

A delimitação das categorias teóricas na pesquisa sobre políticas públicas de educação

The delimitation of theoretical categories in research on public education policies

La delimitación de categorías teóricas en la investigación sobre políticas educativas públicas

Alcivam Paulo de Oliveira¹

Resumo

O artigo responde ao problema da fundamentação teórica na pesquisa em políticas públicas educacionais. Apresenta inicialmente a definição de categorias teóricas e as condições que a demandam, a exemplo da polissemia e das disputas conceituais. Em seguida, realiza um exercício de delimitação da categoria educação pública, tendo como enfoque epistemológico a historicidade das categorias, numa perspectiva dialética, analisando a evolução do conceito de educação e de interesse público, diacrônica e sincronicamente. Derivado de tal enfoque, opta-se pela revisão de literatura integrativa como opção epistemológica, baseada em fontes do campo da educação, da história, da filosofia e das ciências políticas. A educação pública é delimitada segundo os aspectos da intencionalidade, da sistematicidade, de seu caráter público e de vinculação ao Estado. Na conclusão, aponta os ganhos com tal procedimento no avanço da pesquisa em política educacional e da autonomia intelectual e potencial crítico do pesquisador.

Palavras-chave: Categorias Teóricas; Epistemologia; Educação Pública; Políticas Pública em Educação; Revisão de Literatura.

Abstract

This paper problematizes the didactics of historical-philosophical foundations in teacher training, taking Brazilian official documents, such as the BNCC 2015 and BNC 2019, as a starting point. The primary aim is to investigate the importance of historical-philosophical foundations content for the effectiveness of the didactic practice and the continued formation of these teachers, besides proposing a methodology of didactic work. In epistemological terms, the work is based on the dialectic relationship between theory and practice, on the epistemology of education, materialized in the discipline of didactics, with an integrative literature review and elaborating knowledge and teaching experiences as epistemologies. It concludes by stating the need for historical-philosophical foundations for didactic awareness and elaboration of the teacher's experience knowledge. Furthermore, it indicates active learning methodologies as relevant resources for teaching the historical-philosophical foundations of education.

Keywords: Theoretical Categories; epistemology; Public education; Public Policies in Education; Literature review.

Resumen

El artículo responde al problema de los fundamentos teóricos en la investigación sobre políticas públicas educativas. Inicialmente presenta la definición de categorías teóricas y las condiciones que la exigen, como la polissemia y las disputas conceptuales. Luego, realiza un ejercicio de delimitación de la categoría educación pública, teniendo como enfoque epistemológico la historicidad de las categorías, en una perspectiva dialéctica, analizando la evolución del concepto de educación e interés público, diacrónica y

¹ OBQUALI/PROEXT/UFAL, Maceió/AL – Brasil. E-mail: alcivampaulodeoliveira@gmail.com. ORCID: [0000-0002-5637-0890](https://orcid.org/0000-0002-5637-0890)

sincrónicamente. Derivado de tal enfoque, se opta como opción epistemológica por una revisión integrativa de la literatura, a partir de fuentes del campo de la educación, la historia, la filosofía y las ciencias políticas. La educación pública se delimita según los aspectos de intencionalidad, sistematicidad, su carácter público y su vinculación con el Estado. En conclusión, señala las ganancias con tal procedimiento en el avance de la investigación en política educativa y la autonomía intelectual y el potencial crítico del investigador.

Palabras clave: Categorías Teóricas; Epistemología; Educacion publica; Políticas Públicas en Educación; Revisión de literatura.

Introdução

As análises sobre a produção da pesquisa em políticas públicas de educação apresentam certo consenso, ao identificarem um déficit teórico-metodológico em suas formulações (MAINARDES, 2017). Essa realidade se deve ao déficit na formação de pesquisadores (TELLO, 2012), ou à crise dos paradigmas, (LOSADAS; CASAS, 2008), ou ainda, como apontam Tonieto e Fávero (2020), pela dificuldade de articulação dos elementos teóricos e metodológicos.

Esses elementos se encadeiam na pesquisa a partir da problematização da realidade, a qual, remete aos objetivos que, por sua vez, delimitam seus recortes teóricos e empíricos. É nesse momento de delimitação do recorte teórico que emergem as categorias teóricas. Elas devem estar explícitas ou serem inferidas na formulação textual do problema e dos objetivos (geral e específicos). Contudo, nem sempre é tarefa fácil essa identificação, pois, o próprio conceito de categoria teórica é tido como conhecimento tácito do pesquisador, o que nem sempre é verdadeiro. A ausência dessa delimitação implica no processo de revisão de literatura sem o estabelecimento de um objeto claro, podendo causar dispersão ou simples replicação de procedimentos já realizados, materializando o déficit ao qual nos referimos acima. Este é o problema que enfrentamos no presente artigo: como proceder na delimitação das categorias teóricas?

Enfrentamos o problema explorando o próprio conceito de categorias teóricas. Em seguida, à guisa de exemplo, apresentamos, ao modo de exercício, a delimitação da categoria “educação pública” – sem pretensões de esgotar tal delimitação. O artigo é finalizado com inferências acerca de possíveis consequências da delimitação das categorias teóricas, tanto para a formação, quanto para o trabalho do pesquisador.

A exploração sobre o procedimento de delimitação das categorias tem como pressuposto gnosiológico a compreensão do conhecimento, em seu caráter de processo, como construção, por meio da apropriação ativa do conhecimento recebido (conceitos) (PIAGET, 1983). De modo que, ao delimitar uma categoria teórica, espera-se que o pesquisador, não confunda síntese com resumo ou replique sínteses já existentes, mas consiga elaborar sua própria síntese.

Por sua vez, no exercício apresentado, a delimitação da categoria “educação pública” tem como pressuposto epistemológico a historicidade, cuja dinâmica submete-se à lógica dialética (KONDER, 2008), de modo que, também no interior da produção simbólica, há um dinamismo marcado por contradições e sínteses sucessivas.

Esse pressuposto implicou na escolha de autores que considerem tal dinamismo na análise da realidade social. Em comum, eles apresentam uma teoria social, fundamentada na existência de regularidades, isto é, de processos e estruturas sociais que se repetem, sendo essa a condição para a classificação e ordenação do real. Ademais, eles trazem em suas obras uma compreensão ampla dos fatores que provocam mudanças na realidade: a dinâmica nas relações de produção, mas também, a importância da ação racional do sujeito, sem que isso implique, necessariamente, num sincretismo epistemológico (KUENZER; MORAES, 2005), pela aproximação do pensamento de Marx, Weber e Durkheim, por exemplo, pois, a análise não se baseia nas teorias dos sistemas sociais desses autores, mas em suas teorias sociais, evitando a “confusão entre a teoria do conhecimento do social como condição de possibilidade de um discurso sociológico verdadeiramente científico e a teoria do sistema social [...]” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 26).

Em função dessas escolhas, optamos pela revisão de literatura de natureza integrativa, cujo método permite a combinação de dados da literatura empírica e teórica, que podem ser direcionados à definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos, revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Ele permite, ainda, promover os estudos de revisão em diversas áreas do conhecimento, mantendo o rigor metodológico das revisões sistemáticas. Segundo a indicação de autores como Carvalho (2020), trata-se de um procedimento que exige método e rigor no recorte de campo de estudo e de intervalo temporal, assim como na confiabilidade e repercussão alcançadas pelas fontes. A escolha do método se articula com a abordagem na perspectiva do pluralismo epistemológico, com “[...] a escolha consciente e reflexiva de ideias de diferentes autores, teorias ou perspectivas epistemológicas bem como a apresentação de reflexões e justificativas acerca do referencial construído valendo-se de diferentes perspectivas epistemológicas.” (MAINARDES, 2018, p. 15). Com tal procedimento, buscamos, em nosso enfoque epistemológico, manter “[...] nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões. (MAINARDES, 2018, p. 6).

O que é uma categoria teórica

Mas, o que é uma categoria teórica? Como e em que circunstância devemos delimitá-la? Segundo Lombardi (2005, p. 66), “categoria é uma noção que serve como instrumento conceitual de investigação”. Para Buffa (2005, p. 42), “uma categoria de análise é um conceito que nos permite dar uma arrumação, um arranjo no campo que se quer investigar [...] [pois ela permite] arrumar as ideias, concepções, os fatos relativos à delimitação proposta”. Acrescentaríamos que essas categorias conseguem representar, sinteticamente, a cosmovisão (MAINARDES, 2018), subjacente à prática do pesquisador.

Por sua vez, Prado Junior (1973) entende cada conceito como a interseção de outros conceitos, de maneira que a realidade é interpretada não pela compreensão de um objeto em si, mas a partir dos processos que a produzem. Assim, podemos definir

categorias teóricas como os conceitos mais gerais, resultantes da interrelação de outros conceitos, que nos ajudam a compreender determinada realidade, a partir de escolhas teóricas e epistemológicas conscientes.

Essa definição nos remete para o conceito de conceito, pois, sendo que as categorias teóricas conceitos especiais, precisamos delimitar o que são os conceitos. Pertencentes ao conjunto das palavras nomeadoras do mundo, os conceitos se distinguem em função de sua complexidade.

[...] todo conceito é sempre concomitantemente Fato (Faktor) e Indicador (Indikator). Todo conceito é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua. [...] a partir de um fato linguístico, posso atuar sobre a realidade de forma concreta (KOSELLECK, 1992, p. 136).

O conceito, na sua acepção de categoria, remete, então, a um dado empírico e à sua interpretação pelos contemporâneos, passando de uma simples

“unidade de comunicação” – algo que toda palavra é – para “unidade de conhecimento”, tornando-se “a bem-delineada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas.” (BARROS, 2016, p. 26),

Trata-se, portanto, de uma palavra complexa, dotada de certas singularidades e funções, tendo como objetivo a produção do conhecimento científico e filosófico.

No entanto, é importante salientar que essa compreensão pode trazer riscos, como aponta a dialética negativa: ao definir algo, o conceito impõe uma interpretação da realidade que se pretende como verdade total, tornando o ato de definir, uma ação totalitária (FIDELIS, 2021). Um antídoto possível para este risco, é trazer à consciência a dimensão histórica do conceito (KOSELLECK, 1992), revelando sua construção como resultado da contribuição de diversos pensadores.

Kosellek (1992) argumenta que, tendo uma história, o conceito precisa ser considerado numa perspectiva diacrônica para, então, ser considerado em termos sincrônicos. Conceitos criados há cerca de 2500 anos, em Atenas, a exemplo de democracia, continuam sendo referendados em função da realidade imediata de sua criação, mas trazem consigo uma evolução histórica, sem, no entanto, perder de todo o sentido que apresentava quando de sua gênese: “Toda sincronia contém sempre uma diacronia presente na semântica, indicando temporalidades diversas que não posso alterar. [...] A diacronia está presente na sincronia” (KOSELLECK, 1992, p. 140).

Havendo uma infinidade de conceitos especiais, passíveis de serem considerados categorias teóricas, eles o são, enquanto ocupam lugar de destaque em determinado campo científico ou filosófico, sendo o seu uso um demarcador da linguagem e dos valores que definem este campo (BOURDIEU, 1983). Portanto, a categoria teórica é a “unidade de conhecimento” comum a determinado campo, que possibilita a comunicação entre seus integrantes, tendo seu sentido, dado em função desse campo. Pensemos na categoria “valor”. No campo da economia, sua referência será sempre ao capital, possuindo diversas acepções para o verbete (SANDRONI, 2016), enquanto no campo da ética, será referente

às atitudes perante o outro e a si (ABBAGNANO, 2007). Já a categoria educação, difere quando referenciada em Durkheim (1973) ou Marx (1963), devido às opções gnosiológicas, epistemológicas e relativas às teorias do sistema social subjacente a cada um dos pensadores.

Por que delimitar as categorias teóricas? Porque, semanticamente, exige-se “unidades de comunicação”, algo inerente a todo e qualquer processo comunicativo. Na comunicação científica e filosófica, em especial, exige-se também a explicitação do que se entende efetivamente pela categoria apresentada, ao modo de indicação do “lugar de fala”, no sentido social e político (RIBEIRO, 2017) e, principalmente, no sentido epistemológico, revelando a cosmovisão do pesquisador (TELLO, 2012).

Observe-se ainda que, ao apresentar sua cosmovisão aos seus interlocutores, o pesquisador refirma sua consciência sobre elas, evitando sincretismos epistemológicos, enquanto realiza um exercício para tomada de consciência, possibilitando-lhe, “[...] dar atenção aos próprios modos de ser e às próprias ações, bem como de exprimi-los com a linguagem.” (ABBAGNANO, 2007, p. 185). Ao delimitar a categoria, define-se o que ela é, o que se sabe e o que não se sabe sobre ela.

Dito o porquê, é relevante considerar em que circunstâncias da pesquisa se deve fazer essa delimitação. Diríamos que sempre, pois sempre se precisará atender ao que já foi mencionado anteriormente. Porém, há circunstâncias nas quais a necessidade de delimitação cuidadosa das categorias teóricas é maior. A primeira é quando ela é objeto de disputa; a segunda é quando sua polissemia requer clareza de significado.

Pensemos na categoria teórica “competências” ou “formação por competências”, repleta de polissemia. Zabala e Arnau (2010), por exemplo, já em 2010, apresentam um rol de sete concepções no campo profissional e outras sete no campo educativo, incluindo a sua própria concepção. A gênese da categoria competências no mundo do trabalho irá mobilizar os críticos da formação por competências no Brasil, a exemplo de Duarte (2001) e Saviani (2005), chegando à crítica de Ramos (2003), que vincula a categoria ao behaviorismo radical de Skinner, enquanto a BNCC de 2018 (BRASIL, 2018) a emprega sem problemas.

Para esse e diversos outros casos, é importante que o pesquisador apresente aos seus interlocutores as possibilidades de compreensão da categoria polissêmica e é fundamental que apresente também suas opções e sua síntese, seja como engajamento em uma das concepções existentes, seja como reconstrução, uma síntese própria. Do contrário, ele será um mero replicador de discursos, demonstrando déficit em sua autonomia intelectual.

Exercício de delimitação: a categoria “educação pública”

À guisa de exemplo do procedimento sugerido, tomaremos uma categoria determinante na análise das políticas públicas educacionais: educação pública. Na verdade, são duas categorias a serem delimitadas, pois tanto “educação” (em suas diversas

modalidade e naturezas) quanto “pública” (se referindo a sujeitos, interesses, espaços e ações diversas) exigem delimitação própria.

Para a delimitação, há de se considerar que cada categoria tem suas dimensões próprias, construídas no interior dos campos e subcampos: sociologia, história, psicologia, no caso das ciências; ética e epistemologia, no caso da filosofia. Essas dimensões, a depender do caso, às vezes emergem facilmente no decorrer do processo, às vezes, são mais difíceis de serem identificadas, como veremos no caso das categorias educação, pública e educação pública.

Delimitação da categoria educação

Delimitar a categoria educação, vinculada às políticas públicas educacionais, portanto, à prática pedagógica escolar, exige uma compreensão sistêmica da realidade, implicando todas as formas de processo educativos na sociedade.

O ponto de partida é a aprendizagem como necessidade existencial. Nascemos incompletos, tanto em termos fisiológicos, quanto cognitivos e afetivo-emocionais, daí a necessidade da aprendizagem, sem a qual não haveria sobrevivência e reprodução. O que nos leva à primeira propriedade geral da educação: sendo condição humana, ela acontece pela vida toda. Ao longo de nossa existência, seremos exigidos a aprender, seja pelas mudanças que ocorrem conosco, seja pelas mudanças que ocorrem com os outros e com o ambiente. A incompletude e a ignorância nos impõem a necessidade de aprender (CORTELLA, 2013). Ainda que nascêssemos completos, sob o ponto de vista biológico, nasceríamos ignorantes, uma vez que recebemos um mundo como herança, humanamente construído, tanto no que diz respeito ao simbólico, quanto ao material. O mundo que recebemos é resultante da ação de nossos antepassados: os que nascerão a partir de agora, receberão o antropoceno como herança (LATOUR, 2014). É neste mundo (ambiente e pessoas) e é pela sua mediação, que vamos aprender a existir.

De forma ampla, educação equivale a todo processo de socialização humana. Saviani (2015) aponta, neste processo, a gênese da história: se o trabalho é o fator que diferencia o humano, o desenvolvimento do trabalho só é possível devido à educação, sendo ela o processo que transforma um nascido da espécie humana, também humano, construindo, o que Marx chamou de segunda natureza humana. Dessa perspectiva, a educação equivale ao que chamamos de socialização, sendo, em seu sentido amplo, todo processo que vise configurar o humano (LIBÂNEO, 2010b). Esta é a segunda propriedade do processo educativo.

Outra propriedade geral desse processo é que ele acontece envolvendo dois polos: um que educa e outro que é educado. Ao longo da história, em todas as vezes que se trata do tema educação, inexoravelmente, esta polarização está presente (CAMBI, 1999).

A quarta propriedade geral é o fato de a aprendizagem ser sempre ativa. Os conceitos, procedimentos e valores são apropriados e nessa apropriação há uma ressignificação do recebido, ganhando sentido no contexto de quem aprende, mediada pelas funções físicas, cognitivas e conativas do educando (RAPPAPORT, 1981).

Essa aprendizagem tem como objetivo imediato entender o mundo, saber o que ele é exatamente. Uma vez entendido, precisamos analisá-lo, desmontar o que se apresenta como síntese ao nosso entendimento e conhecer o que é cada elemento e como os processos se encadeiam. Esta é a condição para que possamos discernir o que é verdadeiro ou só ilusão, o que é causa e o que é efeito, o que é certo e o que é errado. Cientes e conscientes do mundo, poderemos projetar nossa existência, realizarmos o ensaio mental de jogá-la, virtualmente, para frente, decidindo sobre nossas ações na relação conosco, com os outros e com o meio. A decisão, ao ressignificar esse aprendizado, conferirá um sentido particular a cada uma das coisas compreendida, ou podemos criar, inventar algo inexistente.

Essa existência, por fim, se desenvolve na dimensão simbólica, mediada por palavras, imagens, valores (BOURDIEU, 1989) e realizada em ações cognitivas, políticas, estética, ética etc. E nessa ação nos pomos de acordo com o que recebemos, empreendendo com outros (“co-empreendendo”) e o meio; e/ou apenas respeitando, reconhecendo que ele seja diferente; e/ou apenas contemplando, pelas nossas habilidades estéticas (GALEFFI, 2007); e/ou, nos pondo contrário ao que nos é apresentado. e/ou, finalmente, criando algo diferente.

Na dimensão material (LUKÁCS, 1978), nossa ação é de construção e/ou de desconstrução: transformamos o ambiente que recebemos, mudando arranjos moleculares, inventando substâncias, dando novas formas a pedras, água, gás, sons e luzes.

Por isso, os processos de aprendizagem exigem múltiplas formas e múltiplas mediações. Classificar e ordenar essas múltiplas formas é o procedimento que nos levará a delimitação da categoria educação escolar. Libâneo (2010b) usa três parâmetros para classificar essa diferenciação: intencionalidade, sistematicidade e formalidade. Como se verá adiante, optamos por substituir a categoria formal, por estatal.

Sendo um processo com dois polos (socializante - socializado ou educador-educando, ou ainda, ensino-aprendizagem), a primeira conclusão é que tais processos nem sempre são de todo conscientes: o processo de ensino-aprendizagem é incorporado de tal modo, que, do ponto de vista da intencionalidade, podem ser espontâneos por parte de quem educa, são os chamados processos não-intencionais de educação (LIBÂNEO, 2010b).

O interacionismo simbólico de G. H. Mead, citado por Brym (2006) e Casagrande (2016), entre outros, apresenta uma teorização desses processos não-intencionais, ao tratar da construção da identidade pessoal e de socialização. Eles ocorrem em diversas agências: a família, a escola, pelos meios de comunicação, enfim, por organizações sociais e culturais. Em cada agência, a pessoa vai cumprindo seu trajeto de socialização, aprendendo os diversos papéis sociais que lhe são atribuídos, por imposição e/ou por escolha.

É o caso da diversão: ela educa, mas sua intenção primária é divertir; as brincadeiras também são para a diversão, mas ao brincar aprendemos regras e ensaiamos os papéis que assumiremos na convivência social (PIAGET, 1990); o cinema e a TV nos ensinam sobre o belo e o feio, mas sua intensão é a diversão; as propagandas querem

mostrar os produtos, mas terminam fazendo com que desenvolvamos desejos e necessidades. No contexto hodierno, há ainda as redes sociais e os aplicativos de comunicação, causando um impacto ainda maior nessa aprendizagem. E elas se relacionam com as outras modalidades de educação, às vezes complementando-as, às vezes “des” ou refazendo-as. Há interface entre a educação não-intencional e a educação escolar.

Os processo intencionais se caracterizam justamente pela motivação primária e explícita de educar, acelerando e direcionando o aprendizado. Esses são os casos dos grupos sociais que podem assumir a forma institucionalizada de organizações sociais, movimentos, religiões etc. Com efeito, seus processos educativos são tão intensos que elas podem se tornar “instituições totalizantes” (BRYM, 2006), configurando radicalmente o humano, convertendo-os. Esse também é caso dos movimentos sociais – considerados aqui como ações sociais e políticas realizadas por atores de *locus* diversos, num contexto de conflitos de interesses e disputas pelo poder (GOHN, 2011) – eles realizam uma ação educativa intencional, mas, sem sistematicidade, como é a educação escolar.

Os movimentos sociais são emblemas da relação entre educação intencional e educação escolar. Em muitos casos, eles são agentes que interferem diretamente nos processos educativos escolares, construindo pautas na agenda política e influenciando sua regulação, ao incidirem sobre as políticas da educação (ARROYO, 2015; GOMES, 2017). “O Movimento Negro [por exemplo], assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (GOMES, 2017, p. 28), agindo como construtores de conteúdos, principalmente quando acontece uma articulação próxima entre eles e o campo das ciências da educação. Veja-se o caso do Movimento dos Sem Terra (MST), determinante na construção da Educação do Campo, em seu caráter de proposta pedagógica integral para a formação de professores, ela consegue estabelecer de forma clara a relação sociedade-educação-sociedade, propondo não apenas um conteúdo, um método e os valores que dirigem o processo educacional, mas também, sua conexão direta e explícita com uma proposta política de produção econômica e de relações humanas (CALDART, 2018).

Além de considerar se há ou não intencionalidade, sua análise deve incluir questões sobre a natureza da intenção. Qual a razão de uma ação educativa agir intencionalmente? No caso do MST e da Educação do Campo, essas razões estão claras. Mas, nem sempre é possível identificá-las com facilidade. Veja o caso das organizações empresariais. Elas se apresentam como defensoras de uma educação que parece visar o desenvolvimento universal, quando a educação que defendem é voltada para o incremento do sistema produtivo hegemônico (PERONI; CAETENO, 2016).

Sendo em si intencional, o que se evidencia pela formação de quadros nessas experiências (ARROYO, 2015), a ação educadora dos Movimentos Sociais possui sistematicidade? É uma ação com uma lógica sistemática de educação? Não. Salvo exceções de Movimentos intensamente organizados, a exemplo do MST (CALDART, 2000). Em geral, a formação dos militantes se dá através de uma dinâmica espontânea, por

relações intersubjetivas ou “participação na luta”, o que indica a ausência de ações pedagógicas que sistematizem conteúdos conceituais (compreensão de política, estado, sociedade, educação), procedimentais (como construir uma pauta, coordenar uma assembleia, estruturar um fluxo de ações) e atitudinais (a diferença entre o direito a ser diferente e o direito a ser igual) (ZABALA; ARNAU, 2010).

A sistematicidade é o atributo de algo que possui partes diversas, vinculadas por meio de diversos processos, constituindo-se numa organicidade. “Um sistema ou ‘complexidade organizada’ (p. 57) pode ser definido pela existência de ‘fortes interações’ (RAPOPORT, 1966) ou de interações ‘não triviais’ (SIMON, 1965) [...]” (BERTALANFFY, 2010, p. 40). Os componentes do sistema não podem, portanto, ser tratados isoladamente, pois as mútuas determinações fazem com que a interação entre seus constituintes, o defina, na hierarquização e fins de seu funcionamento.

A educação intencional, quando proposta de forma sistemática, é realizada exatamente pela interação entre seus componentes. Primeiro pela relação entre o educador e o educando, depois pelo conteúdo e pelo modo como essa relação se realiza, orientada por e para um fim.

É o caso dos processos de comunicação de massa, cujo objetivo é “educar” para o consumo, por meio do marketing. Trata-se de processo intenso de configuração do humano, para formar consumidores, na verdade, para configurar a sociedade, pois o marketing é “[...] um conjunto de conhecimentos exaustivos, racionais, precisos e coordenados que tem teoria própria e usa não só a observação, mas também a experimentação, para comprovar suas hipóteses – o que o assemelha às ciências exatas.” (YANAZE, 2011, p. 3).

A sistematicidade do marketing, contudo, não é a que procuramos para delimitar a categoria educação, apesar de poder ser descartada, dada a interface com educação escolar. Com efeito, a publicidade, amplificada pelos processos nas redes sociais, confirma, nega ou acrescenta aspectos da configuração humana e social propostos pela educação escolar. Daí a necessidade da Alfabetização Midiática e Informacional como componente da educação escolar (DUDZIAK; FERREIRA; FERRARI, 2018).

A sistematicidade da educação escolar é dada pela disciplina de didática. Ela tem

[...] como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura à mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e à atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina. (LIBÂNEO, 2010b, p. 144).

A didática responde sobre o porquê, para quem, por quem, o que (conteúdo), para que e como ensinar, e ainda sobre como se verificar a efetividade da aprendizagem (avaliar). O porquê e o para que buscam a compreensão do sentido do sistema, as finalidades da atividade educativa intencional e sistemática. É a configuração do humano, mas de que humano estamos falando? A resposta será contextualizada em função das

proposições predominantes em cada época, reinstituindo continuamente o sistema, como resultante de seus conflitos internos na sociedade, por força da hegemonia ou da emergência dos diversos grupos, ou ainda pela negociação entre ambas, havendo sempre a possibilidade de escolha: educar para “configurar” o humano autônomo e crítico (RÖHR, 2007), ou apenas para instrumentalizá-lo, são duas possibilidades recorrentes na história da educação (CAMBI, 1999).

As questões relativas ao “para quem” e ao “por quem” referem-se aos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo, o educador e o educando, reconhecidos não apenas como abstrações de seus papéis no processo, mas por suas condições existenciais objetivas: cultura, lugar social, desenvolvimento cognitivo, formação recebida etc. (LIBÂNEO, 1990). Essas respostas têm dependência com as anteriores: educaremos porque precisamos formar uma elite, então escolheremos os melhores para serem educados; educaremos visando a autonomia e a crítica, então escolheremos educadores capazes de realizarem uma educação integral; e assim por diante, para cada finalidade, uma escolha correspondente.

A resposta para a pergunta “o que”, pode ser genérica: o patrimônio cultural acumulado. O educando precisa aprender tudo. Sendo isso impossível, deve-se fazer um recorte sobre o que é mais importante. Aqui, novamente, as respostas às perguntas anteriores dão o tom: sendo o mais importante se comunicar na língua materna e ler o mundo na linguagem matemática, matemática e língua portuguesa são as disciplinas mais importantes, e terão a maior cota horária, enquanto seus conteúdos serão os mais cobrados nas avaliações. A mesma lógica vale para as “des-escolhas”: filosofia, em benefício das ciências; história da África, em benefício da história da Europa; Geometria, em benefício da teoria dos números; ecologia, em benefício do empreendedorismo capitalista etc.

As respostas sobre o “como” estão vinculadas às respostas anteriores, destacando-se três aspectos: o como em função do para quê; o como em função de quem; e, o como em função do conteúdo. O primeiro aspecto exige um processo pedagógico mediado pelo diálogo e pela aprendizagem significativa, caso a finalidade do processo seja a autonomia e a crítica (FREIRE, 2014).

O segundo aspecto, considera tanto o estágio de desenvolvimento do educando, sua maturidade biológica, quanto seu contexto existencial. Como indica a BNCC (BRASIL, 2018), a educação escolar deve ser organizada de acordo com as faixas etárias, estando prevista para cada uma, determinados procedimentos pedagógicos. Para a educação infantil, a criança exige métodos que estimulem seu desenvolvimento sensório-motor. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pré-adolescência exige uma abordagem pedagógica que respeite suas características na organização do ambiente escolar e de seus conteúdos. O mesmo ocorrerá no Ensino Fundamental Anos Finais, no Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos. Muda o educando em sua maturidade e em termos de desenvolvimento humano, muda a abordagem pedagógica.

O terceiro aspecto diz respeito ao “saber escolar”, compreendidos como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que assumem

[...] traços morfológicos e estilísticos característicos dos saberes escolares, por exemplo, a predominância de valores de apresentação e de clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos [...]. (FORQUIN, 1992, p. 34),

Além disso, é necessário levar em consideração a hierarquização dos saberes na escola, seja em função das exigências da sociedade (a predominância da matemática, por exemplo), seja em função das escolhas de cada professor, por razões subjetivas (a escolha tende ser por aqueles que ele tem maior domínio).

Em suma, é preciso saber como avaliar a efetividade da aprendizagem, procedimento que se constitui como um campo específico na pedagogia (LUCKESI, 2013). A questão para a educação intencional e sistemática é saber por que, como e para que avaliar, sendo a avaliação da aprendizagem considerada constituinte do sistema de ensino. Ou seja, avaliar a aprendizagem é avaliar não apenas o educando, mas também o professor, a escola, e própria rede de ensino (FREITAS, 2009).

Como as outras dimensões, suas finalidades e métodos estão vinculados às outras respostas: uma avaliação meramente classificatória estimulará a meritocracia; uma avaliação meramente finalística, desconsiderará a individualidade de cada educando; uma avaliação processual, iniciada pelo diagnóstico, considerará uma formação paulatina do educando.

Em síntese: educação como categoria da pesquisa em políticas educacionais é ação intencional e sistemática, visando a aceleração da aprendizagem e direcionando seu conteúdo.

A educação pública

A delimitação da categoria pública refere-se ao interesse público, denotando sua finalidade. A partir da finalidade, é possível identificar sujeitos, espaços e ações com o mesmo caráter. O caráter público da educação ocorrerá quando as razões para sua realização corresponderem ao interesse público, implicando nesse interesse, todos os aspectos de sua intencionalidade e sistematicidade: finalidade, sujeitos envolvidos, método, conteúdo e processo avaliativo.

Dado que o público conforma um par dialético com o privado, no qual um só ganha sentido na presença do outro, definir o interesse público é definir, também, o interesse privado.

Contemporaneamente, as categorias público e privado podem ser estudadas sob diversas perspectivas e enfoques teóricos e metodológicos. Pode-se abordá-las numa perspectiva sociocultural (JOVCHELOVITCH, 2000), a partir das relações entre os setores social e econômico (MENICUCCI, 2005); numa perspectiva histórica (ARENDT, 2000; HABERMAS, 2003); ou, ainda, sob uma perspectiva política (BOBBIO, 2000).

A perspectiva histórica, como tratam Arendt (2000) e Habermas (2003), nos ajuda a compreender a evolução dos conceitos, mostrando como, desde a origem clássica, em

Atenas, o sentido de interesse público foi sofrendo alterações, modificando a esfera assim considerada.

Arendt parte do conceito *Vita Activa*, dado por Aristóteles, expressão que designa três atividades fundamentais do ser humano: o labor, o trabalho e a ação. A ação, efetiva a condição humana de ser político “[...] à medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos” (ARENDT, 2000, p. 16). A vida política indica que o conceito de vida na *polis* “denotava uma forma de organização política muito especial e livremente escolhida, bem mais que mera forma de ação necessária para manter os homens unidos e ordeiros” (ARENDT, 2000, p. 21), ela “[...] é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal, nem um deus são capazes de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros” (ARENDT, 2000, p. 31).

Nesse contexto, a organização política difere e se opõe à associação natural dos homens, que se concentra na casa (*oikos*). A cidade-estado traz consigo outra dimensão de vida, na qual “cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*)” (ARENDT, 2000, p. 33). Dessa forma, separa-se a dimensão da necessidade e a dimensão da liberdade, fundando a distinção entre a *pólis* como esfera pública (*koinon*) e a casa (*oikos*), como esfera privada. Ou seja, é estabelecida uma perspectiva clara da diferença entre vida privada e vida pública. A vida privada diz respeito ao mundo das necessidades, dos procedimentos para obter a sustentação material, onde se encontra o mundo do labor e do trabalho. A vida pública diz respeito à *pólis* e à política, é o mundo da liberdade, onde os homens organizam a cidade pela ação, sendo a primeira condição da segunda: é preciso que o homem tenha sua casa (se liberte das necessidades) para assumir o mundo da liberdade, o mundo da política (ARENDT, 2000).

Outra distinção identificada pela autora é que, no mundo público, convivem os iguais, ou seja, o homem se encontra entre pares e se relaciona pelo diálogo. No mundo privado, convivem os desiguais, desempenhando papéis diferenciados e onde a força é determinante.

A compreensão clássica das esferas muda a partir da Modernidade, com a emergência da esfera social, uma espécie de superconjunto de famílias, organizadas de acordo com as necessidades, ao modo de uma “macrooikonomia”, materializada nos Estados-nações (ARENDT, 2000). Nesse sentido é que se fala em economia política, termo que, por si, soaria contraditório aos clássicos, justamente por tratar de negócios da necessidade (esfera privada), num contexto político (esfera pública).

A construção de Arendt esclarece-nos a confusão potencial na relação entre o público e o privado no contexto hodierno. Se, para nós, o público, no sentido da política, tem como função básica organizar o privado, organizar as atividades referentes à produção material, para a tradição clássica, essa organização do privado tinha autonomia em relação à política.

Habermas (2003) se debruça sobre esse processo de mudança ao tratar do surgimento da esfera pública burguesa. Segundo o autor, o termo público aparece na língua alemã no Século XVIII, como substantivo, formado por analogia aos termos *publicite*

(francês) e *publicity* (inglês). Sua constituição efetiva ocorre ao final deste mesmo século, simultânea à constituição da “[...] sociedade burguesa, como setor de troca de mercadorias e de um trabalho social, conforme leis próprias” (HABERMAS, 2003, p. 15).

O termo privado, por sua vez, é anterior e aparece em alemão na segunda metade do Século XVI, emprestada do latim *privatus*, trazendo, porém, o mesmo sentido que os termos contemporâneos do inglês, *private*, e do francês *privé*, isto é, “[...] como estar excluído, privado do aparelho do Estado, pois ‘público’ se refere entretanto ao Estado formado com o Absolutismo e que se objetiva perante a pessoa do soberano” (HABERMAS, 2003, p. 24). Segundo o autor, o processo gerador da demarcação entre as duas esferas, ocorre a partir do crescimento do comércio, desenvolvendo uma esfera de intercâmbios, serviços e de relações com o próprio Estado-nacional. Isso provocará a necessidade de exércitos e administração permanentes, ao mesmo tempo em que transforma o poder senhorial em polícia e os súditos em públicos, ou seja, pessoas que estão a ele submetidos.

Habermas (2003) identifica ainda que, na passagem do mercantilismo para a produção industrial, entre os séculos XVII e XVIII, emerge a produção manufatureira (prenúncio do capitalismo), priorizando a ocupação da mão-de-obra local e exigindo regulamentação para esse novo modo de produção. Isso implica a passagem das atividades relacionadas à sobrevivência, da esfera doméstica para a esfera pública, fundamentando a economia moderna como um novo espaço público, próprio para a troca de serviços e mercadorias. Ele substitui a casa (*oikos*) no papel de *locus* da produção de subsistência e reprodução material da sociedade, ao mesmo tempo que exige do Estado, a regulamentação necessária para isso. Porém, não sem o controle da burguesia, a qual elege uma esfera pública (a exemplo da imprensa) para se contrapor à regulação do Estado, e, simultaneamente, buscar o controle do poder estatal. Observe-se que nesse processo, distingue-se o estatal e o público.

Habermas define a esfera pública nos seguintes termos:

A esfera pública burguesa pode ser entendida inicialmente como a esfera das pessoas privadas reunidas em um público, elas reivindicam esta esfera pública regulamentada pela autoridade, mas diretamente contra a própria autoridade, a fim de discutir com ela as leis gerais da troca na esfera fundamentalmente privada, mas publicamente relevante, as leis de intercâmbio de mercadoria e do trabalho social. (HABERMAS, 2003, p. 42).

Emerge, nesse contexto, a relação direta entre as duas esferas: a esfera privada é condição para o desenvolvimento da esfera pública, à medida que a esfera pública se torna a esfera dos interesses comuns, sendo estes, por sua vez, o que há de comum entre os diversos interesses privados, vinculados à esfera de trocas mercantis (o mercado), na qual se realiza a reprodução material da sociedade.

À guisa de síntese, podemos afirmar com Arendt e Habermas que, se na época clássica a esfera pública era o espaço da liberdade e da política, no sentido de construção vital para além das necessidades, a partir da Modernidade vamos encontrá-la como o espaço de organização dos interesses privados comuns, em contraposição ao Estado. Com isso, muda a finalidade do interesse público, que passa a estar em função dos interesses privados, invertendo a relação existe na época clássica.

Por outro lado, podemos identificar a distinção entre a esfera pública e a esfera estatal. O estatal está em função do público, mas com ele não se confunde, uma vez que cada um possui seu espaço, seus instrumentos, seus atores e seus objetivos próprios.

Para compreendermos sincronicamente o resultado desse processo evolutivo, recorramos a Bobbio (2000). O autor confirma essa inversão total entre as esferas quando se compara o presente com a época clássica. No presente, a esfera dos iguais será a esfera do privado, na qual os sujeitos são capazes de constituírem relações entre si, sem a necessidade de mediação externa, havendo relações de coordenação; a esfera pública implica na existência de relações entre sujeitos desiguais, entre aqueles que têm poder de comando e aqueles que se destinam a obedecer, pressupondo a existência de um ente que faça a mediação entre eles, por meio de subordinação. Dessa forma, numa sociedade em que todos os membros são iguais, se pode estabelecer relações entre dois ou mais entes que permaneçam no âmbito privado. Já no caso de sociedade em que há desigualdade entre seus membros, essas relações se estabelecem no âmbito público. Essa compreensão é chave de leitura para compreendermos, por exemplo, a contraposição entre sociedade econômica (todos são formalmente iguais, ao que pese as diferenças em função da divisão social do trabalho) e sociedade política (em que as diferenças são reconhecidas).

Essas distinções estabelecem duas relações. A primeira é entre lei e contrato, sendo a lei a fonte do direito na esfera pública e o contrato a fonte do direito na esfera privada. Nas relações da esfera privada, o ordenamento das condutas se dá por contrato, isto é, por aquilo que as partes acordam, como um “[...] conjunto de normas que os singulares estabelecem para regular suas recíprocas relações [...]” (BOBBIO, 2000, p. 18); nas relações da esfera pública, o ordenamento acontece pelo que é definido por uma autoridade externa, caracterizando-se como “lei”, no sentido moderno do termo: “uma norma que é vinculatória porque posta pelo detentor do supremo poder (o soberano) e habitualmente reforçada pela coação (cujo exercício exclusivo pertence exatamente ao soberano) [...]”. (BOBBIO, 2000, p. 18). Perceba-se que isso também distingue o público (interesse) e o estatal (poder), cuja missão é garantir a existência da esfera pública, mas com ela não se confunde.

Na segunda relação, a diferença está nos critérios de justiça. Na esfera privada, o conceito de justiça se fundamenta na justiça comutativa, cujo critério está no valor do que é trocado: precisam, ambos, ser de igual valor, sendo aplicado tanto no contrato comercial, quanto no contrato de trabalho, no direito civil e no direito penal. A equivalência ocorre entre bens (um bem pelo outro) ou entre males (um dano por uma pena). Na esfera pública, predomina a compreensão do justo com base na justiça distributiva: a distribuição de honras, bens e obrigações se dá segundo os méritos, mas, também, segundo as necessidades, tratando desiguais de forma desigual.

É importante notar que, se a “[...] justiça comutativa foi definida como a que tem lugar entre as partes, a distributiva [foi definida] como a que tem lugar entre o todo e as partes” (BOBBIO, 2000, p. 20), o que nos leva ao aspecto axiológico dessa relação: primado do privado em relação ao público, ou do público em relação ao privado.

O primado do privado, segundo Bobbio (2000), origina-se no ordenamento jurídico romano, cujos institutos são a família, a propriedade, o contrato e os testamentos. Essa formulação jurídica ganhou tal relevância, a ponto de ser naturalizada pelas codificações jurídicas e pode ser ilustrada pela “[...] resistência que o direito de propriedade opõe à ingerência do soberano” (BOBBIO, 2000, p. 23), mesmo em teóricos que valorizam o Estado, como é o caso Hobbes: ele atribui ao soberano, poderes sobre a esfera privada, mas, afirma a liberdade dos súditos para fazer tudo aquilo em relação à compra e venda e outros contratos, não proibidos por ele (o soberano) (HOBBS, 2004). No extremo da valorização do privado está Locke, produtor da “[...] mais consciente, coerente e historicamente relevante teoria do primado do privado sobre o público” (BOBBIO, 2000, p. 24), enquanto define a propriedade privada e a liberdade individual como bens intocáveis do indivíduo (LOCKE, 1994).

O primado do público é manifestado de diversos modos e por diversas correntes de pensamento, a exemplo de Rousseau (1987), mas todas partindo de um fundamento único, uma ideia aristotélica.

[...] segundo ela (a ideia supracitada), a totalidade tem fins não reduzíveis à soma dos fins dos membros singulares que a compõem e o bem da totalidade, uma vez alcançado, transforma-se no bem das suas partes, ou, com outras palavras, o máximo bem dos sujeitos é o efeito não da perseguição, através do esforço pessoal e do antagonismo, do próprio bem por parte de cada um, mas da contribuição que cada um juntamente com os demais dá solidariamente ao bem comum [...] segundo as regras que a comunidade toda, ou o grupo dirigente que a representa (por simulação ou na realidade), se impõe através de seus órgãos, sejam eles órgão autocráticos ou órgãos democráticos (BOBBIO, 2000, p. 25).

Estabelecidas as relações entre público e privado na perspectiva sincrônica, podemos, a partir de Bobbio, delimitar o público, sem vinculá-lo ao estatal: espaços, sujeitos, interesses, instituições e esferas são públicos, na medida em que se submetem à lógica da justiça distributiva e privilegiam o todo em detrimento das partes. Esse princípio é definido por Habermas (1980), quando ele identifica o interesse do conhecimento como meio de emancipação, com a reprodução e manutenção do humano. Observe-se que esta compreensão, afastada do antropocentrismo, carrega consigo a consciência de existirmos em um sistema organicamente estruturado. Sabemos que o humano não se mantém se não houver natureza, exigindo que na relação entre eles, o baricentro não seja a natureza - como na pré-modernidade, nem o homem - como na modernidade, mas a própria relação. Igualmente, essa manutenção e reprodução não se sustentam se não houver equilíbrio nas relações entre os próprios seres humanos, principalmente no que diz respeito ao acesso a bens materiais e simbólicos.

A questão, portanto, é: que finalidades específicas do processo educativo intencional e sistemático podem traduzir o interesse na manutenção e reprodução da espécie humana, centrada nas relações entre humanos e entre eles e a natureza? Em linhas gerais, é possível inferir que, em se tratando de relações dinâmicas, que evoluem continuamente, é fundamental que cada geração tenha autonomia e postura crítica em relação à geração anterior. Posta essa finalidade na perspectiva das teorias educacionais

da irreverências (RÖHR, 2007), os outros atributos serão definidos de forma contextualizada, porém, sem a perspectiva da perenidade.

Essa dinâmica, contudo, não é espontânea e voluntarista. A delimitação do público revelou que sua efetividade depende da garantia por meio da lei, mediadora da relação entre desiguais, o que, por sua vez, exige a ação de um ente, o Estado. A educação para ser pública carece da ação do Estado, todavia, não é ele quem a origina. Em outras palavras, não basta ter o caráter estatal para que se possa atribuir de forma automática a identidade pública, ela precisa respeitar os preceitos de valorização do todo em detrimento das partes e da justiça distributiva. O caráter privado, por sua vez, não será dado apenas pela identidade mercantil, mas, a tudo que diga respeito ao interesse das partes em detrimento do todo, e da justiça comutativa. Do contrário, se tem o risco de reducionismo das categorias. É nesse sentido que, para além das estruturas de gestão, a lógica que permeia o processo educativo pode nomeá-la como pública ou privada.

A negação desse reducionismo está na evolução histórica da relação entre público e privado no campo da educação no Brasil. Segundo Buffa, não existia dificuldade sobre a compreensão do que é público e do que é privado entre os anos de 1930 até 1960:

público era o ensino mantido com recursos governamentais e privado era o ensino mantido por particulares – Igreja, ordens religiosas ou proprietários leigos. O conflito se estabeleceu em torno da laicidade ou não do ensino público nos idos de 1930 e da aplicação de verbas públicas em estabelecimentos privados, em 1960. (BUFFA, 2005, p. 51).

Já no contexto da Constituinte de 1988, emerge o conceito de comunitário, como necessidade de diferenciação do setor privado, sendo “feitas as distinções conceituais entre o público (o que é destinado ao conjunto da população), estatal (o que é mantido pelo Estado), o privado, regido pela lógica do lucro, e o privado confessional, filantrópico, comunitário” (BUFFA, 2005, p. 51).

Na literatura acadêmica atual, contudo, essa distinção tende a se apresentar como disputa de identidades discursiva (GOMES, 2006), numa polarização entre o público-estatal e o privado-mercantil, de modo que

transformam relações e categorias históricas, portanto, singulares social e historicamente demarcadas, em relações predominantemente ideológicas, conjunturais, [constituídas] a partir de ‘marcos referenciais macros’, a exemplo da produção acadêmica de “Anderson (1995), Oliveira (1998), Chauí (2000), Friedman (1982), Hayek (1997), Pereira (1998) e vários ‘documentos’ do Banco Mundial. (GOMES, 2006, p. 12).

Equívocos ou o uso inadequado da categoria “público” poderiam, ainda, estar ligados ao uso do termo política pública, definida como ação do Estado. Todavia, segundo Azevedo (2004), a educação, em seu caráter de política pública, é resultante do processo de interações e disputas entre sociedade (grupos, classes, corporações, partidos etc.) e Estado, de modo que na escola “[...] se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação.” (AZEVEDO, 2004, p. 59). Portanto, o qualificador de

pública não está vinculado ao interesse público, mas é potencialmente resultante da predominância de determinados interesses em suas definições e execução. Interesses esses que podem ser ainda dos próprios funcionários do Estado, “[...] que, por trabalharem e serem responsáveis por um setor, vão definir uma nova filosofia de intervenção pública para eles próprios e para os destinatários da política (Muller, 1985).” (AZEVEDO, 2004, p. 65).

Essa perspectiva emerge quando observamos a história da intervenção do Estado na educação. A motivação inicial para essa estatização é de ordem despótica, visando a consolidação de estados nacionais. Começa na Prússia, no século XVIII, com o rei Frederico Guilherme I, que inaugura “[...] o sistema escolar obrigatório prussiano, o primeiro sistema nacional na Europa.” (ROTHBARD, 2013, p. 34). Segundo Rothbard, a estatização da educação escolar começa na Europa, onde, à exceção da Bélgica, todos os países já o haviam feito em 1900. As motivações foram diversas, a exemplo da necessidade de nacionalização da língua (Alemanha), das necessidades econômicas (Inglaterra) e religiosas (preponderante nos Estados Unidos), incluindo, também, a motivação dada pelos movimentos sindicais, tanto na Europa, quanto nos EUA (ROTHEBARD, 2013). Não obstante ao fato da luta por educação, para além dos interesses citados, já estarem presentes na revolução Francesa (LOPES, 1981) e no movimento operário do Século XIX (MARX, 2012) como reivindicação política.

A partir do século XX, essa estatização ganha motivações que a identificam como direito de cidadania, contando-a como interesse público. No Brasil, isso acontecerá tardiamente, no final do século XX, a partir da Constituição de 1988 e de sua regulamentação em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), sem que ainda possamos dizer que já tenha se completado. É a construção do diploma legal da educação, ao modo de ação do Estado, na forma de política pública estruturante, resultante do que Frey (2000) descreve como ciclo da política, portanto, resultante de disputas no interior da sociedade.

Nesse contexto, emerge mais um parâmetro para classificarmos a educação: além de intencional, sistemática e pública, temos sua vinculação ao Estado, cujo resultado será o sistema escolar. Para autores como Marandino (2017), essa classificação resulta em três modalidades: formal, referente ao sistema escolar; não formal, qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação; e informal, coincidindo com a socialização ao longo da vida. Com perspectiva parecida, Gohn (2006) define a educação formal como sendo a educação escolar; a informal como sendo o processo de socialização na família, no bairro e clube de amigos; e, a não-formal, “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28).

Libâneo, em texto de 1992, traz outro aspecto da formalidade na análise das distintas modalidades. Para o autor, a formalidade

refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. [...] a educação escolar convencional é tipicamente formal, Mas isso

não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). (LIBÂNEO, 2010b, p. 88)².

Essa compreensão é refirmada em 2003 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2012), quando os autores classificam a educação em informal, ao modo de socialização, portanto não intencional; não-formal, referente às atividades intencionais, com relações pedagógicas, porém pouca estruturadas, incluindo as que ocorrem nos Movimentos Sociais; e a formal, caracterizada por ser institucional, ter objetivos explícitos, conteúdos e métodos.

Como se vê, há dificuldades nessa classificação. Uma alternativa diante dessas dificuldades seria classificar a educação segundo o critério de institucionalidade. Porém, se considerarmos que a institucionalidade tem como referência o reconhecimento social e não apenas sua vinculação ao Estado (CHAUÍ, 2003), esse critério também pode confundir.

Diante dos impasses, sugerimos que a classificação se dê em função do papel do Estado em relação à educação. O Estado tem, em primeiro lugar, a obrigação exclusiva de regular a educação pública (BRASIL, 2016, Art. 22, Inciso XXIV), por meio de instrumento legais (leis, portarias, decretos, normas etc.), determinando conteúdos (Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum Curricular), regime de funcionamento das escolas, formação necessária para a atividade docente, estrutura das instituições e legitimação do aprendizado, através do diploma, autorizador da atividade profissional do diplomado. Em segundo lugar, o Estado tem o dever, porém, não exclusivo, de manter a educação, sendo ela, portanto, livre à iniciativa privada, desde que cumpram as normas gerais e se submetam à autorização e avaliação do Estado (BRASIL, 2016, Art. 209, Incisos I e II). Finalmente, é de responsabilidade do Estado a oferta da educação, sendo responsável pela sua gestão (BRASIL, 2016, Art. 207, 211 e 212). Estas determinações são regulamentadas pela LDB e diferentes instrumentos legais, a partir de 1988.

A educação pública, então, possui diferentes modalidades quando consideramos a ação do Estado, que podemos nomear como educação estatal integral ou parcial. No primeiro caso, trata-se do sistema educacional que tem a regulação, manutenção e a gestão realizadas pelo Estado. No segundo caso, temos duas modalidades: a educação regulada e mantida pelo Estado, mas com a gestão feita por entes que não pertencem ao Estado, e aquela que é apenas regulada pelo estado, porém mantida e gestada por fundos privados.

Assim, a educação como “políticas públicas” ou o “Estado em Ação” (AZEVEDO, 2004) materializa, justamente, a categoria educação que interessa para a delimitação no contexto da pesquisa em políticas públicas da educação: educação é ação intencional e sistemática, resultante das disputas entre interesses diversos, materializadas em ações do

² O que o autor pretende com essa discussão é reduzir as críticas à supervalorização da escola em detrimento de outras modalidades de educação. Segundo o próprio autor, “Seu objetivo [da classificação] não declarado era desfazer um falso entendimento que vinha se propagando em alguns lugares de que a pedagogia crítico-social dos conteúdos exagerava na defesa da escola convencional e dos conteúdos escolares, sem considerar o contexto social mais amplo. A crítica vinha, principalmente, de dois segmentos: um, de educadores “populares” que preferiam enaltecer o papel dos movimentos sociais e da educação popular em contraposição à escola pública oficial [...]” (LIBÂNEO, 2010b, p. 98).

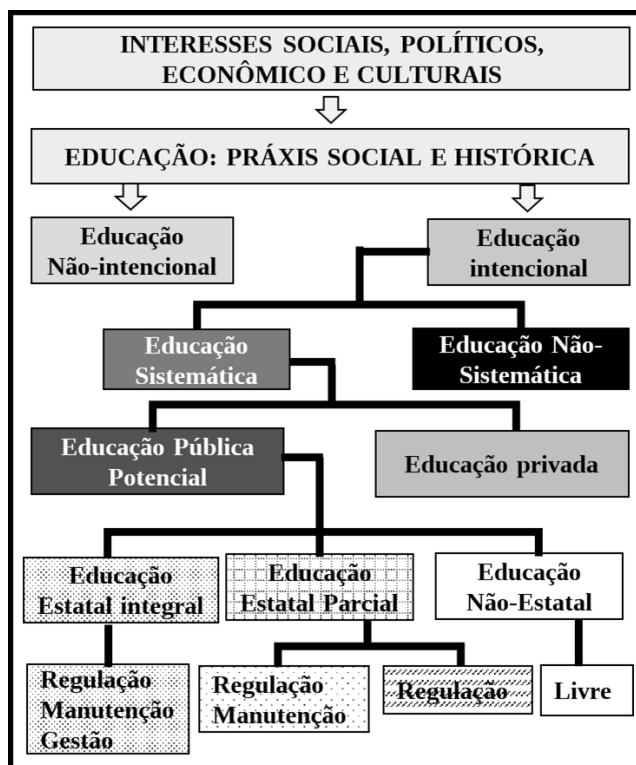
Estado, cujo objetivo ulterior é configurar o humano, em correspondência com os modelos societários propostos por aqueles interesses diversos (AZEVEDO, 2004).

Observe-se que, nesta perspectiva, toda educação integral ou parcialmente estatal tem a identidade pública como potencialidade, ao depender do resultado dos conflitos que a originam; enquanto a educação não-estatal tem a prerrogativa de ser ou não de interesse público, justamente por ser livre de qualquer regulação. Afirmar o interesse público como potencial é reconhecer que esse caráter se define a cada passo da realização da educação, por ser no espaço da escola e, principalmente, na sala de aula

[...] que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como-projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretidade a uma política — a uma policy — entendida aqui como um programa de ação. (AZEVEDO, 2004, p. 59)

A figura 1 apresenta uma síntese dessa classificação geral da educação pública.

Figura 1: Estrutura da categoria educação pública



Fonte: elaboração própria

Com efeito, a afirmação do caráter público deve ser buscada no conteúdo, nos métodos e sujeitos da educação que confirmem sua finalidade ulterior, isto é, a primazia do todo em detrimento das partes.

À guisa de conclusão: os avanços com a delimitação das categorias

Ao modo de trajetória indicativa sobre a delimitação das categorias teóricas, o exercício realizado revela que ela é, ao final e ao termo, uma abstração da realidade, na busca de sua representação. Revela ainda que essa abstração, longe de arbitrariedades, fundamenta-se tanto nas regularidades sociais, quanto nas contribuições históricas dos diversos pensadores, ao passo que resultam da trajetória do pesquisador, implicando seu conhecimento e sua cosmovisão.

Nessa busca por regularidades é preciso estar atento para a dinâmica histórica, com a crítica e a síntese contínua das categorias, pelas quais são ressignificadas. Daí a necessidade de, a cada momento, se ter atenção à dinâmica da literatura acadêmica e refazer suas trajetórias, num procedimento em que se imbricam o empírico e o teórico, o simbólico e o material, as relações de produção material e as implicações de interesses, valores e linguagens, materializados em ações de cada sujeito, no mundo marcado pela diversidade cultural.

A tarefa não é fácil, exigindo um contínuo processo de ação-refle-ção-reflexão (SAVIANI, 1996). Não há, porém, alternativa que não seja a de enfrentar o desafio da delimitação das categorias, não apenas como uma obrigação do método científico e filosófico, mas como instrumentação capaz de proporcionar inferências de articulação entre temas diversos, além de segurança para o diálogo interno na comunidade de pesquisa, independente de nosso *status quo* nessa comunidade.

Enfrentar a polissemia das categorias é evitar riscos de sincretismo epistemológico, avançando-se na autonomia intelectual e no desenvolvimento de competências críticas. Importa evitar a aplicação das categorias de modo superficial, incauto ou ideologizado. Isso corresponderá a opções epistemológicas e metodológicas também superficiais, correndo o risco de serem aplicadas à realidade como formas, às quais ela, a realidade, precisa se adaptar e não o contrário.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 31, n. 55, p. p. 47-68, fev. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832/24739>. Acesso em: 12 jun. 2023.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARROS, José D' Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo, SP: Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

BRYM, Robert et al. **Sociologia**: sua bússola para um novo mundo. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BUFFA, Éster. O Público e o privado como categoria de análise da educação. *In*: LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara R. R. M.; SILVA, Tânia M. T. **O Público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 41-58. (Coleção Memória da Educação).

CALDART, Roseli S. Educação do campo (EdoC) 20 anos: um balanço da construção político-formativa. *In*: GUEDES, Camila G. et al. **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018, p. 119-132.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo, SP: UNESP, 1999.

CARVALHO, Yuri. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. **Revista Thema**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 913-928, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1328>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CASAGRANDE, Cledes A. Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao Pensamento de GH Mead. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 59, p. 375-

403, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n59a2016-p375a403>. Acesso em: 27 out. 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ: n. 24, p. 1-15, out/dez. 2003.

CORTELLA, Mario S. **Não nascemos prontos!**: provocações filosóficas. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUDZIAK, Elisabeth A.; FERREIRA, Sueli M. S. P.; FERRARI, Adriana C. Competência informacional e midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 213-253, jan./jul. 2017.

DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e Sociedade**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1973. p. 34-48.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial: Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, 2004.

FIDELIS, Mariana. **Entre epistemologia e política**: utopia e crítica da identidade na Dialética Negativa de Theodor Adorno. 2021. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, RJ, n. 21, p. 213-259, jun. 2000.

GALEFFI, Dante A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, DF: v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GOHN, Maria G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públi. Edu.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 12 jun 2023.

GOHN, Maria G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333–362, 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

GOMES, Alfredo M. Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior? In: SILVA JUNIOR, João R.; OLIVEIRA, João F.; MANCEBO, Deise (eds.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 157-170.

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1980. (Biblioteca tempo universitário: série estudos alemães).

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2003.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo, SP: Nova Cultural, 2004.

JOVECHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo, SP: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23)

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084>. Acesso em: 23 mar. 2023.

KUENZER, Acacia Z.; MORAES, Maria C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 93, p. 1341-62, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000189&pid=S0102-4698201200040001100015&lng=en. Acesso em: 21 jul. 2022.

LATOUR, Bruno. Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno. **Revista de Antropologia**, v. 57, n. 1, p. 11-31, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87702>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LIBÂNEO, José C. Carlos As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José C.; SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, SP: Átomo e alínea, 2010a, p. 19-62.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010b.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOMBARDI, José C. ; JACOMELI, Mara R.; SILVA, Tânia M. T. **O Público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

LOPES, Eliane M. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do Século XVIII. São Paulo, SP: Loyola, 1981.

LOSADA, Rodrigo L.; CASAS, Andre C. **Enfoques para el analisis politico**. Bogota: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. *In*: **Temas de Ciências Humanas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos. *In*: CAMPOS, Marília A. T.; SILVA, Mônica R. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, PR: Appris, 2017, p. 133-137.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 23, p. 811-816, 2017.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas, vol. 3**. Rio de Janeiro, RJ: Vitória, 1963.

MENICUCCI, Telma M. G. **Público e privado na política de assistência à saúde no Brasil**: atores, processos e trajetórias. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética. 2 ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1990.

PRADO JÚNIOR, Caio. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. **Discurso: Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo**, São Paulo, SP, ano 4, n. 4, p. 41-78, 1973.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Adila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, PR, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

RAMOS, Marise N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAPPAPORT, Clara R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo, SP: EPU, 1981.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 51-70, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ROTHBARD, Murray N. **Educação: livre e obrigatória**. São Paulo, SP: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas**. 4. ed. São Paulo, SP: Nova Cultura, 1987. (Os Pensadores, v. 1).

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia do século XXI**. São Paulo, SP: Editora Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 12 jun. 2023.

TELLO, César G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair A. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14901>. Acesso em: 12 jun. 2023.

YANAZE, Mitsuru H. *et al.* **Gestão de Marketing e Comunicação**: avanços e aplicações. 2 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

Como citar este documento:

OLIVEIRA, Alcivam P. de. A delimitação das categorias teóricas na pesquisa sobre políticas públicas de educação. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14854, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14854>