no Século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.1, n.2, p. 97-111, jan. 2010.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e para a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2014, p. 89-112.