

EDUCAÇÃO, CONTEMPORANEIDADE E ESTADO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DA LDBEN

Fernando José da Hora Lopes¹
Alexandre Bartilotti Machado²
Rafael Barros da Silva Pedreira³
Renata Santiago Machado⁴

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se analisar as relações da educação brasileira contemporânea com o Estado, no que tange à Constituição Federal e a LDBEN. Para tal, a pesquisa orienta-se metodologicamente pelo viés bibliográfico. Assim, busca-se compor um quadro crítico acerca da pedagogia na contemporaneidade se atentando à questão dos Direitos Humanos, buscando demonstrar como no contexto presente, marcado pela dissolução das identidades e por um direcionamento ahistórico das existências dos sujeitos, frente ao quadro da pedagogia contemporânea baseada em um retorno às tendências tradicionalistas e tecnicistas, baseados numa concepção redentora da educação, é necessária uma organização docente para que se contraponha a isso, evidenciando o papel dos sujeitos e de sua pluralidade num processo de autoformação, baseado numa concepção transformadora da educação, buscando, enfim, a autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Alteridade. Direitos fundamentais. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A educação representa um tema extremamente complexo. As perspectivas contemporâneas nos permitem observar como há, no processo educativo, não apenas uma recepção passiva de informações, mas, sim, uma recepção ativa, intermediada pela subjetividade e pelas experiências e conhecimentos do sujeito que as ouve, ressignificando-as, emprestando-lhes novos sentidos, novas olhares, novas possibilidades e as transmitindo com essas novas perspectivas.

Sem dúvida, durante sua história, a educação, marca da humanidade, modificou seus métodos, sua visão filosófica acerca de si mesma, seus lugares e não-lugares de acesso e

¹ Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, especialista em Auditoria Tributária e Graduado em Direito, docente nas instituições Fundação Visconde de Cairu e no Centro Universitário Estácio da Bahia, fjlopes01@gmail.com.

² Graduando em História, UNEB, alexandrebmachado@yahoo.com.

³ Graduando em História, UNEB, rbarroos@hotmail.com.

⁴ Graduanda em História, UNEB, renatasantiagouneb@gmail.com.

trânsito; já foi utilizada para positivar e legitimar certos conhecimentos e atitudes, bem como para contrariar a ordem dominante através do despertar crítico, tornando, diversas vezes, o ser educado crítico em uma espécie de *outsider* não normativo, marginal.

Tantas foram as condições em que se deu sua teoria e sua práxis que o verbete “educação” tornou-se extremamente plástico, elástico e desgastado pelo uso demasiado e desrespeitoso de diferentes setores da sociedade em seus divergentes interesses em torno dela.

Nesse sentido, merece atenção especial relação desenvolvida ao longo da história entre a Educação e o Estado. Se nos lembrarmos das relações que a educação manteve e mantém com o Estado, poderemos percorrer reflexões que esclarecem determinadas questões relacionadas à educação na contemporaneidade.

Nascida dos ideais da Revolução Francesa, a educação pública, financiada pelo Estado, possui diversas especificidades históricas e ideológicas passíveis de gerar frutíferas problematizações. Os limites e as liberdades concedidas pelo Estado, assim como o próprio exercício do legislar sobre a práxis educativa, criam institucionalizações de determinadas concepções e práticas do fazer educacional, e, já que essas mesmas questões, as da educação, enquanto formadora da dimensão ideológica das mentalidades, torna-se salutar a discussão em torno da relação Estado-educação.

Sendo assim o presente artigo tem como objetivo, através da metodologia da pesquisa bibliográfica, analisar a relação entre Educação e Estado, atentando às questões prementes aos processos educacionais na contemporaneidade, bem como às relações possíveis entre a Constituição Federal, no que tange às suas disposições específicas acerca da educação, e a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no que tange mais especificamente à gestão democrática.

2 DESENVOLVIMENTO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

2.1 Educação e Contemporaneidade

Nossa época apresenta contextos e contradições inéditos à história humana: Bauman, sociólogo polonês, caracterizou nosso tempo primeiramente como Pós-modernidade, preferindo, a partir da publicação de seu *Modernidade Líquida* (1999), a terminologia homônima. Com esse e outros estudos seguintes, o pensador intenta retratar a sociedade contemporânea, problematizando suas questões, com o fim de compreendê-la em suas novidades. Para Bauman (2001), o estado sólido que antes caracterizava o período moderno foi substituído pela liquidez:

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor - mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo que é sólido se desmancha no ar”. (BAUMAN, 2001, p.8)

Juntos à perspectiva de Bauman, cada um a seu modo estão Thompson, autor de *A Miséria da Teoria* (1978), Hall, autor de *Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (1992) e Lyotard, autor de *A Condição pós-moderna* (1993). É necessário dizer que a liquidez da sociedade não é um processo surgido há pouco tempo; embora tenha alcançado seu estágio mais elevado na contemporaneidade, a liquefação da sociedade já ocorre desde o século XIX, com as primeiras críticas à racionalidade institucionalizada, marcadamente hegeliana. Nesse sentido, Schopenhauer e, sobretudo, Nietzsche são salutares a essa discussão; foi a partir do mal-estar da representação no primeiro (SCHOPENHAUER, 2015 p. 177-87) e do exercício pleno da problematização perspectivista como meio mais válido de questionamento no segundo (NIETZSCHE, 2004, § 119) que chega ao quadro filosófico da contemporaneidade.

Tais debates filosóficos não deixariam a educação incólume: não demorou para que se percebesse efeitos dos descentramentos epistemológicos apontados anteriormente. A partir das ideias de Marco Silva (1992, p. 61), podemos ter um vislumbre dessa questão: embora o diálogo em torno da Pós-Modernidade tenha alterado as estruturas de pensamento vigentes até o final do século XIX e o início do século XX, na escola, no entanto, a presença da Pós-Modernidade, com suas ideias de ahistoricidade apolítica, fez com que setores educacionais se afastassem das renovações que estavam em curso a partir das teorias críticas da educação, voltando-se, novamente, a um *modus operandi* não crítico:

Há ainda aqueles que tendo-se aproximado do pensamento pós-moderno, afastaram-se dele imediatamente por considera-lo reacionário em suas teses sobre o "fim da política", "fim da história", "fim do iluminismo", etc.; perdendo com tal atitude a ocasião do diálogo competente que busca novas sínteses. (SILVA, 1992, p.61)

E continua com uma provocação:

Que função resta para a escola, quando não há mais lugar para o cultivo da cultura feita de interiorização de normas ou crenças estáveis? Que fim restou para a pedagogia que visa emancipar os homens da ignorância, da incultura e da subserviência quando se constata a perda do empuxo que os levaria à superação de si mesmos? Estas indagações são desafios porque fazem ver que a educação transita do valor de uso para o valor de troca ou para o

absoluto desvalor. Arelada ao sistema produtivo, a escola perde a capacidade de cultivar a interrogação da vida e da existência na perspectiva de idéias historicamente valorizados. Em lugar de valores permanentes, ela prioriza a performance e o circunstancial, treinando a juventude para puxar alavancas e acionar botões, ou seja, forma competências e não mais ideais. (SILVA, 1992, p. 62)

Tais renovações pedagógicas foram possibilitadas pelo conjunto de teorias críticas da educação, unidos pela concepção transformadora do processo educativo, como explicita Vital da Silva (2013),

[...] se radica no enfrentamento das situações de alienação e opressão que marcam considerável parcela da humanidade. Ela reivindica soluções e indaga o porquê da humanidade que alicerçou o projeto de emancipação da razão ter se fixado nesses impasses. Semelhante projeto implica uma ética da indignação redentora que comporta tanto a crítica do mundo administrado quanto a afirmação da humanidade e da razão emancipatória. (SILVA, 2013, p.15)

Contudo, a partir do retorno a essa espécie de conservadorismo pedagógico, vemos ressurgir antigas teorias educacionais não críticas, baseadas em concepções redentoras, sendo elas, de acordo com Saviani (1999, p. 17-26), três: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Dessa maneira, podemos perceber que no contexto pós-moderno, a educação, através do sistema capitalista, foi retomada, pouco a pouco, em sua maioria, por teorias tradicionais, elitistas ou tecnicistas. Assim, sendo a escola atual conservadora e a realidade social cada vez mais vazia de significado, contribuem para a alienação dos alunos, excluindo-os do processo formativo de sua atuação enquanto sujeitos. Lastória et al (2013, p. 176) resumem bem a questão:

O projeto cultural e ideológico da sociedade industrial contemporânea demonstra assim o seu caráter totalitário através do processo de esvaziamento do pensamento conceitual reflexivo. Por intermédio de um processo repressivo da reflexão, a palavra termina por absorver o conceito, tornando-o, por assim dizer, apenas um clichê que evita o desenvolvimento genuíno do significado. E, no contexto de uma sociedade cada vez mais midiática, o conceito se deixa esterilizar por imagens capazes de identificarem a coisa com sua função na realidade já estabelecida, anunciando assim um comportamento padronizado. Desse modo, linguagens icônicas postas em circulação o tempo todo terminam por minar a capacidade de abstração e, por conseguinte, o próprio pensamento como mediação entre o sujeito e a realidade de maneira a confiná-lo ao imediatismo dos fatos.

Dito isso, conclui-se o quadro da educação na contemporaneidade. Na próxima sessão, discute-se a relação da educação com o Estado, algo já vindo, como já abordado, desde a institucionalização da educação pública enquanto dever do Estado, no pós-Revolução

Francesa, recortando-se, porém, a partir das relações que a educação mantém com o Estado no que tange às contribuições da Constituição Federal.

2.2 Constituição Federal e Educação

Preliminarmente, cumpre ressaltar que não é possível falar em educação sem tecer breves comentários sobre o seu papel enquanto fenômeno social na vida do ser humano e na construção da sua cidadania. Sendo assim, a história da educação se confunde com a própria história do mundo, tendo em vista que o processo de aprendizagem existe desde os primórdios.

Partindo dessa premissa, a educação deve figurar como tema principal na legislação de qualquer país, especificamente no que concerne ao seu papel fundamental de garantir e preservar a cidadania, bem como à sua função libertadora para os indivíduos. Neste sentido, FREIRE (1987, p. 31) destaca a importância de se ter uma educação voltada para a libertação do indivíduo:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (...) Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Tomando como base essa visão libertária do indivíduo, alguns avanços são perceptíveis, principalmente na legislação do Brasil, que pelo menos teoricamente, tem o propósito de adequar a educação nacional a partir da construção da cidadania do estudante.

Grande parte desses avanços, ainda que no campo teórico, surgiu com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que foi promulgada em um momento político em que o país tinha acabado de sair de uma ditadura, sofrendo as consequências de anos de repressão social, econômica, cultural e principalmente educacional. Em função disso, a Constituição de 1988 traz em seu bojo a maior quantidade de direitos e garantias individuais e coletivas, razão pela qual se tornou conhecida como Constituição Cidadã.

No que se refere ao tema educação, bem como à responsabilidade o poder público sobre este tema, a Constituição dispensa uma Seção inteira, composta por dez artigos (205 a 214) que regulam a matéria, desde o papel do Estado, Família e sociedade, até os recursos que devem ser destinados para essa finalidade.

Nesse contexto, o artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, determina que:

Art. 205. 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. (BRASIL, 1988)

Sendo assim, percebe-se que a preocupação do constituinte ao elaborar o texto constitucional foi de atribuir a responsabilidade pela educação ao Estado e à família, bem como atribuir o caráter de universalidade à educação, considerando-a como direito de todos. Além disso, o referido artigo da Constituição prevê que a educação visará o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando para o exercício da cidadania e qualificando tal pessoa para o trabalho.

Como dito anteriormente, infelizmente essas iniciativas não saíram totalmente do mundo das ideias, e encontram dificuldades para aplicação no mundo real. Isso porque, a educação formal praticada atualmente em grande parte do país, transforma os jovens em meros receptores de conteúdo e se afastam do ideal de uma educação que realiza mudanças profundas no ser humano.

Nesse sentido, GAIARSA (2009, p. 9) adverte:

Na escola, continua o aluno a querer saber qual foi “a matéria dada” a fim de “passar de ano” – finalidade máxima dessa coisa esdrúxula chamada faculdade. Continua o aluno obrigado a aprender tudo que os mais velhos acham importante – mesmo que não tenham nenhum interesse ou valia para ele, hoje mais do que em qualquer outro tempo! Quase toda a “educação” escolar parte do princípio de que é preciso “prestar atenção” – fenômeno crítico de qualquer aprendizado. Supõe-se que isso seja sempre muito fácil, mesmo quando não se tem interesse algum pelo tema. No entanto, sem interesse real ninguém aprende nada. (GAIARSA, 2009, p.9)

Partindo dessa premissa, tem-se que a educação assume cada vez mais um papel fundamental na formação do cidadão e, conseqüentemente, na melhoria da relação deste com o Estado. Não há outro caminho a seguir senão a educação voltada para a construção da cidadania.

Corroborando desse entendimento, o próprio artigo 214 da Constituição Federal determina que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, que além de organizar o sistema de ensino, teria o objetivo de definir diretrizes, metas e estratégias de implementação, o que será efetivado a partir do advento da Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN), conforme será adiante demonstrado.

Dessa forma, torna-se evidente que uma política educacional deve representar um mecanismo efetivo de intervenção do Estado no processo formativo dos cidadãos, o que foi vislumbrado quando da elaboração do texto constitucional. Todavia, percebe-se que muitos

dos preceitos constitucionais sobre o tema ainda não saíram do papel, fazendo com que vários dispositivos não tenham eficácia na melhoria da educação nacional.

2.3. LDBEN e Gestão Democrática

A Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) possui uma extensa elaboração a ser explorada, porém, como este trabalho não se aplica a analisá-la em sua totalidade, abordará a interpretação geral do que realmente está a propor, explorando direitos e deveres no âmbito da cidadania brasileira para possuir uma digna formação educacional. Após essa breve interpretação, tentaremos nos vincular à gestão democrática e como esta é aplicada nos dias atuais em nossas instituições de ensino.

Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, a LDBEN dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática. Diante dos aspectos expostos na proposta da referida lei é possível notar o quão ineficiente se encontra o atual sistema de ensino brasileiro. A Lei nº 9.394/1996, promulgada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, considera todos os pontos a que uma Educação de qualidade deve estar submetida. Se olharmos com criticidade, podemos perceber algumas análises pedagógicas teóricas e humanísticas em toda elaboração das leis. Tomemos como pauta o primeiro Título e seu primeiro Artigo:

Art. 1º 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. (BRASIL, 1996)

Analisando-se o referido artigo, percebe-se que a Federação explora a educação nacional muito além dos muros das instituições de ensino, o que nos remete à responsabilidade de cada meio social em que o jovem está inserido. Antes de ser um estudante, ele já está fazendo parte da sociedade e, portanto, dos processos educativos. A família, o trabalho, as relações interpessoais desenvolvidas por cada célula social são responsáveis pela formação educacional do cidadão.

Se a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º, TÍTULO II, da LDBEN) torna-se notável a falha na prática em uma das propostas da

Constituição, no que tange a formação cidadã. Atualmente, verifica-se na formação educacional dos brasileiros a total presença do tecnicismo, voltado ao mercado de trabalho, e ao desvencilhar das formações humanísticas que, com o governo atual, está sendo aniquilada a partir dos novos projetos tomados. A capacidade do desenvolvimento da cidadania se tornou totalmente vinculada à formação do estudante para o mercado de trabalho.

O exercício da pedagogia não crítica tecnicista – teorias do autor Dermeval Savianni, no livro *Escola e Democracia* – vêm desenvolvendo nos jovens a ambição para uma formação específica, para que se esteja inserido na sociedade a partir do viés trabalhista. Isto faz parte do nosso quadro atual do que forma a Educação em nosso país, fugindo do que é realmente a proposta da LDBEN.

Outro ponto importante para analisar o sistema atual de ensino no Brasil se encontra ainda no Art. 3º, TÍTULO II:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, 1996)

Percebe-se que alguns pontos descritos são visivelmente não cumpridos pelas instituições, como o IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância ou o VII – valorização do profissional da educação escolar. A falha do sistema de ensino brasileiro está na prática, pois quando analisadas as Leis e seus interesses, pode-se notar sumariamente uma utopia. A formação da criticidade é fundamental para a exigência dos nossos direitos quanto às pautas educacionais.

Olhando para o atual quadro educacional brasileiro é passível de percepção quantos jovens são prejudicados e marginalizados pela falta de condição de frequentar bons colégios e obter uma educação de “primeira linha”. Mesmo que, como exposto no Artº 5º, o acesso à educação básica seja obrigatória e de direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público (MP), acionar o poder público para exigir-lo, muitos brasileiros continuam sem acesso a esse tipo de educação. Na perspectiva das

classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve habilitá-los tecnicamente às demandas do capital. A falta de recursos financeiros é mais um ponto prejudicial para a organização do nosso sistema educacional nacional, mas como este não é o principal foco deste artigo, é apenas algo a ser mencionado, mesmo que seja claramente evidente.

Como dito anteriormente, a LDBEN acaba por se tornar uma utopia quando analisamos o que vivemos hoje. A formação educacional atual nos incube a uma ignorantização incapacitando o desenvolvimento da criticidade, nos privando do conhecimento dos direitos e deveres de cada cidadão, para que seja incompreensível a busca do que realmente a Constituição idealiza para a formação educacional do povo brasileiro.

Corroborando desse entendimento, MACHADO (1997) destaca que:

A despeito de todas essas explicitações, a despeito da aprovação de uma nova LDB, as possibilidades de construção efetiva da cidadania, mediante o tempo e o espaço privilegiados da educação escolar, decorrerão muito mais da política educacional concreta a ser desenhada em cada sistema de ensino e das próprias escolas que do impacto direto e efetivo dos novos dispositivos. (MACHADO, 1997, p.2)

Sendo assim, prosseguiremos o trabalho abordando o tema da Gestão Democrática, que também está inserido intrinsecamente no decorrer da LDBEN. Nesse cenário, a Gestão democrática embora não se restrinja apenas ao campo educacional, faz parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Essa luta se intensificou a partir da década de 1980, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, na Constituição Federal art. 206.

Analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p.147).

Analisando basicamente o entendimento da Gestão Democrática, tem-se a interpretação de que para haver uma efetividade no seu processo é necessário a participação de todos os membros responsáveis pelo sistema de ensino brasileiro, incluindo os estudantes (fato não ocorrente), além da contribuição de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Ou seja, a coletividade é de fundamental importância para a efetividade desse processo de quebra dos padrões vigentes.

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO)

Cumprido salientar os seguintes mecanismos para o funcionamento da gestão democrática: autonomia da escola; financiamento das escolas; escolha dos dirigentes escolares; criação de órgãos colegiados; construção do PPP; participação da comunidade (as escolas devem possuir suas particularidades a partir de quem a frequenta). Levando em conta também a participação dos pais nas decisões dos planos pedagógicos, pois são peças tão importantes quanto os profissionais na construção educacional.

Na escolha dos dirigentes das escolas devemos levar muito mais em conta do que é realmente requerido nos dias de hoje, onde os padrões de contratação levam como critério de escolha o favorecimento (que se dá a partir dos títulos ou contatos que possibilitem esse acesso), sem considerar a competência ou o respaldo da comunidade escolar, o que permitia a transformação da escola em espaço instrumentalizador de práticas autoritárias.

A Gestão Democrática deve prezar o dinamismo, a integração e o envolvimento efetivo dos contratados para com o qual o processo que irá se envolver. No que tange à abordagem da autonomia, são quatro os tipos de autonomia: Autonomia Jurídica, Autonomia Financeira, Autonomia Pedagógica e Autonomia Administrativa, não aprofundaremos nesses temas por não ser o intuito deste trabalho. Quem tiver interesse em se informar melhor a respeito, recomendo ler o artigo utilizado como referência nessa elaboração.

Nesse ínterim, alguns dos mecanismos de eficiência para a participação do processo seriam: o Conselho Escolar (trata-se de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo), o Conselho de Classe (Traz a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar), a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil (Laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático, o que possibilita que os estudantes aprendam a se organizarem politicamente e a lutar pelos seus direitos).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo exposto, percebemos como as esferas pública e privada se mesclam na contemporaneidade no que tange às relações do Estado com os processos educativos. Além

disso, pelo que apontamos, percebemos também a necessidade de estudos que, de forma dialética, contraponham a realidade social vigente com as disposições documentais do Estado sob a forma da Constituição Federal e da LDBEN.

Conclui-se que, embora o conjunto de disposições estatais seja de grande valor no que tange à sua atualidade, sendo as políticas educacionais um mecanismo efetivo de intervenção do Estado no processo formativo dos cidadãos, intervenção essa que começa pelas disposições da Constituição Federal e prossegue com a institucionalização de um plano nacional para a educação a partir da LDBEN, o problema que se apresenta à mudança social do país é a efetivação de tais disposições.

Percebemos, dessa maneira, que, no contexto presente, marcado pela dissolução das identidades e por um direcionamento ahistórico das existências dos sujeitos, frente ao quadro da pedagogia contemporânea baseadas em um retorno às tendências tradicionalistas e tecnicistas, baseados numa concepção redentora da educação, é necessária uma organização docente para que se contraponha a isso, evidenciando o papel dos sujeitos e de sua pluralidade num processo de autoformação, baseado numa concepção transformadora da educação, buscando, enfim, a autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 19.04.2018

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIARSA, J. A. **Formando agentes de transformação social**: subsídios para um projeto de faculdade. São Paulo: Ágora, 2009.

GRACINDO, R. **Gestão Democrática nos sistemas e na escola**. Gestão Democrática da Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LASTÓRIA, L. A. C. N. et al. Teoria crítica da sociedade: um olhar sobre a educação em tempos de sociedade tecnológica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 164-178, jan./abr. 2013.

MACHADO, Lourdes Marcelino. **A nova LDB e a construção da cidadania**. São Paulo: Unesp, 1997.

NIETZSCHE, F. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. São Paulo: 2004.

OLIVEIRA, J.; MORAES, K.; DOURADO, L. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Goiás: UFG, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA, M. Educação, modernidade e pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 61-76, jan. 1992.

SILVA, V. A. Teoria Crítica e Educação: Educação para a Emancipação. **Saberes em perspectiva**, Jequié, v.3, n.6, p.13–28, maio/ago. 2013.