

# A EDUCAÇÃO NA ENCRUZILHADA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA AMÉRICA LATINA

*Education at the crossroads of public policies in Latin America*

*LA educación en la encruzijada de las políticas públicas en Latinoamérica*

Agustín Villarreal\*

## **RESUMO**

Este artigo é um produto pensado a partir inúmeros debates realizados no capó de pesquisa, cujo tema busca contribuir para: “A educação e as políticas públicas dos estados latino-americanos em tempos neoliberalistas: proteções e desproteções”. Este eixo temático foi apresentado em universidades de diferentes países latino-americanos.

O objetivo geral é problematizar o trabalho pedagógico de Pierre Bourdieu, por meio do conceito de educação em encruzilhada de Maritain que nos convida a revisar as orientações da escola e da educação em tempos de crises institucionais. O conceito de “educação em encruzilhada” pode incitar o pensamento de educadores contemporâneos com consciência humanística, não como reprodutora de competências técnicas.

Os educadores participantes das mesas de debates, grupos de discussão e rodas de conversas coincidiam com a concepção de “... o debate sobre o público é um debate sobre o político.”. Levando o conceito ao campo educativo.

Contudo, temos contribuições categóricas de outros autores como Paugam (2010) e para elucidar a complexidade do campo educativo e as “distancias-objetividades” (Durkheim em Paugam, 2010: 340) do educador.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Educação na encruzilhada. Políticas públicas. Proteções e desproteções. Trabalho pedagógico.

## **ABSTRACT**

This article is a product of the dialogues in the thematic framework called: “Education and public policies of Latin American states in neoliberal times; protections and unprotections”. This axis was presented in universities and Latin American countries.

The objective is to problematize pedagogical work (Bourdieu, 1998) through the concept of crossroads education (Maritain, 2006) that invites us to review the senses of school and education in times of institutional crisis.

The concept of "crossroads education" (Maritain, 2006) invites us to think of ourselves as contemporary educators with humanistic awareness, and not as reproducers of technical competence.

The participating educators agreed in the academic conversations, discussion groups, and round tables with some of the appointments that were presented in the groups “..the debate about the public is the debate about the political.” (Danani, 2011). Taking the concept to the educational field.

Finally, part of the work of Paugam (2010) is taken to elucidate the complexity of the educational field and the distance-objectivities (Durkheim in Paugam, 2010: 340) of the educator. Set of relationships that can help the set of educators.

**KEYWORDS:** Education at the crossroads. Public policies. Protections and unprotections. Pedagogical work.

#### *RESUMEN*

El artículo es producto de los diálogos en el marco temático denominado: “La educación y las políticas públicas de los estados latinoamericanos en tiempos neoliberales; protecciones y desprotecciones”. Este eje fue presentado en universidades y países latinoamericanos.

El objetivo es problematizar el trabajo pedagógico (Bourdieu, 1998) por medio del concepto de educación en encrucijada (Maritain, 2006) que invita a revisar los sentidos que está la escuela y la educación en tiempos de crisis institucional. El concepto de “educación en encrucijada” (Maritain, 2006) nos instiga a pensarnos como educadores contemporáneos con conciencia humanística, y no como reproductores de competencia técnica.

Los educadores participantes de los conversatorios, grupos de discusión, y mesas redondas coincidieron con la concepción de Danani (2011) que “..el debate sobre lo público es el debate sobre lo político”. Extrapolando el concepto al campo educativo.

Por último, se toma parte del trabajo de Paugam (2010) para poder dilucidar la complejidad del campo educativo y las distancias-objetividades (Durkheim en Paugam, 2010: 340) del educador.

**PALABRAS CLAVES:** La educación en la encrucijada.. Políticas públicas. Protecciones y desprotecciones. Trabajo pedagógico

## **INTRODUÇÃO**

O material para esta análise decorre da reunião em diferentes conversas, reuniões técnicas, painel de especialistas e grupos de trabalho com agentes que ocupam diferentes posições no campo educacional da América Latina e discutem a relação entre “Educação e políticas públicas dos Estados da América Latina. em tempos neoliberais; proteções e desproteções”. O artigo pretende fazer um tour pelas discussões que ocorreram na Universidade de Manizales, na cidade de Manizales - Colômbia; no âmbito da II Bienal de infâncias e jovens, a Faculdade de Ciências Sociais da América Latina (FLACSO), sede da cidade de Quito - Equador, e sede da FLACSO em Assunção - Paraguai.

Inicialmente, o cerne será o conceito de educação na encruzilhada de (MARITAIN, 2008), citado pelo professor Domingo Rivarola, da sede da FLACSO em Assunção (2017), para analisar quais são os sentidos que a educação latino-americana precisa rever em tempos de crise institucional. O conceito de “educação na encruzilhada” (MARITAIN, 2008) vamos pensar não apenas nas diferentes contextos socioculturais que atravessam os sistemas educacionais latino-americanos, mas também nos desafia como agentes educacionais contemporâneos com consciência humanística, uma vez que os pontos principais desta crise devem-se ao esquecimento da competência teórica reflexiva e à necessidade de ser valorizada além da transmissão de competências técnicas políticas. Além disso, o desenvolvimento da inteligência é acentuado como objetivo central da instituição-escola, considerando que a escola é o centro dos debates contemporâneos.

Muitos dos participantes dos diferentes países concordam com a visão crítica de Danani (1996) - material de leitura das mesas de trabalho e conversas - que afirma que “o debate sobre o público é o debate sobre a política”. Nesse sentido, deve se refletir sobre o marco das políticas educacionais que surgem, continuam e são interrompidas, de acordo com o contexto socioeconômico em que cada país está inserido e os programas educacionais propostos pelos seus governos de plantão. Dessa forma, em termos de Danani (1996), as políticas públicas podem ser protecionistas ou desprotecionistas, porque o estado está tingido de relações capitalistas de produção, pelas quais é definido como um estado capitalista. Uma política social ou educacional está ligada a uma proteção ou falta de proteção contra o estado capitalista que criou uma ruptura entre capital e trabalho; relações de exploração versus salário. No final do artigo, parte do trabalho de Paugam (2010) “o sociólogo e político” é usado para elucidar a complexidade do campo político (BOURDIEU, 2001) e as objetividades à distância (DURKHEIM in PAUGAM, 2010, p. 340) que deve ser apresentado para fazer ciências educacionais e pedagogia. É aqui que é proposto algumas alternativas que reivindicam a posição do educador como ator ativo e reflexivo, capaz de realizar ciência da educação

na vida cotidiana, tomando como exemplo o que é comumente exaltado no ensino superior na Argentina como; "El docente investigador".

Embora várias linhas tenham sido levantadas durante o desenvolvimento das diferentes tabelas, é considerado importante retornar a esses conceitos para focalizar a análise e reflexão da educação latino-americana e de suas principais práticas educacionais. A figura do professor como agente social é um dos pontos de análise, uma vez que muitas das discussões se concentram em sua ação, assim como as demais na função da escola.

### **Ponto de partida: "Vamos concordar em alguns pontos"**

Discutir os sentidos da educação e sua relação com as políticas públicas em um contexto neoliberal nos obriga a pensar sobre o papel e o papel do Estado em nossas sociedades. A definição de Oscar Oslak (1982) será usada entendendo ao Estado como um conjunto de relações sociais estruturadas em um aparato institucional,

um processo de construção social no qual se definem diferentes planos e componentes que estruturam a vida social organizada. Em conjunto, esses planos formam certa ordem, cuja especificidade depende de circunstâncias históricas complexas. Elementos tão variados quanto o desenvolvimento relativo das forças produtivas, os recursos naturais disponíveis, o tipo de relações de produção estabelecidas, a estrutura de classe resultante ou a inserção da sociedade no enredo das relações econômicas internacionais contribuem em graus variados para sua conformação (Oslak, 1982, p.27)<sup>1</sup>

Também será usada o conceito de Estela Grassi (2008) que entende o Estado como aquele dispositivo que “expressa e produz uma ordem quando ativadas políticas voltadas à consolidação de um projeto hegemônico; isto é, uma ordem político-social que, por definição, é transitória, mas não indeterminada.” As políticas ativas do Estado são: como diz Sousa Santos (1998), “intervenções estatais no Estado” (nessa ordem) que transformam simultaneamente a capacidade de intervenção do Estado posteriormente” (Grassi, 2008, p. 12 - 13) Essa definição apoia principalmente a importância do conceito de reprodução social que abordaremos como “o amplo senso de recreação do reconhecimento das diretrizes básicas que norteiam a vida social e a consequente continuidade elementar das práticas sociais” (GIDDENS, 1995) Grassi ressalta que o processo de incorporação em um estado é restrito especificamente à reprodução da vida e da força de trabalho.

Essa concepção oferece a possibilidade de observar o Estado como um conjunto de relações em que todos os atores sociais estão envolvidos, contradizendo a posição de alguns professores ou técnicos que nas conversas identificam o Estado como uma instituição externa alheia a seus relacionamentos, confundindo-se em Alguns casos com o governo.

No entanto, existem pontos de encontro entre a maioria dos atores presentes na discussão sobre políticas sociais e suas intervenções, uma vez que compartilham a ideia proposta por Danani e Hintze (2011, p.13) de que “o Estado deve proteger relações estabelecidas com o mercado de trabalho Os autores falam de” capacidade de proteção

---

<sup>1</sup> Tradução própria do espanhol.

social “em geral para se referir ao escopo quantitativo e qualitativo da satisfação de necessidades que adquirem os benefícios e serviços definidos no dentro de um determinado setor político (que nesse caso é o da previdência social)”.

Nesta perspectiva, a concepção de bem-estar e de trabalho e bens - serviços que devem ser prestados como uma possibilidade real para a reprodução da vida é apresentada como inseparável, já que “como parte das condições gerais da reprodução de a força de trabalho e, portanto, a reprodução da vida da população como um todo nas sociedades capitalistas”. É essencial observar que os sinônimos são trabalhados como “reprodução da força de trabalho” e “reprodução da vida” (DANANI e HINTZE, 2011, p. 13). Pelo contrário, o problema apresentado pelo capitalismo financeiro é propor uma ruptura entre capital e trabalho, onde as políticas sociais devem enfatizar a proteção - possibilitando as condições de acesso ao mercado de trabalho. “A proteção social é um lugar central nas condições gerais de reprodução: faz parte dos relacionamentos e instituições em que a forma de mercadoria da força de trabalho toma forma, além de ter um emprego protegido” ou “ter um emprego não protegido “faz parte desses universos opostos”. (DANANI E HINTZE, 2011, p. 13-14).

A discussão tomou como exemplo a intervenção do Estado em matéria de política protecionista social, o caso da Argentina (1989 - 2003) durante o período neoliberal e suas políticas de bem-estar social baseadas no desaparecimento do público e na baixa cobertura universal estritamente focada nas salas de jantar, sacos de comida onde os destinatários eram apenas uma pequena porcentagem. Na política trabalhista de 1991, foi aprovada a Lei Nacional do Trabalho (24.013), mas não foi possível prestar apoio no nível formal, produzindo uma flexibilidade e redução no mercado de trabalho que, após sete anos, gerou milhares de desempregados por falta de regulamentação. Dessa forma, a política social da época não se refletia na política trabalhista, nos serviços universais e no bem-estar como um todo, mas na política social fragmentada, reduzindo-a a uma assistência isolada e focada. Assim, é demonstrado que a política pública da década de 90 na República Argentina desarma a política trabalhista planejada, leva o Estado a reduzir o público como meio de aprofundar as políticas neoliberais.

Outro exemplo de intervenção do Estado, muito importante para analisar, é apresentado na discussão da sede da Flacso - Equador (27 de outubro de 2017), Mgter Cecilia Santana, cujo foco temático foi a “Implementação da política de ensino para o ensino médio no Equador. Reforma educacional de 2011 “sob o aspecto socioeconômico”. Analisando as perspectivas de cima para baixo e de baixo para cima (BALLART e RAMIÓ, 2000, p 40), conclui que o governo Rafael Correa apresentou desembolsos com margem de erro de 0,1% de 4,86% do PIB investido na educação Essa metodologia de estudo ajuda a monitorar políticas públicas ou educacionais. O problema surgiu com a análise de cima para baixo e de baixo para cima, uma vez que não permite a diferenciação entre implementação e política. Assim, críticas às abordagens heurísticas sugerem que muitas vezes esse método não nos permite entender diferentes estágios, e não é fornecida uma boa estrutura para observar as mudanças nas políticas ou o processo de aprendizado dessas políticas. (COWBOY, 2007). A política de educação analisada encerrou sua etapa, ao iniciar um novo governo no Equador, de modo que a análise não pode ser entendida como política de processo ou processo político, porque os marcos ou projetos políticos tinham outra orientação.

Esta apresentação colocou questões sobre o papel da economia nas políticas públicas no centro do debate. Tendo como margem o público como qualquer dimensão social e coletiva, sempre oposta ao privado. A discussão do público configura o campo do político, define qual discurso - meio simbólico - é “produzido e reproduzido” (GRASSI, 2008, p. 34) como uma diretriz que é marcada a partir da palavra do político, definindo assim o público.

Outra apresentação da mesa de trabalho, foi a apresentação sobre “Um olhar sociológico sobre alocação universal de crianças do campo da saúde e educação na República Argentina”, do Dr. Agustín Villarreal. Onde se argumentou que, desde a incorporação da Alocação Universal para o Filho - AUH<sup>2</sup> - por meio do decreto 1602/09 sancionado pelo Poder Executivo da Nação Argentina e que começa a produzir efeitos a partir de 1º de novembro de 2009, as escolas com os atores / agentes escolares, eles identificam novos processos de socialização, escolaridade e organização, tanto políticas macro educacionais (decisões de gestão, planejamento territorial, etc.) quanto micro políticas educacionais (estrutura familiar e desenvolvimento individual).

Os processos de escolarização estão intimamente relacionados à aprendizagem familiar ou à primeira educação, é aqui que a AUH está gerando práticas sociais que configuram um modo de ser / ser na escola que produz novas representações e discursos diferentes daqueles que estavam sendo produzidos.

O impacto social da AUH apresenta resultados do campo da saúde, educação, economia e política, onde são apresentadas novas possibilidades de análise para esse direito. Explica-se que, centralmente na educação, a escola é apresentada como um “condicionador / obrigação” para que o beneficiário da AUH possa efetuar a transferência monetária, aproximando os atores educacionais e familiares dos alunos da instituição, eles geram discursos, práticas e estratégias sociais (Bourdieu, 1997, p 63-64), gerando uma “batalha cultural” no campo pedagógico e discursivo. Também o trabalho pedagógico racional (Bourdieu e Passeron, 1998, p. 25) foi enfatizado forçando os beneficiários da AUH a “controlar / demonstrar” a assistência da criança ou adolescente à escola, criando novas relações simbólicas, sociais e materiais entre atores / agentes da escola (supervisores, gerentes, professores, alunos, pais, entre outros) reconfigurando o espaço social da escola e das famílias beneficiárias.

A partir de uma análise da política social e educacional, quando argumenta que "a discussão do público é a discussão do político" (DANANI, 2011 p. 38), observa-se uma reflexão sobre o público - uma avaliação - enquadrada historicamente- político, porque o público é uma construção sócio-histórica. Essa construção é definida a partir das propostas políticas (como observado no parágrafo anterior contra as privatizações da década de 1990) que revelam uma maneira de fazer política. Um exemplo seria os "trabalhadores desprotegidos e desempregados" nos anos 90, que, diferentemente da previdência social do período político de 2003-2008, foram intrinsecamente modificados na proteção contra os mais atacados pelo capitalismo estrutural. Para alguns professores e tesistas de Flacso Equador, o Estado desprotege os povos indígenas, pois esse setor deixou de participar das reuniões sindicais dos gabinetes com o governo de Lenin Moreno (27 de outubro de 2017).

---

<sup>2</sup> Tradução própria do espanhol. As siglas são Asignación Universal por Hijo (AUH)

## **Educação latino-americana na encruzilhada**

Como afirmado anteriormente em uma das discussões, a necessidade de questionar o significado da educação emerge usando conceito de “Educação na encruzilhada” do filósofo e pedagogo Jacques Maritain (2008). Esta nomeação é expressa pelo professor Domingo Rivarola da sede da FLACSO em Assunção (2017) para refletir sobre a educação paraguaia. Para ampliar essa questão, revisaremos algumas das diretrizes propostas por Maritain (2008), como a crise da educação; descrição e contexto, erros nas práticas educacionais; os propósitos da educação, os riscos de incorrer em meras instruções e o sentido essencial do treinamento, e os relacionamos com o diagnóstico expresso por professores e pesquisadores de diferentes países irmãos sobre os problemas que seu sistema educacional está passando. Dessa forma, podemos estabelecer pontos de encontro e dissonâncias entre as diferentes experiências locais e ter uma perspectiva mais ampla das encruzilhadas que afetam o sistema educacional latino-americano.

Para explicar como o ensino superior influencia diretamente o desenvolvimento da educação primária, secundária e secundária, o professor Rivarola exclama: “Escrevo sobre a crise da educação desde o retorno da democracia no Paraguai, é por isso que temos aqui uma educação de encruzilhada ainda, como escrevi em um artigo naqueles anos” (RIVAROLA, 2017). O professor Rivarola se referiu a um de seus artigos publicados na universidade paraguaia em junho de 2008, no qual extrai cinco pontos decisivos para que o sistema educacional paraguaio tenha uma mudança: ensino superior; a expansão da demanda, o crescimento da classe média, reforma educacional, poder político e mudanças culturais.

Essas ideias foram desencadeadoras, porque os participantes desta discussão apoiaram essas determinações, argumentando que não era apenas um problema do ensino superior paraguaio, mas foi apresentado em todos os níveis do sistema educacional. Um referente da União de educadores do Paraguai argumentou que parte das mudanças foi motivada pela União Nacional (UNE-SN), fundada em 30 de abril de 1992, através do Congresso Constitutivo Geral, realizado no Quinto Ykuá Satí. É assim que começa o processo de organização do setor de educadores, através das linhas de pensamento dos trabalhadores que sustentam a Central Nacional dos Trabalhadores (CNT). Por outro lado, um professor de ensino médio argumentou que a matrícula e a designação de escolas como “presença do estado” são sentidas desde 1992 1994. O professor também argumentou; “Antes não sabíamos o que ensinar, fomos e demos o conteúdo de alguns manuais que vieram de países da região, como: Uruguai, Chile ou Argentina”. (Anônimo, 2017). Além disso, um funcionário do Ministério da Educação e Ciências do Paraguai (MEC) argumentou que o interesse em reunir indicadores educacionais aparece como uma necessidade no período de 1992 em diante.

Propõe-se como intervenção como coordenador desta discussão a visão da República Argentina: “Na Argentina, parece haver uma necessidade tácita de uma reforma educacional sistemática é apresentada a sanção da Lei Federal de Educação 24195, aprovada em abril de 1993”. (Villarreal, 2017).

Em relação à mesa de discussão realizada na Universidade de Manizales, na cidade de Manizales - Colômbia; No âmbito da II Bienal de Crianças e Jovens, os pesquisadores explicaram que a Colômbia passou por três reformas relacionadas no sistema

educacional, a última foi em 1991, mas foi incluída na reforma da constituição do país. Os trabalhos de Cifuentes Medina e Camargo Silva (2016) podem ser mencionados, onde especificam que as reformas apresentaram um caminho que classificaram em três fases: a primeira parte abrange a independência da Colômbia entre 1819 e 1902; o segundo começa em 1903 e vai do século XX até 1990; e o terceiro tem como ponto de partida a Constituição de 1991 e chega até hoje.

Cabe mencionar que esse diálogo na Universidade de Manizales ocorre no contexto da discussão da *educação para a paz*. Essa visão foi baseada no acordo de paz promovido em setembro de 2016; é então que o governo de Juan Manuel Santos apresenta as diretrizes estratégicas das políticas públicas nessa direção. Onde a educação, em todos os níveis, não era negligenciada.

Dentro desta tabela de trabalho da Universidade de Manizales, também foi proposta uma abordagem sobre a primeira infância e a educação infantil. O sociólogo argentino José Machain (2016) destacou que a educação inicial é de interesse do Estado e da academia desde a década de 1990 como um movimento mundial. Além disso, o sociólogo apresenta os direitos da criança e enfatiza que ela merece a mais alta prioridade é a proteção e o desenvolvimento da criança, da qual dependem a sobrevivência, a estabilidade e o progresso de todas as nações e, de fato, da civilização humana.

Por fim, destaca-se a necessidade e a urgência de trabalhar na escola infantil e a proposta de Tonucci, que nos convida a pensar sobre o que precisamos que as crianças “transformem a escola”, é recuperada. A partir daqui, mais elementos emergem, como o dos objetivos ou metas da educação (Maritain, 1953), onde é necessário repensar a partir de qual proposta deve ser trabalhada a essência do homem que queremos formar, além de medidas e tecnicismos. Isso destaca o trabalho de Mario Fernandez Enguita (2016) que, desde a educação na encruzilhada, apresenta mais elementos que devem ser levados em consideração para o compromisso com a educação e seus desafios. O autor menciona; professores como espinha dorsal, estudantes, globalização, crises institucionais e desigualdades persistentes.

Todos esses temas foram produtos de tabelas de discussão e grupos focais que em Fernandez Enguita (2016) trabalham com professores, pais e alunos de diferentes áreas e níveis, adicionando o método Delphi para fornecer aspectos a serem levados em consideração em face de modelos ou projetos educacionais para executar.

### **O educador essencial versus o educador essencial**

Citaremos a frase de Amicus Platão, *sed magis amica veritas*, usada por Fernandez Enguita (2016) para problematizar sobre o papel do educador e seu compromisso político educacional. A tradução desta frase é “sou amigo de Platão, mas mais amigo sou da verdade” e refere-se ao cuidado do conhecimento técnico quando se trabalha na educação. Fato observado nos trabalhos de Maritain (2008), pois o educador deve estar ciente de sua prática educacional e para o que está treinando. O papel do educador não escapa do campo político (Bourdieu, 2001), nem de suas relações com o Estado e das políticas públicas implementadas em um projeto político. Tradução do francês

Assim, a noção de campo político está sujeita a uma revisão prévia, porque para entender o campo político é necessário interpretar o poder simbólico e as lutas simbólicas que exigem pré-condições para poder se posicionar diante dessas lutas. (Gutierrez, 2005, p. 9). A noção de campo político como sua interpretação por meio de representações sociais requer quatro pontos básicos: a homologação de estruturas cognitivas a estruturas sociais, divisões sociais e esquemas mentais; a homologação é simbólica; estruturas mentais e estruturas sociais cumprem funções políticas e, finalmente o **enjeu**.<sup>3</sup>

Seguindo essa interpretação de Bourdieu na perspectiva de Alicia Gutiérrez (2005), a primeira etapa é construída através do sistema cultural em que os educadores devem saber que suas estruturas sociais influenciarão suas estruturas cognitivas. Em segundo lugar, o sentido imediato do mundo ou da representação social através de uma imagem ou objeto é o que completa uma comunicação com o sistema de símbolos que ocorre em uma determinada sociedade. Portanto, este segundo estágio não pode ser entendido fora da divisão social e dos esquemas mentais. Terceiro, é a alusão de uma ordem arbitrária através da imposição da legitimação da dominação, também conhecida como *weberian theodicea* (WEBER, 1944, p. 49).

É aqui que os educadores reparam que a acumulação de capital simbólico implica escolher e agir através de funções políticas que serão centradas na correspondência das estruturas sociais (sociológicas) e nas estruturas mentais (psicológicas) que constituem as relações sociais através da transformação do mundo mediada por uma representação. Enfatiza-se que “sistemas simbólicos não são simplesmente instrumentos de conhecimento, mas também instrumentos de dominação”. (GUTIÉRREZ, 2005: p. 377). Como último ponto, os educadores devem ter “enjeu”, uma posição no campo, um compromisso no campo político, consciente de que sua intervenção na educação é uma contribuição ideológica, pois cada educador é funcional para a produção cultural e é aí que ele joga seu poder simbólico:

sistemas de enclasmiento, sistemas de classificação, formas simbólicas, representações, constituem um enjeu, um compromisso com as lutas que opõem indivíduos e grupos nas interações rotineiras da vida cotidiana, bem como nas grupos que são empreendidos no campo da política e da produção cultural: ou seja, onde o que é jogado é o poder simbólico. (GUTIERREZ, 2005, p. 378).

Assim, o educador essencial deve se considerar um extensionista (Reforma educativa de a Universidade de Córdoba 1918), um agente de transformação. Esse processo de repensar, no sentido aristotélico que conjuga a substância e a forma do real, seria contrário ao educador não rever suas estruturas mentais ou cognitivas, ou seja, quando se reafirma que suas representações não influenciam suas práticas educacionais, mas apenas social; É politicamente apropriado aos seus interesses.

Como exemplo, recuperaremos o caso levantado na conversa de Flacso, no Equador, sobre um professor de Educação Física que obteve estudos de pós-graduação e, ao ensinar pedagogia geral na universidade, ele sempre negou seu treinamento inicial. Esse

---

<sup>3</sup> Traduzido da língua francesa; em jogo

fato é interessante, pois o professor nunca se posicionou politicamente diante da pedagogia, mas instrumentou tecnicamente os textos adaptando-os aos interesses mutáveis do contexto político da República Argentina - o partido de Carlos Saúl Menem, *De la Alianza*, e finalmente até a data de hoje de Néstor Kirchner e Cristina Fernández de Kirchner-. Pode-se observar que as práticas do professor de Educação Física se concentram na luta política para atingir “seus objetivos pessoais” (posições políticas, retribuição, favores ou obter uma posição de doutorado). Até os tópicos de pesquisa da universidade foram oportunos porque ele fez um trabalho técnico que poderia ajudá-lo a assumir uma posição pessoal; como, por exemplo, o professor crítico reflexivo, os rituais da escola e o papel do professor universitário em espaços não presenciais.

Portanto, o caso do professor de Educação Física mencionado acima reflete como a educação às vezes pode ser um meio e não um fim e a prática educacional uma relação de presentes (BOURDIEU, 2013). É um segundo erro não entender os objetivos da educação, entender que a educação é algo apenas utilitário e que, para o desenvolvimento individual ou para interesses pessoais, também não é para entender o senso de personalidade ou a conquista da liberdade interior que essa tarefa implica. (MARITAIN, 1943).

A ideia de um educador politicamente adequado pode ser completada com o que Fernandez Enguita (2016) descreve com o excesso de intelectuais orgânicos ou comprometidos, sem saber para que finalidade ou objetivo. A complexidade do compromisso é um debate já demarcado por Karl Marx, Max Weber, Raymond Aron, Bourdieu e Passeron. Paugam (2010) concentra o debate na figura do estudioso e do cidadão. O autor também interpreta, seguindo Raymond Aron, que a especialização “ser professor” geralmente envolve especificidade e não é capaz de ter uma visão de mundo. Questão que se aplica ao caso dos educadores, que são vistos como estudiosos no campo do ensino, como arquitetos do conhecimento, acadêmicos, consciência humanística se perde (MARITAIN, 2008), uma concepção do mundo e do homem. Por isso, Paugam (2010) destaca uma diferenciação interpretada por Pierre Bourdieu; a reflexão entre estudioso e cidadão. Ao definir o Estado, os professores assumiram que seu compromisso social seria responsável pela transmissão da cultura, mas eram indiferentes a várias políticas públicas e da responsabilidade dos políticos.

Outro problema que pode estar relacionado aos educadores é o dos professores que estão longe do debate político, mas, ao mesmo tempo, muitos professores são vistos como uma figura pública nos principais centros de discussão política. Assim, Paugam (2010) pretende examinar o caso específico do sociólogo, interpretando Pierre Bourdieu e Aron, relacionados à política, como “o sociólogo precisa de uma crítica epistemológica plenamente justificada em uma sociologia da sociologia” (PAUGAM, 2010; 347). De fato, poderíamos dizer que educadores como sociólogos devem poder criticar seus conhecimentos, ou seja, realizar uma educação educacional e, ao mesmo tempo, participar ativamente de políticas públicas, cumprindo assim sua dupla identidade, a dos cidadãos e estudiosos.

### **Repensando a encruzilhada (Discussão)**

Assim, a educação na encruzilhada pode ser interpretada pelas mudanças que determinam o sistema educacional, mas sem perder de vista a proposta de Maritain

(2008), vendo o sentido do treinamento de técnicos ou de reformas que levarão a mudanças culturais. Além do compromisso com a educação (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2016), o desafio de entender as circunstâncias históricas de nossos países latino-americanos, embora sejam observadas diferenças estruturais e materiais, parece que pontos comuns podem ser encontrados ao revisar alguns conceitos.

Desde o início das trocas nas diferentes conversas, era problemático definir o conceito de Estado. Tivemos que recorrer a definições de Estado por meio de Oslak (1982), Grassi (2008) e Bourdieu (2013) em alguns casos para concordar. Essas definições propostas para a leitura não eram inocentes porque procuravam envolver agentes educacionais (sindicalistas, professores e técnicos) com uma noção de estado em que o educador tem uma responsabilidade cívica. Por outro lado, essas noções de estado levam ao conceito de estado capitalista (DANANI, 1996) e como as políticas educacionais podem proteger ou desproteger (DANANI e HINTZE, 2011) toda a comunidade educativa.

Por outro lado, as reformas educacionais expostas nas mesas de trabalho e nas conversas, mencionadas nas contribuições do professor Rivarola (2017) na sede da Flacso Asunción, coincidem com a visão de professores e pesquisadores de vários países da América Latina e que todas as reformas educacionais observadas ocorreram nos anos de 1991 a 1994. Isso mais tarde levou a várias críticas e reflexões.

Agora, pode-se pensar que essas mudanças não têm origem na própria reforma, pois estaríamos contradizendo as propostas de Maritain (2008) sobre priorizar tecnicismos sobre os objetivos da educação. Mais uma vez, observa-se que nos diálogos, quando se fala em problemas, aparecem temas comuns como reformas educacionais, indicadores educacionais, educação infantil, poder político e políticas educacionais ou presença do Estado. Situações transversais à educação que poderiam ser interpretadas como encruzilhadas. As reformas educacionais dos anos 90 na Colômbia, Equador, Argentina e Paraguai têm em comum o caráter jurídico-administrativo em que a hierarquia legal é executada, forçando os agentes educacionais a implementar políticas que levem a repensar o Estado, o público e Sentidos de cidadania.

O educador como um agente educacional essencial deve revisar a intelectualidade orgânica e não contribuir para sistemas desprotetores. Seguindo Fernández Enguita (2016), esses intelectuais orgânicos são oportunistas e extensos. Reflete-se então que muitos educadores ou técnicos se juntam a projetos políticos desprotegidos por massa ou percepção generalizada de mudança. Por isso, refletimos sobre o fato de que o educador deve passar por uma revisão do sistema simbólico, do capital simbólico acumulado e dos cuidados com o campo político (BOURDIEU, 2001). Esse processo deve ser inspecionado em quatro aspectos para que um educador saiba que suas estruturas cognitivas / esquemas mentais / representações sociais operam em conjunto com suas estruturas sociais (GUTIERREZ, 2005). Caso contrário, os agentes educacionais podem sofrer uma *ataraxia* (VILLARREAL, 2018), deixando um educador vivendo fora do jogo e negando sistematicamente um *enjeu*.

A educação na encruzilhada visa não apenas buscar caminhos ou possibilidades transversais para a educação, mas também conceder a possibilidade de que os agentes educacionais envolvidos na transmissão da cultura possam realizar uma crítica epistemológica baseada na educação da educação. Uma educação focada no exame da

noção de estado, bem como uma visão de mundo. Se, a partir das políticas públicas, o educador for favorecido a agir de acordo com seu enjeu, resultaremos no desenvolvimento de um educador consciente, que se perceba cidadão e estudioso.

Ficara para outra análise o desenvolvimento de um estudo mais detalhado dessas encruzilhadas, para que possamos traçar novas rotas que incluam outras experiências educacionais latino-americanas, como Brasil, Chile, Uruguai, Venezuela, Nicarágua, Peru, Costa Rica, México, entre outras. . Certamente, os temas ou caminhos serão maiores do que aqueles apresentados brevemente nas mesas de trabalho e discussões e nos permitirão enriquecer a aparência e construir um perfil mais crítico dos professores, um participante ativo das políticas públicas.

Por outro lado, e como proposta de investigação futura, poderia ser enquadrado o estudo das reformas educacionais na América Latina dos anos 2000 - 2020; enfatizando o olhar nas políticas públicas que visam um objetivo de inclusão, integração e equidade, a fim de observar como os educadores se posicionam contra cada conteúdo proposto pelas novas reformas educacionais e as demandas contextuais desafiadoras colocadas pelo novo milênio. De fato, este breve trabalho tenta desafiar os diferentes atores da educação, reavaliando o papel político dessa árdua tarefa que implica ser transmissora de cultura em um mundo profundamente desigual.

## Referências

BALLART, X, RAMIÓ, C. *Ciencia de la administración*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2000.

BOURDIEU, P. *Razones Prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama. 1997.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Fontamara Colección, 1998.

BOURDIEU, P. *El campo político, La Paz: Plural Editores*, 2001.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI SA, 2013.

DANANI, C. *Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población objeto” En: Políticas Sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*. Buenos Aires: Colección CEA-CBC N°11 UBA- 1996

DANANI, C y HINTZE, S. *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*. Buenos Aires: Ediciones UNGS. 2011.

FERNANDEZ ENGUITA, M. *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana. 2016.

GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu. 1995

GUTIERREZ, A. *Poder y representaciones: elementos para la construcción*. Num 2 . Vol XVI. Madrid: Revista complutense de educación. Universidad Complutense de Madrid, Junio del 2005.

GRASSI, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires: Espacio Editorial. 2008

MARITAIN, J. *La educación en la encrucijada*. Madrid: Editorial La palabra, 2008.

MARITAIN, J. *Los fines de la Educación. Primera de cuatro conferencias dictadas por Maritain*. New York: Universidad de Yale. 1943.

OSZLAK, O. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XXI; enero-marzo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Enero-Marzo: 1982.

ONU: *Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989*, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 1 Marzo 2020]

PAUGAM, S. *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010

RIVAROLA, D. *La Universidad Paraguaya, hoy*. Num. 2. Vol XIII. Campinas: Revista Avaliação. Julio del 2008

SOUSA DE SANTOS, B. *El Estado, el derecho y la cuestión urbana*. En: María R. Neufeld et allí. (Comp.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires:: Editorial Eudeba. 1998

VAQUERO, B. R. *La implementación de las políticas públicas*. Chía: Universidad de la Sabana: Revista Dikaíon. Año 21. Vol XVI. 2007

VILLARREAL, A. *Las representaciones sociales acerca de la Asignación Universal por hijo (AUH) de los agentes educativos, las familias y su incidencia en los procesos socio educativos*. Tesis doctoral. Ciudad de Córdoba: Repositorio, Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de posgrado. 2018.

WEBER, M. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica., 1944.