

RUMOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM NOSSA ÉPOCA:

Uma abordagem conceitual comparada

Fabricio Antonio Deffacci (UEMS) - fabricioad@uems.br

André Soares Ferreira (UEMS) - soaresandre83@gmail.com

Sonia Soares Ferreira (UNESP/Assis) - soares-sonia@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho procura destacar as bases teóricas responsáveis por nortear as propostas educacionais que são gradativamente engendradas nos projetos educacionais. Entendemos que o processo de planejamento da educação no mundo moderno foi em grande medida balizado por valores universais destinados para a construção de um ser humano autônomo, esclarecido e emancipado. Em contraposição, os ideais do sistema capitalista, filtrados pela lógica do mercado dentro da mentalidade neoliberal, resultaram em um projeto educacional circunscrito pela tendência da profissionalização. Com o propósito de ir além da unilateralidade de uma educação profissionalizante, no final do século XX no Brasil o modelo da Escola Cidadã desenhado por Paulo Freire trouxe novas perspectivas para a formação humana.

Palavras-chave: Projetos Educacionais; Educação Neoliberal; Emancipação; Esclarecimento.

DIRECTIONS AND PROSPECTS OF EDUCATION IN OUR TIME:

A CONCEPTUAL COMPARED APPROACH

ABSTRACT:

This paper seeks to highlight the theoretical responsible for guiding the educational proposals that are gradually engendered in educational projects. We understand that the planning process of education in the modern world was largely buoyed by universal values intended for the construction of an autonomous human being, enlightened and emancipated. In contrast, the ideals of the capitalist system, filtered by market logic within the neoliberal mindset, resulting in an educational project circumscribed by the trend of professionalization. In order to go beyond the one-sidedness of a professional education in the late twentieth century in Brazil the model of Citizen School designed by Paulo Freire brought new perspectives to the human.

Keywords: Educational Projects; Education Neoliberal; Emancipation; Enlightenment.

1. INTRODUÇÃO

A educação não é apenas uma técnica a ser aplicada na formação dos indivíduos. Antes, o processo formativo corresponde a um propósito mais amplo que só pode ser alcançado a partir da reflexão teórica acerca de sua finalidade. Com base neste pressuposto, apresentaremos um breve mapeamento da reflexão possível sobre a educação, confrontando em um primeiro momento, dois modelos teóricos que emergem como excludentes.

Num primeiro momento abordaremos a educação pensada na modernidade a partir dos ideais de **autonomia, esclarecimento e emancipação**. Tais ideais sustentam um processo formativo cuja finalidade é a realização da humanidade. Está em jogo, neste caso, o caminho que pode tornar o ser humano livre, seja em sua autonomia diante da animalidade natural ou em seu esclarecimento diante da exploração social.

Este modelo de educação foi confrontado, no século XX, pela concepção neoliberal. Na concepção neoliberal encontramos um processo formativo orientado para o **mercado** e, com isso, destinado a pensar de um modo profundamente técnico a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, tendo em vista a intensa **profissionalização** que os mesmos devem receber. A profissionalização tende a tornar os indivíduos mais competitivos e, simultaneamente, fortalecer a lógica de mercado.

O confronto destes dois modelos fragilizou o primeiro e, devido a isso, os ideais da Educação voltados para a realização da humanidade foram gradativamente substituídos pela orientação ao mercado. Diante disso, algumas tentativas de superar o modelo neoliberal de Educação aparecem na atualidade. Parte significativa destas tendências se orienta pela noção de cidadania como finalidade para a educação quando comprometida com a sociedade. Neste viés podemos destacar a Escola Cidadã em seu projeto diferenciado para a formação humana de um sujeito consciente e comprometido com o meio social no qual está inserido.

2. AUTONOMIA, ESCLARECIMENTO E EMANCIPAÇÃO: IDEAIS PARA A EDUCAÇÃO NO MUNDO MODERNO

Apesar de ser um tema abrangente, pretendemos caracterizar de modo breve a educação na modernidade iluminista, considerando os propósitos deste trabalho, a partir de três noções: **autonomia**, **esclarecimento** e **emancipação**. Tais noções aparecem em pensadores centrais como, por exemplo, Kant e Rousseau (século XVIII), Marx (século XIX) e a primeira geração da Teoria Crítica representada aqui por Adorno e Horkheimer (século XX).

Há um elemento comum nestes autores, no modo pelo qual a educação é por eles pensada: a capacidade que a educação tem de conduzir o Homem para a sua realização, ou, em outras palavras, preparar o caminho para a realização da humanidade. O humanismo que sustenta a perspectiva pedagógica apresentada na modernidade é, em certa medida, herança da filosofia clássica desenvolvida na Grécia antiga, conforme indica Jaeger (1995, p.16-17):

O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente (...). Todo futuro humanismo deve ser orientado para o fato fundamental da educação grega: que a humanidade, o “ser do Homem” se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político.

Contudo, a educação moderna carrega uma singularidade. As transformações materiais, sintetizadas no aparecimento da burguesia, e as orientações científicas a partir do século XVI proporcionaram o aparecimento de novos elementos na proposta educacional. Conforme comenta Cambi (1991, p. 336):

São os “iluministas”, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve

Debates em Educação

reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno [mais livre, mais ativo, mas responsável na sociedade] e nutridos de 'espírito burguês' [utilitário e científico]. (destaques do autor)

Com base nisso, a educação na modernidade iluminista será moldada por meio de duas tendências: 1) o **humanismo** que pretende encontrar a via de emancipação do ser humano e, 2) o **utilitarismo** que emerge baseado na perspectiva liberal e, apostando no progresso material mediatizado pela construção do mercado, o qual visualiza a educação como meio de aperfeiçoamento das capacidades individuais. Em grande medida, tais tendências são excludentes.

A educação pautada nos ideais de autonomia, esclarecimento e emancipação do ser humano caracteriza a perspectiva humanista. Podemos iniciar a compreensão dessa perspectiva com o pensamento de Rousseau. Na sua obra **Emílio**, Rousseau afirma que a tarefa do educador não é a de ensinar a virtude e a justiça, antes deve proporcionar ao educando o discernimento, através do uso da razão, das fontes internas e externas de perturbação, para que possa manter a sua natureza sem ser corrompido. Tal corrupção pode ocorrer por meio de seus próprios vícios e/ou pelos vícios da sociedade.

Antes que os preconceitos e as instituições humanas tenham alterado nossas inclinações naturais, a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade. Mas, nos primeiros esta liberdade é limitada pela fraqueza. Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: É o caso do homem, que vive no estado de natureza. (ROUSSEAU, 1999, p.77)

A **autonomia** defendida por Rousseau manifesta duas questões. Em primeiro lugar, o autor se posiciona de modo crítico, uma vez que na sua concepção de sociedade o ser humano aparece aprisionado pela moral construída de maneira arbitrária e que é capaz de corromper a sua bondade natural. O "bom selvagem", característica do homem em estado pré-social, é segundo Rousseau aniquilado na vida em sociedade. Assim, a primeira forma

Debates em Educação

autônoma do Homem é aquela que denuncia a corrupção sofrida em sociedade. Em segundo lugar, o esforço rousseauiano é de caráter pedagógico. A máxima de que “não se deve conceber a criança como adulto em miniatura” está presente em diferentes passagens do **Emílio**, e, com base nela, a educação deve priorizar a autonomia da criança, buscando quebrar o aprisionamento negativo da esfera social sobre o indivíduo.

Se em Rousseau a força interna do indivíduo deve ser preservada no processo educacional, em Kant este pressuposto pedagógico será desenvolvido com maior profundidade. Kant estabeleceu em sua obra um espaço apropriado para pensar a capacidade da razão humana em atuar sobre a vontade, sendo este um exercício da Ética e, por conseguinte, da educação. Em se tratando da Ética, entende Kant que a dignidade humana é o valor fundamental, a qual pode ser alcançada pelo uso prático da razão voltada para a orientação da ação moral por meio de três máximas: 1) fórmula da lei universal [“Aja somente em concordância com aquela regra através da qual tu possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal”], 2) fórmula da humanidade [“Aja de forma a que uses a humanidade, quer na tua pessoa, como de qualquer outra, sempre como fim, nunca meramente como meio”] e, 3) fórmula da autonomia [É a idéia de que a Vontade de cada ser vivo racional é a vontade que Legisla a Lei Universal. Não está na forma imperativa, mas sugere que podemos pensar em nós mesmos como tais legisladores autônomos apenas se seguirmos as nossas próprias leis.]

As três formulações fundamentam o princípio do agir moral, constituindo o *imperativo categórico* que tem sua demonstração feita na comparação com o *imperativo hipotético*. Enquanto este último está condicionado sob alguma condição de recompensa ou sanção, o primeiro é absoluto e incondicionado. De acordo com essa proposta, comenta Schotsmans (2002, p.22) que

As duas características essenciais do conceito kantiano de autonomia são a universalidade e a racionalidade. No entanto, cabe então perguntar se esse conceito de autonomia não apresenta também algum ponto cego em relação a

Debates em Educação

características da identidade que estejam fora do alcance da sua racionalidade. Não é possível compreender adequadamente a autonomia humana quando se consideram apenas as capacidades racionais do ser humano.

O princípio da autonomia, elaborado na Ética, é utilizado por Kant na sua proposta de educação. Em seus textos *Sobre a Pedagogia* o autor pensa a educação direcionada para a construção da autonomia do ser humano, sendo ela realizada em dois momentos: 1) a educação física, a qual privilegia os cuidados com o corpo e, 2) a educação moral responsável pela construção do ser humano como sujeito livre, uma vez que pode fazer uso da razão para nortear sua vontade de acordo com o meio no qual está inserido.

A educação física representa a construção do indivíduo como sujeito autônomo em três momentos: 1) o nascimento da criança significa sua total dependência do outro, devido a isso o ser humano necessita de cuidados constantes para com o desenvolvimento da vida corporal. É a etapa em que ocorre as “precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (KANT, 2006, p.11); 2). A educação moral representa a educação intelectual, isto é, o aperfeiçoamento da capacidade de pensar com autonomia.

Com base nestes dois momentos, a educação emerge como disciplinadora, proporcionando o uso da razão sobre a vontade, tanto do corpo quanto da mente, e possibilitando ao indivíduo o exercício pleno da liberdade. Tal disciplina evita que o indivíduo se afaste do caminho da humanidade, pois, segundo Kant (2006, p.12-13):

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força [coerção] das próprias leis. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (...). Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão.

Assim, na perspectiva de Kant, a educação pode conduzir o homem para

Debates em Educação

a autonomia plena, tornando-se um ser livre e responsável na medida em que pode alcançar a moralidade. A adequação do indivíduo à moralidade retira-o da menoridade em direção à maioridade, na qual além de livre constitui-se como *esclarecido*. Em síntese, a autonomia sustenta o *esclarecimento*, tendo em vista a educação como mediadora deste processo. Em outro texto, *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*, Kant (1974, p.100) define o esclarecimento do seguinte modo:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung].

A educação entendida como via para a construção do esclarecimento é um enfoque que aparece no pensamento kantiano, mas será aprofundado no marxismo. Karl Marx não produziu nenhuma obra dedicada ao tema em específico, porém sua perspectiva teórica viabilizou uma série de reflexões em torno da educação como mecanismo de esclarecimento do ser humano **alienado** no processo histórico. Com isso, a educação aparece no marxismo como condição de possibilidade de superação da alienação sofrida pelo proletariado.

Em se tratando da concepção de sociedade desenvolvida por Marx, a História demonstra uma linearidade sintetizada na Luta de Classes: “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1986, p. 08). Tal percurso histórico faz com que o processo social seja orientado pela luta entre dominantes e dominados, a qual se expressa na modernidade como a luta entre burguesia e proletariado. Com o propósito de manter a dominação, segundo Marx, a burguesia falsifica a realidade e, de modo ideológico, forma/corrompe a mentalidade do proletariado, impossibilitando que este possa ser livre.

Debates em Educação

De maneira semelhante, a classe proletária encontra-se alienada, uma vez que se utilizando de sua liberdade para vender sua força de trabalho não se reconhece mais naquilo que produz. A *mercadoria* comporta, neste caso, a expressão da dominação que ocorre no mundo do trabalho. E, o esclarecimento do proletariado é o ponto de partida para se eliminar a exploração tanto mental (ideológica) quanto material (alienação diante da mercadoria produzida).

O capitalismo produz a alienação do homem afastando-se de si mesmo e dos outros homens na medida em que seu corpo, seu espírito, e seus amigos lhe são afastados. Durante todo o dia são trabalhadores, porém não têm clareza do que fazem ao se depararem com as mercadorias produzidas. As mercadorias não lhes aparecem como objetos feitos por eles, mas sim na forma de mercadoria, pois no mercado elas ganham vida própria, e eles, os trabalhadores, se tornam objetos que seguem as regras do mercado (SILVA, 2005, p.103).

Se a educação pode contribuir para o esclarecimento da consciência alienada, então sua finalidade também está demarcada no âmbito de uma antropologia filosófica, a partir da qual, concebe o marxismo, é possível romper com a unilateralidade do homem aprisionado no mundo do trabalho. A educação pode constituir um homem *omnilateral*, o qual tem equilibrada a “dimensão do trabalho” com a “dimensão do tempo livre”.

A concepção marxista de educação propõe uma formação *omnilateral* do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p.635).

O ser humano é livre quando atinge a autonomia e o esclarecimento,

Debates em Educação

sendo que tais características são construídas por meio da educação. Não obstante, no início do século XX iremos encontrar uma ênfase no processo formativo viabilizada pela noção de *emancipação*. Trata-se, pois, da primeira geração da Teoria Crítica, representada por Adorno e Horkheimer. Ambos os autores observam o agravamento das lacunas presentes nas promessas civilizatórias do discurso moderno. Se em Marx a exploração que ocorre dentro do processo social (Luta de Classes) é entendida pela via estruturalista, na Teoria Crítica a análise caminha em direção às circunstâncias sócio-culturais que demonstram a fragilidade no processo de humanização. Destaca-se neste caso o *problema da cultura de massa* em paralelo com o *problema da indústria cultural*.

O desenvolvimento tecnológico no começo do século XX possibilitou a construção de uma cultura que não necessariamente emana da sociedade. De modo distinto, a cultura se torna em grande medida um produto dos meios de comunicação (jornais, revistas, cinema, televisão). A “cultura de massa” é resultado da “indústria cultural” que consegue simultaneamente absorver os interesses e os valores do segmento social dominante e expandi-los sobre os demais. Por conseguinte, ocorre uma crise da formação cultural, agora massificada, e a educação é entendida como ferramenta de superação desta crise no sentido de promover a emancipação humana.

O que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que

Debates em Educação

interferem positiva ou negativamente na formação cultural.
(ADORNO,1972, p.141-142)

Diante desse quadro, a emancipação “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 1996, p.143).

3. A EDUCAÇÃO NA MOLDURA DA MENTALIDADE NEOLIBERAL: A PROFISSIONALIZAÇÃO

Do ponto de vista das transformações materiais a modernidade foi estruturada através do sistema de produção capitalista. Este sistema substituiu o feudalismo e provocou alterações profundas na organização social em diferentes esferas, principalmente no aspecto do conhecimento científico-tecnológico, capaz de produzir o controle da natureza pelo homem e, com isso, proporcionar o desenvolvimento econômico de modo impar na história da humanidade.

Outras esferas afetadas pela transformação iniciada com o surgimento do capitalismo foram a religião, a política e a cultura. No caso da religião passamos do clero centralizado na idade média para uma configuração secularizada por meio do protestantismo. Na política encontramos o Estado/Nação enquanto negação do modelo monárquico do período medieval e, junto a isso, a retomada do modelo democrático ateniense com variações necessárias para se adequar ao contexto da modernidade. Em se tratando da cultura, encontramos a dissolução dos valores ordenados por meio da cosmovisão teocêntrica e, em vista disso, os valores que orientam a vida em sociedade foram ressignificados a partir da cosmovisão antropocêntrica própria da modernidade.

Entretanto, o principal elemento que aparece na modernidade e que é responsável pela solidificação das transformações em outras esferas da vida social foi o liberalismo. O liberalismo pode ser observado enquanto a mentalidade da modernidade que viabiliza a aceitação social das transformações materiais. A formatação do liberalismo se dá em duas direções: 1) pode ser entendido como liberalismo econômico e, 2) pode ser entendido

Debates em Educação

enquanto liberalismo político, sendo que ambos se complementam.

No caso do liberalismo econômico, sua máxima é a propriedade privada. O liberalismo político atua no âmbito da liberdade do indivíduo. Ambos se encontram no momento em que priorizam o indivíduo e fazem dele o ponto de equilíbrio do sistema econômico capitalista. O indivíduo é proprietário dos frutos resultantes do seu trabalho e o Estado deve garantir essa propriedade. De outro modo, o indivíduo passa a ter mobilidade social, sendo a base de sua liberdade a capacidade que tem de se mover dentro do mundo da produção.

Porém, esse modelo de liberalismo (político e econômico) encontrou seu aparente declínio com a crise do século XIX. Tal crise emerge em dois momentos combinados: 1) crise da noção de mercado auto-regulável (“mão invisível do mercado”) e, 2) crise da centralidade ocupada pela Razão enquanto fundamento da liberdade dos indivíduos. A crise da noção de mercado auto-regulável exigiu que o Estado voltasse a interferir na economia, forçando a minimização da força do mercado e, com isso, se esforçando para proteger a sociedade. De outro modo, a concepção de indivíduo moderno apostava na capacidade racional que o mesmo possui de controlar suas paixões. Este momento de crise corresponde ao esgotamento da Razão como epicentro da mentalidade moderna e, em lugar dessa, as paixões aparecem como força que movimenta os indivíduos. Esta segunda crise talvez não tenha sido superada ainda, uma vez que as denúncias do romantismo do século XIX foram gradativamente confirmadas dentro do processo social.

A crise da noção de mercado auto-regulável foi aos poucos contestada no século XX com o aperfeiçoamento tecnológico associado ao desenvolvimento econômico. Num primeiro momento, por meio do Estado de bem-estar social (*Welfare-State*), a crise econômica foi contornada e, posterior a isso, a retomada do crescimento econômico tanto em países de centro quanto de periferia permitiu a recomposição dos ideais do liberalismo agora na forma de neoliberalismo. Outro fator que contribuiu para a consolidação do mercado na nova ordem mundial foi a reforma do Estado, a qual, conforme comenta Chauí

Debates em Educação

(1999, p. 03) se encarregou de encolher o espaço democrático:

A reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

O neoliberalismo passou a dar novamente centralidade para a capacidade do mercado e, ao mesmo tempo, para a capacidade do indivíduo. No entanto, o Estado manteve-se como negociador das tensões entre capital e trabalho, possibilitando a elevação do consumo que viria a evitar a quebra do mercado. Conforme destaca Frei Beto: “O fortalecimento do movimento sindical e do socialismo real, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (1940-1945), ameaçou o capitalismo liberal, que tratou de disciplinar o mercado através dos chamados Estados de Bem-Estar Social (previdência, leis trabalhistas, subsídios à saúde e educação etc.).”

Em se tratando da educação, a mentalidade neoliberal submete-a à lógica e as demandas do mercado. O ponto de apoio desta perspectiva está na concepção de que há uma ameaça sempre presente sobre o Estado do Bem-Estar Social. Tal ameaça estaria sustentada em um possível retorno da estagnação do mercado, e a conseqüente fragilização do Estado que deixaria de as necessidades sociais. Diante disso, o neoliberalismo aposta na defesa de um Estado que possa proteger o mercado, o qual passa a regular também a educação. Assim,

As escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo (GENTILLI, 1996, p.31).

A educação, neste enfoque, passa a ter um papel estratégico. Em

Debates em Educação

primeiro lugar, a dimensão formativa deve seguir as necessidades da livre iniciativa, vinculando tanto a profissionalização quanto a pesquisa acadêmica aos fatores que determinam o mundo empresarial. Destaca-se, neste caso, a intensificação do trabalho qualificado que deve corresponder aos avanços do mercado nacional e internacional, sendo a valorização das técnicas de organização produtiva e a capacidade do trabalho cooperativo suas principais características.

Assim, as grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas: a) pelo controle de patentes sobre os produtos de tecnologia científica, percebendo as novidades e utilizando-as de modo antecipado diante das tendências do mercado; b) por meio da pesquisa científica industrial organizada na própria empresa; c) controlando os pré-requisitos do processo de produção científica: a escola e, principalmente, a universidade, onde se produz conhecimentos técnico-científicos. A integração da universidade à produção industrial baseada na ciência e na técnica transforma a ciência em capital técnico-científico.

Em segundo lugar, a mentalidade neoliberal procura assumir a educação como um meio de transmissão dos seus princípios, os quais correspondem à manutenção da ideologia dominante na “nova ordem mundial”. E, em terceiro lugar, encontramos um mercado escolar dos produtos da indústria cultural e da informática, funcionando de maneira idêntica ao mercado em suas determinações mais abrangentes. Tal aproximação entre mercado e educação faz com que uma série de novas tendências seja colocada sobre a escola, conforme comenta Gentili (2001, p. 24):

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

Debates em Educação

No caso do Brasil, a educação desenhada pela mentalidade neoliberal teve seus lampejos iniciais associada aos interesses do desenvolvimento econômico na segunda metade do século XX. Na década de 1950 podemos encontrar duas concepções de educação, conforme comenta Fávero (2001, p. 242):

No bojo do nacional-desenvolvimentismo coexistem duas concepções distintas de educação: 1ª) como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas, na sociedade brasileira, expressa principalmente por Álvaro Vieira Pinto, nos cursos e publicações do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e traduzida nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960; 2ª) como preparadora de recursos humanos para tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços, postura bastante clara desde os discursos de Juscelino Kubstichek, determinante nos planos de seu governo e diretriz para os investimentos mais substanciais no sistema educacional, a partir de 1955.

Entretanto, a partir da década de 1960 o modelo de educação no Brasil caminha cada vez mais em direção às necessidades da industrialização e, com isso, o ensino profissionalizante torna-se hegemônico diante dos interesses econômicos do período:

Em 1966/67, com o poder nas mãos, os designados tecnocratas, a partir dos mesmos princípios, articulavam outras soluções. Todo arsenal teórico-metodológico do planejamento e da economia da educação estava sendo aplicado para subordinar a educação, em seus diversos níveis e modalidades, ao projeto autoritário de crescimento econômico e inserção subordinada da economia brasileira no capitalismo internacional. É também nessa direção que se processam as reformas do ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior (FÁVERO, 2001, p. 245).

Neste sentido, podemos perceber, por meio do estudo realizado por Cunha (2005), que na década de 1970 a formação no Brasil permaneceu estritamente vinculada aos propósitos do ensino profissionalizante. Em agosto de 1971, depois de passar pelo Congresso Nacional, foi promulgada a Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. A nova lei de ensino previa que suas

Debates em Educação

inovações seriam implantadas de modo gradual, na medida das disponibilidades de recursos humanos, materiais e didáticos dos sistemas de educação.

As principais inovações previstas foram as seguintes: a) Extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito séries, correspondendo a faixa etária de 7 a 14 anos. Os antigos ensinos primário e médio, 1º ciclo, seriam fundidos, compondo o chamado ensino fundamental ou de 1º grau. O ensino de 2º grau, correspondendo ao antigo ensino médio, 2º ciclo, continuaria com três anos de duração ou quatro, havendo estágio; b) A escolaridade obrigatória seria inferior a oito anos quando houvesse falta de recursos do Estado para oferecer oportunidades educacionais e/ou necessidade dos alunos ingressarem mais cedo no mercado de trabalho; c) O ensino de 1º grau, nas quatro primeiras séries, teria seu currículo composto exclusivamente de disciplinas vocacionais, destinadas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, seria tanto maior quanto mais elevada a série. O ensino de 2º seria generalizadamente profissional, não admitindo ramos paralelos, mas cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum; d) A nova concepção de ensino supletivo abrangeria tanto a *suplência* de escolarização regular para os que não a concluíram em idade própria, como o *suprimento* de conhecimentos, técnicas e habilidades para os que seguiram o ensino regular no todo ou em parte.

De modo prático, o modelo profissionalizante que se tornou hegemônico no projeto de educação no Brasil na década de 1970 tinha nove pontos como base. Tais pontos, apresentados por Cunha (2005, p.175) são os seguintes:

- 1) Desenvolver no aluno o interesse pelos assuntos relacionados com o mercado de trabalho dos setores econômicos, processos de produção, ocupações e outros aspectos relativos à função desempenhada pelo homem no desenvolvimento econômico do país;
- 2) Desenvolver no aluno a capacidade de apreciar, selecionar, criticar e julgar os produtos que adquire ou os serviços que lhe são prestados como consumidor ou cliente;
- 3) Desenvolver no aluno o espírito de trabalho em grupo, de colaboração, bem como o reconhecimento da importância da função e da responsabilidade de cada membro da equipe para se alcançar o êxito;
- 4) Desenvolver no aluno o sentimento de orgulho

Debates em Educação

pelo trabalho útil e bem feito e a preocupação de empregar os momentos de lazer em atividades sadias; 5) Formar no aluno o hábito de planejar o trabalho e de realizá-lo de acordo com o planejado; 6) Preparar o aluno para a adequada utilização de equipamentos simples ou execução de serviços e proporcionar-lhe conhecimentos técnicos referentes a materiais e processos de trabalho nas tarefas a serem executadas na escola e durante a vida profissional futura; 7) Possibilitar ao aluno oportunidade de realizar diferentes atividades que lhe permitiram evidenciar aptidões, vocações e interesses para melhor escolher sua profissão; 8) Possibilitar ao aluno o desenvolvimento físico e mental através da execução de trabalhos que permitam a ação muscular, a coordenação visual e motora, a utilização dos órgãos dos sentidos, o controle neuromuscular e a atividade do cérebro. O aluno também seria levado a compreender que atividades manuais e mentais constituem um todo único e harmônico, e a desprezar os preconceitos existentes contra o trabalho manual; 9) Servir de matéria auxiliar, na medida em que o conteúdo das artes plásticas e das matérias que podem concorrer para a iniciação para o trabalho se integrasse às demais matérias do currículo em áreas de estudo, e possibilitasse a concretização de projetos relativos às outras matérias, ilustrando-as e vitalizando-as.

Em síntese, a perspectiva neoliberal apresenta um modelo de Educação voltado para o mercado, priorizando a dimensão econômica em detrimento da esfera social. Podemos dizer que, de modo prático, este modelo sustenta a profissionalização como foco do processo formativo, considerando que os indivíduos devem estar aptos para atuar no mercado e, ao mesmo tempo, seguir as determinações competitivas de sua lógica.

4. A ESCOLA CIDADÃ: ALTERNATIVA DIANTE DO PROJETO NEOLIBERAL

O modelo neoliberal de educação deixa algumas lacunas para a sociedade. Conforme afirma Gandin (1994, p.78):

Se a sociedade como um todo aceitar a idéia de que a educação não é um direito, mas uma mercadoria (igual a qualquer outra) a ser adquirida no mercado (que os neoliberais insistem ser

Debates em Educação

franqueado a todos os indivíduos na medida de sua competência [...]), teremos a cristalização da já existente desigualdade de educação recebida.

Diante disso, o esforço em direcionar a Educação para a construção da cidadania tem aparecido na contemporaneidade em alguns discursos que aos poucos conseguem níveis satisfatórios de reconhecimento. Um exemplo disso é o modelo da *Escola Cidadã* que foi sistematizado por Paulo Freire e hoje tem continuidade no Instituto Paulo Freire.

A Escola Cidadã se preocupa em contemplar as demandas da realidade social, em vista da qual a educação deve ser colocada em prática à luz do contexto sócio-cultural sobre o qual ela se debruça. Esta atitude emerge como um desafio diante das profundas transformações na sociedade contemporânea.

A Escola Cidadã teve sua origem no movimento de educação popular e comunitária da década de 1980, que lutava por uma educação para e pela cidadania. Este movimento influenciou a Constituição Federal de 1988, a qual incorporou algumas de suas principais reivindicações. Em 1989, Paulo Freire iniciou sua gestão como secretário da educação em São Paulo, cuja contribuição mais significativa foi a proposta de uma “escola pública popular”, que, mais tarde, passou a ser chamada Escola Cidadã. Esta nasceu de diferentes práticas realizadas por prefeituras assumidas por partidos e coligações partidárias do campo democrático e popular que, após o fim do regime autoritário, deram ênfase ao poder local. A Escola Cidadã tem como princípios ser estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, e pública quanto à destinação. E segundo Paulo Freire (2012), ela é “uma escola de comunidade, de companheirismo, que, coerente, com a liberdade, não se recusa a viver a experiência tensa da democracia.”

De acordo com o Instituto Paulo Freire (2012), os principais objetivos da Escola Cidadã são: contribuir para a construção de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos conquistados e criação de novos, buscando a gestação de um novo espaço público de decisão

Debates em Educação

estatal visando uma sociedade radicalmente democrática; Desenvolver estudos e pesquisas que contribuam para a formação dos educadores e para a definição de políticas públicas educacionais; Oferecer formação inicial e continuada, presencial e a distância, aos educadores das redes municipais e estaduais de ensino e de movimentos populares, centrada em cinco eixos: 1. Relações humanas e de aprendizagem; 2. Gestão democrática e parcerias comunitárias e sociais; 3. Gestão sócio-cultural das aprendizagens; 4. Avaliação dialógica continuada de formação humana; 5. Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola; Participar e colaborar com os movimentos de luta pela melhoria da qualidade sociocultural e socioambiental formal e não formal, em todos os níveis, integrando-as o mais possível; Assessorar e oferecer consultorias a órgãos governamentais e não-governamentais para a definição de suas políticas educacionais; Realizar pesquisas e organizar publicações educativas; Organizar e participar de eventos nacionais e internacionais que promovam o encontro de pessoas, instituições, sistematização e fortalecimento de experiências em torno da educação formal e não formal.

De acordo com Paulo Freire (2012), o modelo da Escola Cidadã é coerente com a liberdade e com o seu discurso formador e libertador, promovendo a luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade. É uma escola de companheirismo, é uma escola de produção comum do saber e da liberdade. Mas é uma escola que não pode ser jamais licenciada, nem jamais autoritária. Isto faz com que a educação possa corresponder à experiência da democracia, a qual implica na experiência tensa, contraditória, permanente entre autoridade e liberdade.

É nesse sentido que reinsisto que *formar* é muito mais do que *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e porque não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua

Debates em Educação

ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1998, p. 15).

Segundo Ferracioli (2012), a Escola Cidadã reflete certos condicionantes históricos tanto da história da educação quanto do desenvolvimento da sociedade brasileira. Apesar da consolidação do Movimento da Escola Cidadã ocorrer na década de 1990, é necessário focar a história brasileira, buscando cobrir acontecimentos políticos e concepções pedagógicas relacionadas com os movimentos da educação popular e da pedagogia da libertação. Em vista disso, podemos perceber a gênese, desenvolvimento e consolidação do que nos anos de 1990 veio a ser a Escola Cidadã, o que demonstra que tal modelo não é uma construção puramente teórica, mas resposta das condições sociais. De acordo com isso, comenta Romão (2000, p. 51):

[...] o Projeto da Escola Cidadã não é o projeto da escola neoliberal, mesmo quando o último faz concessões socializantes. Também não é o da escola autoritária do socialismo real. Sua diferença não está na certeza de seus acertos ou equívocos, mas no fato originário de que para os que sofrem, para os oprimidos, toda alternativa diferente dos modelos fracassados é uma esperança e que, por isso, ela deve ser colocada, mesmo que traga em seu escopo concepções, estratégias e previsões equivocadas. Isto quer dizer que seus sistematizadores não têm receio de cometer equívoco, mas, ao contrário, estão voltados para um processo de construção coletiva das propostas alternativas ao projeto pedagógico neoliberal ou a qualquer projeto baseado na ortodoxia das formulações que negam a transformação histórica. E sua diferença se completa na convicção de que a superação dos equívocos só pode ser alcançada no dia em que os alvos dos projetos forem transformados em agentes de sua própria construção.

A principal característica do modelo pedagógico proposto na concepção de Escola Cidadã está no respeito às diferenças. Podemos, sem dúvida, adotar tal concepção como base para nossa reflexão, uma vez que a definição de cidadania nela contida ultrapassa as restrições que por vezes podem surgir no modelo representativo de democracia. A cidadania, neste caso, é construção e a ação política do cidadão deve acontecer na sua própria inserção cultural,

Debates em Educação

envolvido por seus valores e por sua singularidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das perspectivas expostas nesta análise, podemos concluir que a elaboração de um projeto educacional tem em sua base tendências teóricas que são assumidas ou negadas. Tais perspectivas revelam que propostas educacionais não são neutras, mas seguem o compromisso com a formação humana e, junto a isso, a forma específica que o ser humano deve adquirir no decorrer de sua formação. É, por certo, necessário ter em vista a relevância desta dimensão mais abrangente na educação, uma vez que as propostas afirmadas em nossa época têm o interesse mais amplo, seja na realização humana por meio de valores endereçados para a vida social e política, seja para a profissionalização dos sujeitos dentro da órbita competitiva e, portanto, profissionalizante do mercado. Logo, aparece como dever do educador o comprometimento com a reflexão que antecede a aplicação de técnicas pedagógicas no processo formativo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. "Teoria da semicultura". In: *Educação e sociedade*, Campinas: editora Papirus, 1996. (ano XVII, n.56, p. 388-412, dezembro).

_____. "Teoria de la seudocultura". In: *Filosofia y superstición*. Madrid: Alianza Editorial, 1972.

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

CHAUI, Marilena. "A Universidade Operacional". In: *Revista Avaliação*. Campinas, Ano 4, vol 4, n.3, p.3-8, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP/FLACSO, 2005.

FÁVERO, Osmar (Org.). *Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

Debates em Educação

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. *Escola Cidadã: contexto gênese e consolidação*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT02-4432--Int.pdf>>, consulta realizada em 12 de julho de 2012.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. "A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci". In: *Interface (Botucatu)* [online]. Vol.12, n.26, pp. 635-646, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra: 1998.

_____. *Entrevista com Paulo Freire*. Entrevista disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/paulo_freire.htm>, consulta realizada em 10 de julho de 2012.

GANDIN, Luis A. "Qualidade Total em Educação: a fala mansa do Neoliberalismo". In: *Revista de Educação AEC*, v. 23, n. 92, Brasília, 1994.

GENTILLI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. "Neoliberalismo e educação: Manual do usuário". In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Escola Cidadã*. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_15457.htm>, consulta realizada no dia 12 de julho de 2012.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Cortez, 1995.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?". In: *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista*. 6ª ed. São Paulo: Global, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto político-pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.

Debates em Educação

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHOTSMANS, Paul T. "O homem criador? desenvolvimentos na genética humana e os limites da autodeterminação humana". In: *Bioética*. Cadernos Adenauer, ano III, n. 1. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, maio 2002.

SILVA, João Carlos da. "Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação". In: *Revista Histedbr Online*, Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005.