

A EDUCAÇÃO NOS DOMÍNIOS DO DOGMATISMO: ANÁLISE CRÍTICA DOS CONCEITOS E DA FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i3.29236>

Alexandre Henrique dos Reis*

Márcia Bento Moreira**

João Batista Teixeira da Rocha***

* Universidade Federal do Vale do São Francisco. alexhreis@gmail.com

** Universidade Federal do Vale do São Francisco. marcia.moreira@unviasf.edu.br

*** Universidade Federal de Santa Maria. jbtrocha@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo discute a questão da finalidade da educação brasileira apresentada na legislação. Parte da hipótese de que a educação brasileira, em suas diretrizes, está marcada por uma confusão conceitual. Para analisar este ponto, é apresentada uma definição de dogmatismo e à luz de tal definição são examinados os conceitos-chave presentes nos preâmbulos das leis brasileiras voltadas para a educação. A análise do discurso é guiada pela exigência de clareza e os resultados deste trabalho pretendem manter aberto o debate sobre a construção de uma educação crítica próxima da noção de Esclarecimento.

Palavras-chave: educação, legislação, dogmatismo, cidadania.

Abstract. Education in the realm of dogmatism: a critic analysis of the concepts and goals of education in Brazilian legislation. This work discusses the goals of Brazilian education as presented in the legislation. It starts from the hypothesis that Brazilian education is, in its directives, marked by a conceptual misunderstanding. In order to analyze this statement, a definition of dogmatism is given and based on it some key concepts present in the preamble of the Brazilian laws regarding education are examined. Our analysis of the discourse is guided by the requirement of clarity and the results of this work intend to keep open the debate around the construction of an education that incentives critique, closer to the notion of Enlightenment.

Keywords: education, legislation, dogmatism, citizenship.

Introdução

O exame em profundidade da pergunta pela finalidade da educação conduz o estudioso a uma averiguação trágica: não há clareza conceitual sobre a finalidade da educação nos documentos do Estado que a regulamentam. Este é o motivo inicial de nossa discussão. As consequências desta ausência são tratadas sob a desconfiança de que não podemos saber se alcançamos um fim quando este não é claramente definido. Com este motivo inicialmente exposto, construímos uma hipótese de trabalho que nos conduziu a suspeitar da

capacidade emancipatória de nossa educação: tanto na legislação brasileira quanto na prática educacional parece ser visível uma postura dogmática nos discursos e diálogos entre os atores da cena escolar e acadêmica. Esta suspeita conduziu nossa investigação a uma tentativa de verificação.

Os estudos apresentados no presente artigo podem ser definidos como uma investigação lógica da visão político-pedagógica encontrada na legislação brasileira. Por investigação lógica chamamos a análise conceitual do discurso e sua verificação mediante o problema da definição.

Muitos conceitos-chave estão em jogo no discurso educacional e muitas vezes são tomados de forma tão extensa que seus sentidos ficam demasiadamente reduzidos. Os lógicos nos ensinam que quanto maior a extensão de uma definição, menor é a sua compreensão (Margutti, 2001; Copi, 1978). Assim, muitas vezes, palavras como educação, ciência, conhecimento, ética, moral, ensino, são tomadas de forma tão vaga que dificilmente, numa análise lógica do discurso, é possível encontrar senão o vazio ao invés de um sentido bem estruturado.

Ao analisar os conceitos do discurso educacional da legislação brasileira, verificamos que a extensão de sentido destes conceitos é tão ampla que conduzem a uma obscuridade intransponível. Apesar de a Constituição Federal de 1988 (1988) e a Lei n. 9.394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, deixarem claro que o fim último e mais supremo da educação é a formação da cidadania e a formação para o trabalho, não encontramos uma compreensão dos sentidos destes conceitos. Sabemos que cidadania é um conceito polissêmico, sobretudo numa época em que a noção de 'indivíduo' não equivale como outrora à noção de cidadão (Canto-Sperber, 2013, p. 166). Desse modo, na ausência de uma definição de cidadania nos preâmbulos das leis que dê conta da polissemia presente nesse conceito, corremos o risco de perder a questão mais fundamental da educação, qual seja, a sua finalidade. É fundamental porque esta questão orienta ou deve orientar a criação de estratégias e meios.

Além de um procedimento imanente na análise dos documentos que orientam a educação nacional, convém ainda perguntar que tipo de relações existe entre as políticas educacionais e a tendência contemporânea de direcionar a educação para o mercado de trabalho e os interesses da política econômica. Apensar de a presente análise buscar uma contribuição para o debate em educação a partir de um exame lógico-conceitual, é imprescindível situar o discurso da legislação educacional no tempo e na cultura, evidenciando assim a macropolítica na qual está inserida a educação contemporânea. Assim, após a análise lógica, uma questão será levantada a fim de dar continuidade a um debate que vem sendo travado por diversos estudiosos da legislação educacional, tais como Evangelista (2009), Neves (2004), Duarte (2006) e Noma, Koepsel e Chilante (2010), entre outros. Estes estudos mostram que as transformações da legislação

educacional ao longo das últimas décadas acompanham a entrada do Brasil na economia global e sua tendência de submeter a formação escolar às necessidades do mercado de trabalho e às tendências do capitalismo do mundo globalizado. Nossa contribuição maior será, assim esperamos, a de dar continuidade a este importante diálogo em nossa cultura, de um ponto de vista conceitual.

Sobre o dogmatismo na educação e suas consequências pedagógicas

Compreendemos que o dogmatismo pode ser vislumbrado em dois ambientes: na relação de confiança entre o professor e o aluno e na própria tendência política de orientação nacional de colocar a educação a serviço do trabalho. Mas antes mesmo de procurar mostrar a presença do dogmatismo, vejamos antes, como este termo é por nós compreendido.

Tomamos por dogmatismo a definição de Kant (1996, p. 56) segundo a qual é dogmática toda posição diante do conhecimento que não efetua um exame de suas próprias capacidades de conhecer e seria dogmática toda educação científica que não avança a uma compreensão pormenorizada de seus métodos, apoiando-se na ilusória adesão a um saber catedrático. Portanto, de acordo com Kant (1996, p. 64): “a crítica da razão conduz por fim necessariamente à ciência; o uso dogmático da razão sem crítica conduz, ao contrário, a afirmações infundadas as quais se pode contrapor outras igualmente aparentes.” Em seu amplo dicionário, Ferrater Mora (2000, p. 763) nos mostra que o dogmatismo é concebido “como a completa submissão sem exame pessoal a certos princípios ou à autoridade que os impõe ou revela”.

Portanto, tomamos para nossa discussão o termo dogmatismo como o uso da razão sem o seu exame rigoroso e como submissão sem exame pessoal a certos princípios que são validados pela autoridade do professor, do escritor, do legislador, da ciência, etc. Nossa análise funda-se em um criticismo segundo o qual o conhecimento de um assunto deve ser acompanhado de uma compreensão consciente de seus significados: daí a pertinência do exame lógico-conceitual dos preâmbulos da legislação educacional.

Lembremos ainda outro aspecto fundamental da crítica. Marx entendeu que a crítica e especificamente a crítica da razão é ao mesmo tempo crítica da sociedade (Ferrater

Mora, 2001, p. 2853). Foi na esteira de Marx que Horkheimer cunhou a expressão teoria crítica, que toma ao mesmo tempo o próprio sujeito da crítica como sujeito social (Ferrater Mora, 2001, p. 2853). Neste sentido, é preciso que a própria legislação educacional seja situada dentro de suas tendências ideológicas para que possamos efetivamente enxergar para onde nossa educação caminha.

A legislação educacional e o problema das definições

A hipótese que move nossa pesquisa pressupõe a possibilidade de se identificar e analisar a compreensão que se tem de educação, de ciência e dos demais conceitos aí envolvidos a partir dos documentos e discursos oficiais do Estado, manifestados por meio de suas leis e orientações. Por trás destas orientações, é possível ler a visão de mundo escondida na superfície de suas linhas. Mas antes, é preciso analisar a própria definição de educação e compreender efetivamente a sua finalidade. Nosso método parte de uma leitura imanente, ou seja, de uma crítica do próprio texto, para depois situá-lo dentro da visão política na qual está inserido nosso campo de pesquisa é, portanto, o universo dos documentos oficiais da educação no Brasil: a Constituição Federal de 1988 (1988), a Lei n. 9.394 (1996) e a Lei n. 13.005 (2014), que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Quando falamos em ciência, em cidadania, em liberdade, em educação, falamos de termos polissêmicos, para os quais não há efetivamente um único significado em comum acordo. Não pressupor a necessidade de clarear o uso destes conceitos, de dar as suas definições, discutir seus sentidos e a extensão de seus significados é não levar a sério a dimensão interdisciplinar do diálogo e do discurso acadêmico e científico. A ausência de definições, como mostraremos mais adiante, é um caminho seguro para as ambiguidades ou para as obscuridades. Para ilustrar a necessidade de elucidação do uso dos conceitos em um determinado discurso, vejamos um exemplo e a partir dele: a) a ausência efetiva de diálogo entre as áreas do conhecimento (os departamentos e colegiados nas Universidades, sobretudo); b) a necessidade de um professor/pesquisador compreender os diferentes usos da linguagem.

Na história ocidental das ciências, o termo

‘empírico’ diz respeito a qualquer ‘experiência’ possível, no sentido da investigação que se lança sobre fenômenos observáveis na natureza e na cultura (Lalande, 1993, p. 300). Trata-se de uma discussão epistemológica sobre o estatuto do conhecimento das ciências. Ao definir o adjetivo empírico como relativo à experiência, o expositor ou debatedor não está livre de incompreensões. É que a palavra ‘experiência’ pode remeter não apenas aos sentidos como forma de acesso ao mundo material e à ideia de experimento, mas igualmente à noção de ‘vivência’, o conjunto de sentimentos, afeições e emoções. Parece ser neste sentido que muitos professores e pesquisadores das áreas médicas têm usado o termo ‘conhecimento empírico’ em seus discursos, como pode ser visto em suas publicações e em seus congressos. Neste sentido, em um diálogo interdisciplinar, a presença de um epistemólogo, seja da química, seja da física ou das ciências humanas, fará um uso diferente do termo ‘conhecimento empírico’ do que o feito pelo professor/pesquisador da área médica: ele referir-se-á, com o emprego deste termo, ao ‘conhecimento científico’, e o acadêmico de saúde ao conhecimento popular, ao ‘senso comum’. Observemos que os termos ‘educação’, ‘ética’, ‘cidadania’, ‘ciência’, são mais extensos do que o adjetivo ‘empírico’. Donde podemos supor que as dificuldades que encontraremos serão ainda maiores do que neste diálogo interdisciplinar.

A constituição de 1988 no capítulo dedicado à educação, cultura e desporto traz de forma expressa a finalidade da educação que deseja alcançar. Qualquer leitor da palavra da lei poderia refutar as afirmações feitas no início deste artigo dizendo que aí está dado claramente o fim da educação, quando se lê no Artigo 205 da Seção I, da Constituição (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 214 deste mesmo capítulo prevê o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que deve, de forma articulada, conduzir à: I) erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) melhoria da qualidade de ensino; IV) formação para o trabalho e V) promoção humanística, científica e tecnológica do País (Constituição 1988).

Igualmente encontramos na Lei n. 9.394 (1996), uma finalidade da educação claramente

posta. Inicialmente, procura-se determinar a sua extensão no Art. 1: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Temos, enfim, a finalidade da Lei n. 9.394 (1996), consonante com a Constituição de 1988: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art. 2). No que se refere à Educação Básica, novamente é posta a sua finalidade (1996): “A educação básica tem por ‘finalidade’ desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da ‘cidadania’ e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Art. 22). De acordo com a Lei n.9.394 (1996), a educação básica é composta pelo ensino infantil, fundamental e médio e sua finalidade será novamente colocada conforme se segue: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como ‘finalidade’ o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Art. 29). Ao colocar os fins do ensino fundamental, a Lei n. 9.394 (1996) em seu artigo 32, aponta, desta vez, para os meios necessários (ou fins relativos) que podem levar a finalidade posta: “O Ensino Fundamental [...] terá por objetivo a formação básica do ‘cidadão’”. O ensino médio “[...] terá como finalidades: I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II) a preparação básica para o *trabalho* e a *cidadania* do educando [...]; III) o aprimoramento do educando como pessoa humana” e “IV) ‘a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos’, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (Art. 35).

Dentre as metas do ensino superior propostas na Lei n. 9.394 (1996), destacamos que ela terá por ‘finalidade’: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica”; “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional” (Art. 35).

Organizaremos nossa análise destes textos

da seguinte maneira: inicialmente, destacaremos os conceitos aí analisados, a finalidade da educação conforme o texto e as possibilidades de caminhos indicados pela legislação para se alcançar os fins postos. O primeiro ponto que chama atenção no conjunto das leis é a ausência de uma definição segura de ‘educação’. Não se diz o que ela é. Não há a apresentação de um conceito que poderia ser reconhecido como o resultado de um amplo debate nacional, amadurecido ao longo de sua história, marcado pela presença de uma ‘identidade’ nacional e de um projeto de civilização. Há, contudo, uma pressuposição, a de que todos entendem de antemão o que seja a educação, mesmo que não sejam capazes de defini-la conceitualmente, não sendo, portanto, obrigação do Estado apresentar aos cidadãos o seu conceito (Constituição 1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida...” (Art. 205). No texto da Lei n. 9.394 (1996), acontece o mesmo, embora haja um esforço de mostrar a sua extensão: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa [...]” (Art. 1), na vida social etc.

Qual é a importância lógica da definição? Explicar o significado de um termo é dar a ele uma definição. Vejamos por que é necessário e fundamental este procedimento. De acordo com Copi (1978), podemos compreender ao menos cinco propósitos de definição: I) aumentar o vocabulário; II) eliminar a ambiguidade; III) aclarar o significado; IV) explicar teoricamente e V) influenciar atitudes (pp. 105-109). Em primeiro lugar, a definição é assim um recurso que permite transpor as lacunas da compreensão de um termo apreendendo-o em um uso mais seguro da linguagem, sirva de exemplo, o uso do termo ‘empírico’ em um simpósio interdisciplinar. Em segundo lugar, reconhecemos nas palavras uma diversidade de sentidos e significados, o que resulta muitas vezes em incompreensões. É neste sentido que a definição é um método que serve ao propósito de eliminar a ambiguidade do discurso. Segundo Copi:

A linguagem ambígua pode levar-nos não só a fazer raciocínios falazes, mas também a discussões que são meramente verbais. Alguns aparentes desacordos não correspondem a diferenças autênticas de opinião, mas, tão somente, a diferentes usos de um termo. Sempre que a

ambiguidade de um termo-chave resulta em disputa verbal, é possível, com frequência, pôr fim ao desacordo, assinalando a ambiguidade (Copi, 1978, p. 106).

Em terceiro lugar, a exigência da definição se dá quando queremos usar um termo, mas não estamos muito certos de sua aplicabilidade, mesmo que estejamos certos de saber o que significa. A exigência da definição é clara quando se introduzem termos novos, mas necessária quando os termos são tão usados e tão comuns que acabam por estender em demasia, tornando-se tão amplos que sua compreensão, que num primeiro momento poderia beirar a obviedade, é mergulhada na obscuridade. Parece que este é o caso dos termos ética, ciência, educação, cidadania e liberdade, que estão presentes na legislação. Não é notável, no exemplo que trouxemos, que o termo 'empírico' possa ser usado para conhecimento científico por um grupo de professores e como conhecimento infundado cientificamente por outro grupo dentro de uma mesma comunidade científica? Será que os educadores, os cientistas, os políticos, os juristas, os educandos, compreendem da mesma maneira a palavra 'cidadania' nos artigos das leis citadas? Será que os termos que aparecem na sentença "a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" são suficientemente compreendidos e de modo comum pelos responsáveis pela confecção do projeto pedagógico das diversas escolas e cursos universitários pelo simples fato de serem mencionados?

Quando o termo necessita de esclarecimento, evidencia-se a sua obscuridade. Ainda segundo Copi (1978, p. 107), "aclara o significado de um termo equivale a eliminar a sua vagueza, o que é obtido, dando-lhe uma definição que permitirá decidir sobre a sua aplicabilidade em cada situação particular". A obscuridade das palavras 'ética', 'cidadania', 'ciência', 'pensamento crítico', dada pela extensão de seus usos, exige assim suas definições, mesmo que façam parte do vocabulário ordinário de uma sociedade democrática.

O problema da 'cidadania' é que caso o interessado na compreensão deste termo recorra à história do pensamento político para compreender seu sentido, deparar-se-á com diferenças tão acentuadas que a exigência de sua definição se torna efetiva quando se pretende

um debate com uma comunidade mais ampla, como num diálogo referente ao Direito Internacional ou numa convenção mundial. Ao menos dois pontos permitem identificar estas dificuldades. Em primeiro lugar, na cultura clássica, de Aristóteles, passando por Nicolau Maquiavel, até Jean-Jacques Rousseau, o termo 'cidadão' descrevia ao mesmo tempo um duplo aspecto: um estado de 'fato', a pertença do membro da cidade ou da república a um estatuto legal e político e um 'ideal' de vida, a manifestação de sua vocação política na participação do debate dos assuntos da cidade. Em segundo lugar, assistimos, no entanto, a emergência do individualismo moderno. E o Estado aparece, desde o século XIX até nossos dias, fundado mais na necessidade de proteção do indivíduo, mediante as ameaças de sua segurança, do que na unidade política que integra o cidadão no universo efetivo da política. Como mostraram diversos teóricos de nosso tempo, como Honneth (1992) ou Taylor (1992), o próprio ideal abstrato de respeito igual e impessoal ao direito e à liberdade parece ter sido substituído pelo ideal de reconhecimento. Isto diante dos movimentos sociais, como o das feministas, das minorias étnicas, culturais, sexuais, e outras, típicos de nosso tempo que mostram a irrealidade do ideal de igualdade e de direitos comuns.

A importância da definição de um termo posto como finalidade, a sua clareza e precisão, permitem pensar com maior rigor e dentro de um acordo mais amplo os meios necessários para atingi-lo. Que tipo de estratégias didáticas e metodológicas poderiam efetivamente conduzir à formação de uma educação para a cidadania, o trabalho, a emancipação ideológica, o pensamento crítico? As estratégias, os meios, são orientados pelos fins: a clareza nestes últimos permite uma avaliação mais precisa nos instrumentos didáticos.

Embora a tradição jurídica no Brasil não tenha dado especial valor aos Preâmbulos de nossas Constituições, como é feito nos Tratados Internacionais, é exatamente neles que a clareza conceitual deve ser expressa. Mais ainda: um Preâmbulo contém a premissa básica sobre a qual está alicerçada todo o entendimento do documento. Segundo o Supremo Tribunal Federal (2003), o Preâmbulo não possui uma força normativa, mas trata-se de um elemento ideológico que auxilia a melhor interpretação do texto constitucional. Em uma expressão: o Preâmbulo tem uma função educativa, deve esclarecer a natureza da Constituição.

No Preâmbulo da Constituição Federal, que não ultrapassa sete linhas, lemos que ela tem por objetivo assegurar “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista”. Ao lado da inexistência de uma clareza do que se entende por cidadania ao longo da Constituição, encontramos uma diversidade de outros conceitos que são postos neste Preâmbulo, a exemplo do termo liberdade. Este conceito, central na história das controversas ideias do Ocidente, pode ser compreendido no sentido de autodeterminação, próximo ao conceito grego de ‘elêutheros’, ou pode ter seu entendimento próximo ao conceito romano de ‘liber’, homem com direitos civis, aquele que é contraposto ao ‘servus’, desprovido de tais direitos. Por outro lado, liberdade, no cristianismo, é tomada muitas vezes simplesmente no sentido de livre arbítrio, e sabemos que este é o sentido mais comum do termo, dada a influência do cristianismo nos costumes ocidentais. Vejamos algumas dificuldades que surgem da ausência de definição no texto do Preâmbulo: o Estado Brasileiro garante a liberdade do cidadão, ao mesmo tempo, sabemos que a vida cotidiana deste cidadão é rica de situações em que ele pode vir a causar danos a outros cidadãos. O Estado garante a segurança, princípio posto no Preâmbulo, limitando as ações dos indivíduos por ser o detentor do poder de coerção. Neste sentido, esta liberdade não pode ser simplesmente livre arbítrio, mas deve ser limitada de modo a se preservar a ordem na vida social. Então, como se dá a questão da liberdade e da segurança? É possível o sujeito apelar para o uso de um direito natural e defender sua própria integridade investindo violência contra quem lhe causa dano? Estas questões são apenas ilustrativas, mas são relevantes para nossas observações pelo simples fato de poderem ser colocadas. Daí a importância de tanto a Constituição Federal (1988) quanto a Lei n. 9.394 (1996) trazerem em seus textos introdutórios uma clareza conceitual de seus termos, seja para evitar as obscuridades, seja para orientar e educar o leitor. E a relevância desta questão pode ser novamente colocada: se em última instância a educação brasileira tem como finalidade a formação da cidadania, e não há uma tentativa dos Preâmbulos de esclarecer este conceito, qual é afinal de contas, a finalidade da educação?

As finalidades da educação e as dificuldades de seu alcance

Examinaremos dois pontos importantes referentes à finalidade da educação exposta nas leis brasileiras: tomaremos A) a dimensão política e a B) dimensão científica. Por dimensão política, entendemos tanto a questão ética quando a questão social tomadas no sentido aristotélico, ou seja, a formação do homem tomado isoladamente, num primeiro momento, a formação de suas virtudes éticas, de seu caráter, e, num segundo momento, suas relações sociais na vida da comunidade. Por dimensão científica, entendemos a formação do ‘pensamento crítico’, no sentido das construções de habilidades que conduzam à capacidade de julgar, avaliar, analisar procedimentos práticos e teóricos no ambiente da aprendizagem das diversas disciplinas escolares e para além delas, na dimensão de conhecimento intelectual de modo geral. Estas duas dimensões, tomadas em toda a sua extensão, abarcam boa parte da formação necessária para os fins almejados na Lei n. 9.394 (1996), embora não o façam em sua totalidade. Nossos estudos estão voltados assim para os aspectos mais frágeis da educação escolar a fim de contribuir para o debate pedagógico atual e para clarear algumas dificuldades hoje reconhecidas, a exemplo da delimitação do papel da escola, do papel da família e do ambiente social nos processos educativos.

O texto da Lei n. 9.394 (1996) nos diz que o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão” e que para tanto, é preciso desenvolver habilidades intelectuais (“domínio da leitura, da escrita e do cálculo”), a capacidade de compreender o mundo ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores fundamentais da sociedade, é preciso ainda ‘o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem’ e o fortalecimento dos vínculos de família e a boa convivência social (Art. 32). Em linhas mais gerais, diz, portanto, para a formação básica do cidadão, tomada como seu objetivo, são necessárias habilidades intelectuais (capacidade de aprender, compreender) e o fortalecimento de sua sociabilidade. Dentre as habilidades intelectuais para esta formação, destaca-se a compreensão da sociedade em sua estrutura de valores, seu sistema político, construções artísticas e tecnológicas. Independentemente do problema da definição de cidadão aí contido, é preciso pensar duas questões importantes: primeiro, a

cidadania é a vida na cidade, que é composta por uma dimensão privada, particular, de caráter individual e uma dimensão política, pública, de convivência com as diferenças, daí a necessidade exigida para a formação do cidadão do 'fortalecimento' dos 'laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca'. Pois bem, a pergunta sincera e posta pelas exigências da honestidade intelectual é agora inevitável: pode efetivamente a escola alcançar o objetivo que propõe para o ensino fundamental e médio (pois neste último, como foi citado traz no item II do Artigo 35 da Lei n. 9.394 (1996), "a preparação básica para o trabalho e a cidadania")?

A estrutura da escola permite, se bem trabalhado metodológica e didaticamente, desenvolver as habilidades necessárias a um domínio intelectual. Segundo Aristóteles (2001), as virtudes intelectuais, a inteligência, a sabedoria teórica, o discernimento, são o resultado do desenvolvimento da capacidade racional, da inteligência, que pode se dar por meio da instrução (pp. 33-35). Assim, disciplinas escolares, em sua totalidade, visam a este fim, uma vez que são de natureza intelectual. As habilidades práticas que podem ser desenvolvidas nas aulas experimentais, que são ainda o melhor caminho para se construir mais adequadamente uma compreensão teórica, são meios didáticos que estão vinculados à compreensão intelectual dos fenômenos naturais, artificiais ou sociais. Mas estas habilidades de domínio da linguagem, de leitura, escrita, cálculo, de compreensão do ambiente natural e social e das estruturas das sociedades não são suficientes para alcançar o objetivo posto de fortalecimento dos laços de família, de solidariedade e tolerância mediante a diversidade cultural.

O primeiro ponto de crítica, de análise, visa à compreensão intelectual das estruturas sociais: a escola, bem ou mal, trabalha as habilidades que se aproximam de uma compreensão da tecnologia, das organizações sociais, formas de governo, das ciências do espírito e das ciências da natureza. Mas o exercício da cidadania, entendido grosso modo como a vida política do homem e da mulher possui uma dimensão básica, fundamental, de primeira ordem, que é a regência em todas as instâncias das leis públicas. Deste modo, as regras jurídicas da vida social, compreendidas nos códigos e constituições, compreendem um aspecto fundamental de cidadania, na medida em que regulam e estruturam a vida cidadã. Assim, as leis podem ser entendidas, metaforicamente, como as regras

de um jogo, a exemplo do xadrez. Convidar alguém que desconhece as regras do jogo de xadrez para uma partida é um contrassenso. A vida no ambiente público é regida pelas leis: o trânsito, as transações comerciais, a vida conjugal, as relações com o outro, e todas as dimensões da vida nas cidades e no campo. É notável, no entanto, que o educando, a quem é posto o objetivo fundamental de formação da cidadania, saia dos nove anos do ensino fundamental e dos três anos de ensino médio sem ter contato formal nem com o código de trânsito, nem com o código de defesa do consumidor, nem com o código civil, penal, nem com a Constituição Federal, nem com a Estadual, além das demais leis, ambientais, as que protegem os animais, as leis municipais. As diretrizes curriculares não abrangem a dimensão mais elementar da vida cidadã (a regência das leis), ao invés, tomam a cidadania muitas vezes do ponto de vista tão somente ideológico (seguindo teorias filosóficas ou sociológicas). A ninguém, dizem os legisladores, é dado o direito de usar em sua defesa o desconhecimento da lei, que é pública. Mas, mais que pública, ela é a estrutura dorsal da vida cidadã e uma iniciação aos seus estudos é obrigação do Estado, segundo a própria Constituição Federal (1988), na medida em que coloca a cidadania como fim da educação.

O desenvolvimento das habilidades intelectuais tem por finalidade maior o discernimento e uma visão mais adequada da realidade. Esta visão não pode ser construída a não ser de modo crítico e científico: crítico na medida em que é necessário um entendimento verdadeiro e profundo por parte do educando, para que compreenda e não simplesmente repita ou decore os aspectos teóricos; científico porque o processo de aprendizagem deve ser construído lentamente, com o levantamento de hipóteses que devem ser submetidas a testes, para que se caminhe metodologicamente até as conclusões (teorias explicativas) almejadas com o ensino. Como mostraremos em outra ocasião, existem metodologias de ensino eficazes e replicáveis no ensino de ciências e no ensino em geral. Por hora, cabe mostrar a relevância da capacidade de raciocinar e seus limites, que pode ser aprimorada com tal ensinamento para a formação básica do cidadão.

O desenvolvimento intelectual, ao que aparece em nossas observações, é o único objetivo alcançável pela educação escolar. Ele é essencial para a compreensão das estruturas sociais, da natureza, da tecnologia, da geografia e

da história, local, regional e mundial. Mas se aceitarmos as teses de Aristóteles (2001), segundo as quais, as faculdades de entendimento e de caráter tem seus desenvolvimentos em fontes distintas: a primeira cresce e se estrutura pela instrução e a segunda pela criação dos hábitos (o caráter é o resultado da repetição dos hábitos), então nos aproximamos dos limites da escola (pp. 34-37).

A educação escolar, em seus quatro níveis, do infantil ao superior, é delimitada pelo desenvolvimento das virtudes intelectuais. Isso se dá na educação formal, mas como não poderia ser diferente, as relações sociais aí desenvolvidas influenciam fortemente o caráter dos educandos, e isto de maneira mais significativa na educação infantil, uma vez que a presença do desenvolvimento das habilidades intelectuais é menor e maior o da sociabilidade. As regras escolares, sua disciplina, e sua organização cotidiana são assim mais importantes na formação do caráter dos educandos do que boa parte das disciplinas estudadas. Não negamos a influência que a educação intelectual pode ter sobre o desenvolvimento do caráter, mas tal influência somente é significativa se a educação consegue ultrapassar o nível informacional de seus ensinamentos e se aproximar do conhecimento em sua profundidade. O amor ao conhecimento é um princípio que acompanhado de uma metodologia eficiente é capaz de envolver o educando num processo de construção de saber que pode conduzi-lo a uma 'conversão do olhar', mas como já foi dito, o professor nada mais pode fazer do que orientar este olhar. Amor ao conhecimento é uma inclinação própria da pedagogia platônica (Platão, 1997), já em nossos tempos, tem-se falado mais em motivação (Vygotsky, 1991 ou Piaget & Fraisse, 1969).

É neste sentido que devemos compreender as teses da pedagogia que guiava a utopia platônica: a educação deve se estender até o ambiente das cidades, para além da escola. Assim, a preocupação com a educação não deve se dar apenas na estrutura do ensino formal, uma vez que parte significativa e essencial dela, a formação do caráter, ambienta-se no universo social ou político. O cuidado com a cidade, com as leis, com as estruturas sociais, é o aspecto mais importante de um projeto educacional que visa tomar o educando em toda a sua completude, como diz o texto da lei brasileira.

Se as virtudes éticas escapam em boa medida aos domínios do ensino formal, por outro lado, as virtudes éticas podem muitas

vezes auxiliar a construção dos saberes necessários ao cidadão. A habilidade mais importante parece ser a de desenvolvimento da faculdade de julgar. A palavra crítica é cunhada a partir do verbo grego 'krino', que equivale a julgar, avaliar, analisar etc. Neste sentido, entendemos por pensamento crítico um tipo de procedimento intelectual que é capaz de examinar e promover análises. Uma das características mais importantes deste tipo de procedimento é o senso de que não se deve tomar uma informação por conhecimento.

Esta capacidade de pensar criticamente é necessária ao exercício da cidadania na medida em que as democracias exigem tal habilidade para a tomada de decisões referentes ao exercício dos direitos e das opiniões sobre os assuntos que guiam a vida social ou política. Não é apenas das ciências humanas, mas de todas as disciplinas escolares a sua exigência. O professor, ao ensinar um conceito, uma teoria, deve conduzir o estudante a uma real compreensão de seus sentidos; o aluno, deve passar de uma posição passiva a uma posição heurística (o que pode ser conseguido com o método dialógico ou socrático); o livro didático ou paradidático, deve ser construído a partir de uma bibliografia primária e direta e trazer elementos para uma compreensão do assunto, ao invés de promover sua memorização. Estas metas são fundamentais à construção de um plano nacional de educação que a conceba criticamente.

Os limites da lógica e a exigência de uma visão abrangente: ensaio de uma conclusão

Até agora, analisamos a legislação educacional mostrando sua deficiência conceitual de maneira imanente à letra dos documentos. Do vazio semântico do conceito de cidadania, posto como fim supremo pela legislação educacional, decorre, por exemplo, uma dificuldade em avaliar a eficácia de nossas escolas em alcançar tal fim. Não estamos afirmando que os problemas da educação têm aí sua origem. Mas acreditamos que um debate sobre esse vazio conceitual seja importante. O exame das leis e de seus Preâmbulos nos mostrou que o Estado não toma para si um papel ativo na educação da cidadania, ao compreender que esta deva ser alcançada pela família e pela educação formal, sendo que esta última não toma para si, como obrigação, o estudo das leis. Resta agora ampliar nossos horizontes e verificar o próprio solo no

qual tal legislação nasce e se desenvolve. O Estado não é neutro, e se não ocupa um lugar na educação de forma clara, assumindo uma posição teórico-pedagógica nos Preâmbulos de suas leis, certamente o faz de forma ideológica na condução das políticas educacionais. Apesar de termos privilegiado até agora uma análise lógica do discurso, é necessário observar criticamente o contexto político em que este discurso está inserido.

Para melhor compreender este contexto dos documentos que examinamos, da Constituição Federal (1988), passando pela Lei n. 9.394 (1996), até as orientações do atual Plano Nacional de Educação, tomaremos como base o problema da diminuição do Estado com a inserção do Brasil nas políticas neoliberais desde os anos de 1990, quando com as reformas da aparelhagem estatal vieram também as reformas na educação escolar, como mostraram diversos estudos, dentre eles, o trabalho de Neves (2004) e Niskier (1996).

Aos poucos, o cidadão brasileiro teve a sensação, desde o fim de o governo militar, de uma universalização dos direitos civis, de uma estabilidade econômica desde a inserção do Plano Real, de uma reforma da educação com a Lei n. 9.394 (1996), de uma diminuição das desigualdades econômicas e sociais, sobretudo com as políticas sociais desde o início do século XXI. Afora estas sensações, a história recente do Brasil é marcada pela diminuição do Estado e pela sua inserção naquilo que se chamou nos anos de 1990 de 'globalização', marcada pela política que ficou conhecida por neoliberalismo, que pode ser definida como "a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil" (Moraes *apud* Noma *et al.*, 2010, p. 72). Esta inserção foi marcada por uma série de políticas de privatização de empresas estatais e de reformas que visavam minimizar a intervenção do Estado nos rumos da economia.

Foi neste contexto que diversas reformas transformaram a educação nacional bem como suas políticas. Ao final dos anos de 1990, as empresas podiam então se ocupar da educação superior com a finalidade de obtenção de lucro. Não é de se estranhar uma tendência de cursos superiores inteiramente voltados para o mercado de trabalho, uma vez que as Faculdades passaram a ofertar exatamente aqueles cursos nos quais os estudantes podiam buscar uma profissão. A orientação deste novo mundo globalizado é marcada por uma visão que toma a educação como instância capaz de promover o

crescimento econômico, promover um desenvolvimento sustentável, o aprimoramento da democracia e a diminuição dos problemas sociais. Esta visão tornou-se a justificativa para diversas transformações da educação, sobretudo em sua aproximação com a exigência da inserção do sujeito no mercado de trabalho. A compreensão desta aproximação faz parte de um contexto mundial, não apenas nacional, como podemos ver nos documentos da UNESCO (1998). Esta concepção de educação, de modo abrangente, conduziu a formação de um consenso que exigia a introdução dos países emergentes dentro da política da globalização.

Estas orientações e exigências abrangiam desde a educação básica. Na visão crítica de Noma *et al.* (2010, p. 73), "A justificativa disseminada é que se tratava de medida que propiciaria à população um mínimo de conhecimentos para a sua integração na atual fase da sociedade mundial" e deste modo a educação foi adequando-se "às demandas criadas com a emergência de novos padrões de produção." E assim, a própria educação básica foi convergida às "iniciativas para o fomento do desenvolvimento econômico."

A análise destas autoras dos documentos da UNESCO chega a uma conclusão perturbadora, quando se tem uma visão ampla de educação, pois a finalidade da educação, como afirmam em seus estudos, é tornar o indivíduo um ser empregável, colocando assim a educação como um meio para o trabalho dentro do sistema capitalista. Este aspecto abandona totalmente uma finalidade da educação em si mesma, alienando a própria educação de seu sentido de formação ético-político-intelectual, como verificamos em nossas fontes, seja na visão pedagógica de Platão, seja na visão de Aristóteles ou na concepção de 'esclarecimento' de Immanuel Kant. Ou seja, confrontada com visões de educação de outras épocas, o contexto atual da educação parece colocar também a formação dos homens-cidadãos como mero pretexto para a manutenção de um mundo em que a crítica e a contestação são cada vez mais sufocadas pela criação de um homem médio, satisfeito com as políticas sociais e com a oferta de emprego do mundo capitalista.

De modo semelhante, os estudos de Neves (2004), recorrendo à abordagem teórica de Gramsci, caminham no sentido de mostrar que o produto da educação nacional, feitas estas reformas de diminuição do Estado, é uma espécie de homem que possui capacidade técnica necessária para o mercado de trabalho, e

capacidade dirigente, necessária para a manutenção das relações de dominação do atual estágio do capitalismo globalizado. Com esta submissão da educação ao mundo do trabalho, marcado pelas exigências de um mercado competitivo, a escola e sobretudo as universidades, dessem-se de sua vocação humanística e tornam-se capaz vez mais utilitárias. Este aspecto utilitário da educação nacional pode ser visto nos discursos das próprias universidades que se colocam na corrida da inovação tecnológica, na instrumentalização de novos profissionais demandados pelas exigências do mercado de trabalho etc. Precisamente aí, podemos agora situar nossa exigência de uma definição clara no texto da legislação sobre o que se compreende por 'cidadania': o debate deve ser instaurado para que a comunidade, por meio da crítica, possa colocar-se no caminho do esclarecimento.

Os estudos de Vieira Pinto (1969), na segunda metade do século passado, já apontavam para o caminho de uma educação emancipatória, ao defender a necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica, uma vez que "é pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador neste campo da cultura, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade" (p. 5). A reivindicação de uma formação teórica do pesquisador é a primeira e mais importante tese por ele defendida em seus estudos. Reivindicar uma formação que ultrapasse a instrumentalização do saber é tão atual hoje, em que a educação produz o homem de massas, quando era da década de 1960. A formação independente da consciência do educando, da consciência de seu próprio trabalho é condição necessária para a emancipação e a crítica da própria condução da formação do homem de ciência. Neste sentido é que se exige uma postura crítica do professor, que deve conduzir o estudante a uma habilidade de análise e crítica, ao invés de uma posição dogmática e passiva.

Ainda segundo Vieira Pinto (1969, p. 27), esta postura crítica é necessária "para não se deixar enganar pelos ídolos de seu tempo", que podem conduzir a uma falsa consciência de si; e para não se deixar levar pela ideologia reinante, "para não se tornar o porta-voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade [...] prejudicando os pesquisadores contemporâneos e vindouros". É neste sentido que Vieira Pinto (1969) exige a presença de disciplinas filosóficas voltadas para a formação de um pensamento

crítico e metodológico na formação profissional, para que sua formação não o entregue a uma consciência ingênua e inautêntica, vale dizer, alienada.

A história da educação brasileira nos mostra que o discurso desenvolvimentista da segunda metade do século XX e a ideia de progresso econômico presente nos governos desde então, colocam a educação como meio, e não mais como um fim em si mesmo. A transformação do espírito, a formação do homem culto, capaz de avaliar a sua própria atividade profissional, vai aos poucos sendo abandonada como ideia norteadora para a realização de um projeto global no qual o mercado e o consumo dirigem as práticas da educação. O vazio semântico do conceito de cidadania no texto da lei brasileira parece revelar uma necessidade de assumir ideologicamente uma aproximação entre a cidadania e o trabalhador, sendo que o próprio trabalho define o que é agora um cidadão, segundo a lógica capitalista. A educação que forma homens práticos e trabalhadores, como observou Carpeaux (1999), é uma educação mediana e acrítica, ela preocupa-se apenas com suas funções pragmáticas, a química e a física, "que nos fornecem a luz elétrica e os gases asfíxiates" são ciências úteis, ao passo em que a história e a filosofia, são disciplinas inúteis. Diante disso, conclui Carpeaux (1999):

Certos regimes, ditos totalitários, acharam indispensável regular pela força o estudo das ciências, cujas conseqüências práticas poderiam abalar estes regimes. Ora, que vemos nós, com surpresa? Estes regimes não se ocupam, absolutamente, com as ciências 'práticas', a física e a química, que continuam bem tranquilas. Mas as ciências totalmente inúteis, a história, a filosofia, os estudos literários, são justamente as favoritas dos regimes totalitários, que as abraçam até sufocá-las (Carpeaux, 1999, p. 212).

A formulação exígua dos Preâmbulos da legislação educacional, quando são expressos conceitos cuja extensão geral demonstra seu vazio semântico, dizem algo importante da direção a que desejam fazer caminhar a educação brasileira. "A educação", diz o texto da Lei n. 9.394 (1996), "inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

(Título II, art. 2º). Mas como mostramos, sem a presença de uma educação que leve o educando a estudar noções básicas de direito e as próprias leis que regulam a vida social parece que o discurso não leva a sério o que preconiza.

A formação intelectual dentro de nossos cursos de pós-graduação em educação foi examinada no estudo de Duarte (2006). Partindo de uma visão gramsciana, Duarte parte da ideia de que a formação de intelectuais dentro de uma sociedade tem por finalidade manter o funcionamento do sistema. Por outro lado, ao distinguir um intelectual crítico, exige-se a necessidade de trazer à luz o funcionamento deste sistema através de uma teoria crítica e caminhar no sentido de superar esta sociedade, marcada pela dominação de uma determinada classe sobre outra. A questão fundamental, a nosso ver, está exatamente na concepção de uma visão de educação que conduza a um esclarecimento, a uma visão crítica capaz de ler a si mesma.

Não é o caso de reduzir o problema da educação brasileira à falta de clareza conceitual no corpo de suas leis. Mas como procuramos mostrar, a ausência de uma consistente posição perante o problema da finalidade da educação nos conduz ao autoengano. Caso nossa educação vise efetivamente à cidadania e ao trabalho, devemos demarcar os conhecimentos básicos à cidadania e à consciência crítica do profissional. Consideramos assim que o projeto de uma educação emancipadora começa pelo texto da lei, que deve ele mesmo assumir um caráter educado em seu Preâmbulo e fazer parte da educação formal, desde o ensino infantil até o médio. O trabalho de Duarte (2006) é importante, porque ao voltar-se para a formação de mestres e doutores em educação em nosso país, esforça-se por traçar características indispensáveis a uma postura efetivamente crítica. Suas conclusões são, no entanto, bastante realistas: “as condições institucionais postas atualmente para os e pelos programas de pós-graduação em educação não são o que chamaria de condições propícias à formação do intelectual crítico.” (Duarte, 2006, p. 105). As condições de um debate público e aberto sobre nossa própria prática educacional é assim, a nosso ver, um caminho necessário para um maior esclarecimento de nossa própria fortuna e da finalidade de nossa educação.

O trabalho dos historiadores críticos, dos estudiosos da educação e dos sociólogos, nestas últimas décadas, têm sido o de trazer à superfície as tendências ideológicas dos diversos governos

que têm assumido o Estado brasileiro. Notadamente, estes governos, independente de suas posições ideológicas, parecem trabalhar para colocar no Brasil nos rumos da tendência do capitalismo atual. As metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) são objetivos que buscam elevar os dados estatísticos nacionais, insuficientes, contudo, de elevar a qualidade da educação. Uma emancipação da educação, nas políticas públicas, da tendência da economia e da transformação da educação como um meio para sustentar o sistema atual é ainda um passo que não foi dado.

Contra o dogmatismo é preciso que a meta da educação seja o esclarecimento: esta meta redesenha toda a nossa educação, desde a posição do professor, passando pelo estudante, pelos materiais didáticos e paradidáticos, até o método e as estratégias didáticas. Nos textos de Platão, Sócrates ao fingir nada saber diante de seu interlocutor, tinha apenas um objetivo: conduzir o falso-sabedor a admitir sua própria ignorância, condição necessária para se buscar o conhecimento. E o método dialógico nada mais é do que inquirir com perguntas sobre a consciência do próprio saber: ao pedir a definição dos termos, o interlocutor é conduzido a examinar seu próprio saber, e pela dificuldade de tal empreendimento (dar definições claras sobre o que se está dizendo) acaba admitindo a necessidade de buscar novos saberes. Kant (1988), ao responder à pergunta ‘O que é Esclarecimento?’, elegeu como lema da emancipação humana a sentença latina: ‘sapere aude!’, isto é, ‘ouse saber’, ouse fazer uso de seu próprio entendimento. E é precisamente o uso do próprio entendimento que pode afastar o estudante e o professor daquele espírito dogmático que os conduzem a assentir a um saber, não por compreendê-lo, mas por se submeterem à cega ignorância de crer em verdades pelo simples fato de serem anunciadas pela tradição acadêmica e escolar e pela autoridade da ciência.

Examinar os próprios conceitos, o próprio conhecimento é, se não uma meta última, um exercício crítico permanente e necessário para que nossa própria sociedade faça de forma permanente uma crítica de si mesma. Por hora, esperamos ter suscitado com nossos estudos algumas discussões pertinentes.

Referências

Aristóteles (2001), *Ética a Nicômacos*, Brasília:

- UnB. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Canto-Sperber, M. (2013). *Dicionário de ética e filosofia moral*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Carpeaux, O. M. (1999). *A ideia da universidade e das ideias das classes médias. Ensaios Reunidos* (Vol. I). Rio de Janeiro: UniverCidade Editora.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado em 23 agosto, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Copi, I. (1978). *Introdução à lógica* (2a ed.). São Paulo: Mestre Jou.
- Duarte, N. (2006). A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. *Perspectiva*, 24(1), 89-110. Recuperado em 21 agosto, 2016, de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/10313-30862-1-PB.pdf>.
- Evangelista, O. (2009). *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. Recuperado em 21 agosto, 2016, de https://www.researchgate.net/publication/266009521_APONTAMENTOS_PARA_O_TRABALHO_COM_DOCUMENTOS_DE_POLITICA_EDUCACIONAL
- Ferrater Mora, J. (2000). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Edições Loyola (Tomo I, a-d).
- Ferrater Mora, J. (2001). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Edições Loyola (Tomo IV, q-z).
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. (1996). *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultura.
- Kant, I. (1988). Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento? In I. Kant. *A paz perpétua e outros opúsculos*. São Paulo: Edições 70.
- Lalande, A. (1993). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Recuperado em 23 agosto, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Recuperado em 23, agosto, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Margutti, P. (2001). *Introdução à lógica simbólica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Neves, L. M. W. (2004). As reformas da educação escolar brasileira e a formação de intelectual urbano de novo tipo. *Anais da Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, Brasil, 24. Recuperado em 24 agosto, 2016, de <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0510.pdf>
- Niskier, A. (1996). *LDB: A nova lei da educação, tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional, uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor.
- Noma, A. K., Koepsel, E. C. N., & Chilante, E. F. N. (2010). Trabalho e educação e documentos de políticas educacionais. *Revista Histedbr on-line (número especial)*, 65-82. Recuperado em 21 agosto, 2016, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art05_38e.pdf.
- Piaget, J., & Fraise, P. (1969). *Tratado de psicologia experimental: motivação, emoção e personalidade*. Rio de Janeiro: Florense.
- Pinto, Á. V. (1969). *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Platão. (1997). *A República*. São Paulo: Nova Cultural.
- Supremo Tribunal Federal (2003). *A Constituição e o Supremo*. Recuperado em 24 agosto, 2016, de <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=2>
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Cambridge (Mass): Harvard Univ. Press.
- Unesco (1998). *A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)*. Santiago Chile: Unesco-Santiago.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*.
São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 20/09/2015

Aceito em: 15/12/2015