

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA OU CONFORMADORA? A INTENCIONALIDADE/DIRETIVIDADE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

José Heber de Souza Aguiar

Mestre em Teologia – Religião e Educação;

Graduado em Teologia, em Pedagogia e em História.

É professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão do Sul, Uemasul, em Açailândia/MA.

RESUMO

O presente artigo intenciona discutir as finalidades às quais se dirige a educação, observando as várias forças que interferem nesse importante tema. Desse modo, a partir de pesquisa bibliográfica, buscar-se-á discutir as interferências de organismos internacionais que, movidos por lógica própria do sistema econômico, direcionam a educação a seus interesses, tornando-a preposto para o consumismo e meramente conformadora. Desse pressuposto, se desvendará esses direcionamentos à educação, desde a guinada propiciada pelo Manifesto da Educação Brasileira, imbuída pela pelo escolanovismo, seguindo a reflexão a partir da perspectiva tecnicista da educação, propiciada de maneira enfática a ditadura militar via direcionamento da USAID. Assim, se verificará, por conseguinte, também diferentes compreensões no modelo de gestão escolar. Finalmente, e verificará essas influências na atualidade via reformas educacionais no Brasil, seja a do Ensino Médio, seja com a Base Nacional Comum Curricular. Observar-se-á, como resultado, que as ingerências históricas na educação, no Brasil, têm-se renovado com os novos caminhos percorridos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Individualismo; Consumismo; Capitalismo; Diretividade.

INTRODUÇÃO¹

Para uma reflexão acerca da educação e do que se espera dela, no limiar do século nascente, há que se considerar as contingências da

¹ Algumas reflexões suscitadas no artigo foram levantadas na Dissertação do autor sob o título "A Formação do Sujeito pela Educação Ética, na Perspectiva da Solidariedade e da Cooperação, como alternativa ao Capitalismo Globalizado: uma Proposta Humanizante e Integradora"

contemporaneidade, e, por que não, buscar compreender, na leitura atenta do atual contexto, quais as forças preponderantes no que compete ao agir humano. De antemão, as forças que regem ou pretendem reger determinados comportamentos humanos, estão relacionadas ao sistema econômico capitalista e seus interesses. Tais forças têm relevância sobre as escolhas humanas, quaisquer que sejam. Nesse sentido, são forças formadoras e mantenedoras de um *ethos*, mas que, conseqüentemente, destroem perspectivas em vigência na medida em que fomentam um determinado modelo atitudinal.

O pluralismo de culturas, de opções políticas e religiosas, de modelos de educação e de subsistência, de ideias, etc. é uma reconhecida característica da humanidade em suas mais variadas expressões socioculturais. No entanto, há a tendência de se considerar somente em parte essa pluralidade. Ao mesmo tempo em que existe uma enormidade de caminhos possíveis nos vários âmbitos supraelencados, há a tentativa de homogeneização de muitas dessas opções. Assim, ante a diversidade de culturas, um determinado modelo cultural deve sobrepor-se aos outros; ante as várias opções religiosas, uma determinada perspectiva deve ser salientada, o mesmo se procede quanto às alternativas de modelos políticos, econômicos, de educação, etc. O critério é priorizar os meios que favoreçam a manutenção do sistema em voga, em sua lógica. Em um mundo plural como o que vivemos, com tantas forças que interferem na formação dos seres humanos, a educação tem especial relevância. Ela deve estar atenta aos movimentos que atuam na formação humana, primando por perspectivas que atendam a interesses sociais amplos, solidários e coletivos.

A MODERNIDADE: O INDIVÍDUO E A CONTÍNUA ÂNSIA POR CONSUMIR FELICIDADE

A modernidade, desde seu início, foi essencialmente condicionada pelo pensamento individualista, consumista e anticomunitário, próprio do sistema econômico capitalista. Tal forma de comportamento é alimentada, pois sobre ela se instala o referido sistema econômico, que, necessitando de uma massa controlável, destruiu – e destrói – perspectivas comunitárias para potencializar sua ação de maneira predominantemente isolada. Destarte, a modernidade, embrenhada pelo *ethos* do sistema econômico em discussão, “elimina do pensamento e das relações humanas qualquer resquício de uma ética comunitária na qual um ser humano é responsável pelo outro e pelo seu meio ambiente.”²

O capitalismo moderno, globalizado, é um fenômeno econômico que se tornou também fenômeno político e cultural capaz de integrar a si as sociedades com seus modos de organização e seus *ethos*, impingindo nelas sua forma de comportar-se. O sociólogo francês, Alain Touraine, compreende

²AHLERT, Alvorí. *A Eticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal*. Ijuí: Unijuí, 1999. p. 102.

o capitalismo globalizado como uma “forma extrema de capitalismo que não tem mais contrapeso”³ e cuja dinâmica está vinculada à competição e à concorrência, o que a identifica, influenciando o percurso da história.” Como atentado por Touraine, a característica predominante do capitalismo é a competição centrada em ações individuais que se poderia compreender como uma espécie de darwinismo econômico em que sobrevive o mais “forte”, o mais competitivo, minando as iniciativas concorrentes, destruindo-as. Ora, na medida em que esse modo de comportar-se se torna o *modus vivendi* das pessoas em sociedade, passa-se, assim, à predominância do desejo de competição sobre o desejo de solidariedade. A competição e o individualismo praticamente se transformaram na maneira de comportar-se das pessoas.

No modelo econômico em tela o ser humano é considerado somente enquanto consumidor – *homo consumericus*, na acepção do filósofo francês Gilles Lipovetsky -, edito sistema sobrevive a partir do “incitamento perpétuo da procura, da comercialização e da multiplicação indefinida das necessidades”⁴. Esse ser humano transformado em consumidor tem como energia o desejo insaciável de felicidade que acredita encontrar no objeto de consumo. Questionando a vontade extremada de consumir, costumeiramente entendida como inata aos seres humanos, Rieger⁵ afirma que esse desejo consumista é criado e permanentemente mantido pela indústria da propaganda, ou seja, existe uma forte interferência por parte do sistema econômico no desejo humano, agindo sobre ele não pela oferta do objeto de consumo em si, mas na provocação do interesse ao que o objeto remete: “felicidade” e “realização”. O sistema econômico, conhecendo o desejo humano de felicidade, sobre ele busca influir, e o faz utilizando uma infinidade de ferramentas que se desdobram desde os meios de comunicação, às atividades de lazer e à própria educação, levando em consideração a felicidade almejada, isso pelo fato de o indivíduo ser “assumido como valor primordial”⁶.

Rieger⁷ acredita que o que move o consumo “não é em primeiro lugar o consumismo e o desejo, mas o imperativo econômico da crescente produção de bens, ideias e serviços em vista do lucro” pelo fato de haver toda uma indústria que mantém o desejo de consumo. Galbrath demonstra a relação cada vez mais existente entre produção e consumo, apontando uma infinita produção de necessidades intuindo a criação de desejos e, logo, de consumo:

³TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma*: Para compreender o mundo hoje. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

⁴LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal*: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2014. p. 7-10.

⁵RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: *Revista Concilium*. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014). p. 37.

⁶LIPOVETSKY, 2014, p. 288-289.

⁷RIEGER, 2014, p. 38.

A ligação cada vez mais direta entre produção e necessidades é fornecida pelas instituições da moderna propaganda e arte de vender. Estas não podem conciliar-se com a noção de desejos determinados independentemente, pois sua função central é criar desejos – produzir necessidades que antes não existiam.⁸

A partir de Rieger e Galbrath se pode afirmar que o consumismo não é nato, mas provocado para se proceder, assim, à manutenção da lógica do mercado, “dos interesses econômicos dominantes a fim de manter a produção”. Desse modo, o mercado, intuindo manter a produção, necessita que haja o escoamento da mesma, para tanto, se faz necessário o constante consumo do que é produzido. Ora, sem consumo a contento não haverá escoamento, o que impossibilitará uma nova produção e emperrará o capital investido. Nesse sentido, se evidencia o ciclo produção-consumo-produção e, desse esquema, advém a necessidade de interferir no comportamento humano tornando-o afeiçoado ao consumo, como acena Rieger ao expressar que “os interesses econômicos dominantes procuram alcançar os níveis mais profundos de nossa humanidade, que nós não conseguimos controlar, e remodelar nossos desejos mais profundos.”⁹ Com o intuito de “alcançar os níveis mais profundos de nossa humanidade” não seria também a educação um meio utilizado para se chegar a esse fim? Ou, ainda, até que ponto a educação é afetada por esses mecanismos mantenedores da lógica de manutenção do sistema econômico?

EDUCAÇÃO CONTEUDISTA CENTRADA NO INDIVÍDUO

O modelo neoliberal de mercado atinge seu ápice na medida em que se compromete com o que se compreende como “conhecimento inovador”, quanto à educação, conforme Demo. Para este pensador, o dito “conhecimento inovador” apresentado pelo neoliberalismo, nada mais é do que um mecanismo fabricante de “ignorância”, pois se trata de um conhecimento sem compromisso com a cidadania, mas apenas interessado na “inovação competitiva”. A partir do fomento do dito “conhecimento inovador” vazio de cidadania e, logo, sem compromisso com o mundo, se dá a manutenção de uma “ignorância mantida” a partir de uma “inconsciência consolidada” e, com isso, há o fenômeno da “negação de conhecimento”, pois o constructo neoliberal produzido tem o fim de “imbecilizar”¹⁰ à medida que é cego de realidade e vazio de mundo.

⁸GALBRATH apud RIEGER, 2014, p. 38.

⁹RIEGER, 2014, p. 39.

¹⁰DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 40-41.

A educação é vital para a manutenção da sociedade em todos os seus aspectos, seja na formação de seus cidadãos quanto à qualificação profissional, seja na formação dos mesmos quanto às dinâmicas sociais agregadoras de participação e coletividade. No entanto, em razão da constante e crescente força do sistema econômico que interfere na vontade do indivíduo considerando-o mero consumidor, a própria escola tornou-se mercadoria, como denuncia Gadotti, e “deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado.” Ora, ao tornar-se mercadoria, a “escola perdeu seu sentido de humanização”, e, assim, a vida e a promoção da vida deixou de ser o seu eixo balizador. Não se pode pensar uma educação que não se preocupe com o ser humano, com sua condição de vida e com e suas necessidades, pois a educação não prescinde da vida, “a educação só tem sentido como vida. Ela é vida.”¹¹

Como mercadoria, a escola forma para a manutenção do mercado, atendendo, assim, o objetivo do sistema que a transforma em mercadoria. Para Demo a educação é relevante no sistema econômico, sobretudo no que toca à manutenção das “condições e relações de produção”. Nesse sentido, no capitalismo, a educação não consegue se colocar em primeiro plano, e o máximo que ela pode almejar é “civilizar o mercado, não, porém, dobrá-lo.”¹²

Temendo o que é próprio da educação, a preocupação com a vida, e tudo o que isso significa nos âmbitos da organização social da vida, o neoliberalismo, “reconhecendo na educação apenas sua face produtiva”, busca “monitorar” o “domínio de conteúdos por mecanismos de controle, como Bancos de Desenvolvimento, mantendo a visão instrucionista do sistema.”¹³ Demo acredita que, antes de qualquer preocupação com finalidade econômica, a educação deve ocupar-se com a cidadania. Nesse sentido, a educação deixa de ser domesticadora, ou seja, deixa de atuar de fora para dentro, habilitando para os interesses do sistema, e passa a agir “de dentro para fora”, possibilitando o despertar das “potencialidades do ser humano” capacitando-o a “abrir novos horizontes”, a partir de uma “consciência crítica” que o leva “ao saber pensar.” Atuando na formação de consciência crítica, a educação forma cidadãos, pessoas capazes de autonomia. Destarte, se pode compreender a afirmação de Gadotti de que “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania” uma vez que “cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.”¹⁴

Para Demo, o Sistema Educacional brasileiro atua fortemente como “sistema de ensino” que exerce uma educação de cunho instrumentalizador

¹¹GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 72.

¹²DEMO, 1995, p. 49.

¹³DEMO, Pedro. *Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 91.

¹⁴GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 38.

na medida em que se ocupa “de treinamento, instrução [e] domesticação”.¹⁵Gadotti endossa a tese de Demo ao afirmar que predomina no Brasil uma educação de “cunho funcionalista” alimentada por uma “pedagogia conteudista” que, como consequência “acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com os seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria de nosso tempo”.¹⁶Como já aludido, ao Sistema econômico interessa consumidores, massa de manobra que mantenha o funcionamento do *status quo* do mercado, sem questioná-lo. Desta maneira, afirma Demo, ao interferir na educação, o sistema econômico vislumbra alimentar “a condição de massa de manobra, à medida que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo”. E esse “aluno” torna-se mero reprodutor “marionete” sem “saber manejar conhecimento com autonomia”.¹⁷ A educação não pode ficar a mercê dos interesses reprodutivos do sistema. Ela deve retomar-se, e desenvolver o que é próprio de sua vocação, a formação de sujeitos políticos, capazes de construir sua própria história:

A contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política [...] O impacto mais direto da educação não é econômico, mas *político* - forjar um sujeito capaz de reagir, organizar-se, combater, partir para a luta.¹⁸

Como mero ensino de conteúdos a educação se desenvolve estreitamente relacionada aos fins que são, de maneira geral, os do sistema econômico em voga, daí ser uma educação meramente instrumentalizadora e domesticadora. A educação deve superar este aspecto instrumental vinculando-se à vida como um todo a partir de uma educação como “conhecimento” imbuído de criticidade, como reflete Demo. A educação, ligada ao conhecimento capaz de criticidade “pode ter impacto explosivo, quando faz emergir a consciência crítica e gesta o rebelde que prefere confrontar-se a submeter-se ao sistema dominante.”¹⁹

A educação escolar é desafiada em sua “intencionalidade” a ir além da preocupação com o ensino técnico que habilita ao desenvolvimento de determinada profissão. Para Araújo a intencionalidade do ensino, “como referência que pretende guiar a atividade pedagógica” é central, e deve ser ampliada abordando o aspecto social, isso pelo fato de que “o que está em

¹⁵DEMO, 2001, p. 92.

¹⁶GADOTTI, 2006. p. 35.

¹⁷DEMO, 2001, p. 92.

¹⁸DEMO, 2001, p. 92.

¹⁹DEMO, 2001, p. 93.

jogo é a formação social, a formação para a sociabilidade.”²⁰Para que a educação se reinvente, no entanto, há que se repensar a formação de professores. A intencionalidade da educação com cunho social e de sociabilidade, deve ser a diretriz preponderante na formação dos educadores do presente para que seja possível a colheita de um futuro pleno de esperança.

A NECESSÁRIA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMPROMETIDOS COM O MUNDO

Para uma mudança no modelo de educação em tela, centrado no indivíduo e em opções autocentradas, faz-se importante uma reflexão acerca também das concepções de professores que integram a perspectiva de educação vigente. Nesse sentido, Gadotti apontam as duas concepções de professor atualmente existentes: o professor “lecionador” e o professor “emancipador”. De acordo com este educador o professor lecionador está centrado no indivíduo, pois avalia individualmente e de maneira isolada.²¹Em perspectiva contrária, o professor emancipador preocupa-se, acima de tudo, com a emancipação das pessoas, como compromisso ético. Assim, o docente “é um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político.” Desse compromisso, resulta a “possibilitação” da aprendizagem da convivência para um melhor viver.²²

Frente à perspectiva de educação vinculada à necessidade única de formação conteudista, o professor contemporâneo não pode prescindir da capacidade de “consciência” e “sensibilidade”, dimensões próprias de uma educação que se pretenda emancipadora, como aponta Gadotti. Pela educação capaz de provocar emancipação, os professores, além de “formar” a partir da transformação do conhecimento em consciência crítica, são capazes de construir “sentido para a vida” e, como consequência desse movimento, interesse pela coletividade, pois juntas as pessoas buscam construir “um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos”.²³

A formação resultante do ensino é consequência da formação que o professor recebe. Ora, uma educação “lecionadora”, centrada no indivíduo e na transmissão de conteúdos, só pode formar sujeitos centrados em si, com pouco ou nenhum compromisso com o interesse coletivo, e sem os pés na realidade da vida. Esse tipo de formação, no entanto, é interessante ao universo do mercado, centrado na produção. Num mundo onde as pessoas

²⁰ARAÚJO, José C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 91-93.

²¹GADOTTI, 2003, p. 26.

²²GADOTTI, 2003, p. 26-27.

²³GADOTTI, 2003, p. 17.

já estão cheias de si, por meio desse modelo de educação autocentrado, faz-se necessário a formação de professores com outros paradigmas. Para Gadotti não se pode prescindir de professores que se pautem por um “paradigma colaborativo”, ou seja, “é preciso formar para a colaboração”, o que se dará a partir da formação “para um projeto comum de trabalho” que é, também, “a formação política do professor”. Conforme acena Gadotti trata-se de

desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.²⁴

É constitutivo do fazer docente o dar-se conta do mundo em que está inserido e perceber a realidade onde faz educação pronunciando-se sobre ela, dinâmicas possíveis somente à prática docente embrenhada de sentido. O ato educativo compreende Gadotti, está “essencialmente ligado ao viver com sentido com os alunos” uma vez que tal ato “está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas.”²⁵ Faz parte do ser professor, questionar-se, indagar-se constantemente “sobre o sentido do que está fazendo”. Esse é um pressuposto do ser professor, pois o dar-se conta do que faz é componente integrante de seus saberes. Nesse movimento dá-se a “construção de sentido”, essência de sua atuação profissional. Desse modo, o professor “está sempre em processo de construção de sentido.”²⁶ É justamente quanto à construção de sentido que se estabelecerá uma educação preocupada com a vida. O professor capaz de construir sentido é aquele que não se atém de modo fechado ao despejo de conteúdos, mas aquele que, no ato de ensinar, que também é aprender, estabelece relação com o educando e, assim, juntos, constroem sentido. A educação é convidada a tornar-se fértil de sentido e essa dimensão deve integrar a competência profissional do educador. Para tanto, urge uma mudança de mentalidade, como aponta Gadotti:

O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de *qualidade* precisa mudar profundamente: a *competência profissional* deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação

²⁴GADOTTI, 2003, p. 32.

²⁵GADOTTI, 2003, p. 53.

²⁶GADOTTI, 2003, p. 71.

comunitária, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdos’.²⁷

Sem autonomia alguma nesse sistema de educação conteudista e centrado no indivíduo, faz-se necessário, defende Gadotti, a ascensão de um “novo professor” que, emancipado em sua formação, é capaz de emancipar, formando para a autonomia e para que o educando se torne “sujeito da sua própria formação”. Como formar para a autonomia, com um processo educativo centrado no indivíduo e no “despejo” de conteúdo? O professor capaz de formar para a colaboração deve ser formado “na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” a partir do “paradigma da colaboração” pelo desenvolvimento das habilidades de “colaboração”, “comunicação”, “pesquisa” e de “pensamento”,²⁸ o professor colaborativo é, por fim, “ético” e um “profissional do encantamento”.

Esse novo professor ético, comprometido, tem o engajamento como parte de sua formação e é, por consequência, um “profissional da esperança”, pois no desenvolvimento de sua profissão, “transformando” e “construindo” pessoas, alimenta nelas a esperança “para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente”, resultando disso, a conclusão de Gadotti que “uma educação sem esperança não é educação.”²⁹

A educação, quanto às finalidades sociais, exige, no entanto, outro professor. O professor acostumado com a “conformação”, com o ensino centrado no indivíduo e no conteúdo, não será capaz de responder ao que se espera nessa nova compreensão de educação. O que implica ao novo educador, então? Ora, numa compreensão de educação que abrange aspectos sócio-históricos, faz-se necessário um educador com uma afinada dimensão “ético-política”, capaz de, no contato com o educando, “fazer desabrochar uma personalidade que ganhará sentido à medida que se tornar social.” No entanto, isso não quer dizer que o professor não vá estar atento à dimensão individual do educando, como explica Araújo³⁰, mas que vai abordar o aspecto individual voltado para a dimensão social, resultando no fato de que “indivíduo e ser social, se interpenetram para a construção da existência.” Nesse sentido, o desenvolvimento pleno do educando, reflete Araújo,

deve ser direcionado à luz de uma ótica teórico-educacional que leve em conta as dimensões política, social, profissional, estética, ética, intelectual, física, etc. [...] No entanto, todas aquelas dimensões devem enfocar o direcionamento histórico, Educacional e existencialmente, trata-se de produzir um educando em vista de sua inserção histórica. [...] É à luz dessas

²⁷GADOTTI, 2003, p. 25-26.

²⁸GADOTTI, 2003, p. 54.

²⁹GADOTTI, 2003, p. 70.

³⁰ARAÚJO, 2000, p. 100.

considerações que se deve entender o desenvolvimento pleno do educando.³¹

A finalidade de “preparo para a cidadania” acenada no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB –, compromete a educação com a construção “de caráter ético-político”. Descartando o educando de si, numa perspectiva educativa autocentrada e individualista, a educação passa a considerar o outro numa perspectiva socialmente ampla, pois, como afirma Araújo³², “cidadania significa solidariedade, envolve concretamente os direitos e os deveres do cidadão”. O referido artigo da LDB refuta a “conformação” da natureza humana no processo educativo. Nesse sentido, a educação não se define como conformadora, o que se observa nos aspectos apontados no Artigo que são relativos às intencionalidades e finalidades da educação: o “pleno desenvolvimento do educando”, o “preparo para a cidadania” e, por fim, a “qualificação para o trabalho”.³³ Araújo observa que “o desenvolvimento do ser humano se dá em vista da sociabilidade, para a qual ele se dirige e com a qual ele irá produzir sua existência”, ou seja, é relativo a uma “contínua aprendizagem de uma construção histórica”.³⁴

Araújo³⁵ defende que a educação não deve se restringir “à tarefa metodológica”, como se vê de modo predominante na atualidade, mas que ela se preocupe “com a dimensão que explicita as finalidades e os objetivos”, na abordagem aqui realizada, com o outro, numa perspectiva sócio-político-cidadã-solidária. Como momento segundo, a partir de uma educação aberta ao mundo, é que se deve pensar “os conteúdos, a metodologia, o processo da avaliação, e os objetivos de ensino”.³⁶ Fica em evidência, assim, o que deve estar no centro: o porquê da educação numa perspectiva social, e não os meios dela se desenvolver.

Mediante toda a realidade sócio-histórica da educação numa relação de subserviência aos interesses do sistema capitalista, quais são os caminhos para a superação dessa associação prejudicial à formação não dignificante e muito menos libertadora, do ser humano? Compreende-se e frisa-se, aqui, o “papel” da educação no processo de libertação no que concerne, inicialmente, à “*transformação progressiva da consciência*” pelo qual se dará a criação de uma ordem social alternativa à capitalista, no que compete à produção e às relações individualistas, competitivas e consumistas.³⁷ Portanto, faz-se necessário uma “intervenção efetiva na educação”, para, por ela, se “*estabelecer prioridades e se definir as reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos

³¹ARAÚJO, 2000, p. 100.

³²ARAÚJO, 2000, p. 101.

³³ARAÚJO, 2000, p. 96.

³⁴ARAÚJO, 2000, p. 94.

³⁵ARAÚJO, 2000, p. 107.

³⁶ARAÚJO, 2000, p. 109.

³⁷ MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 65.

envolvidos.”³⁸Mészáros, ao se referir à educação, integra a esse componente o qualificativo “continuada”, pois compreende que a educação continuada “como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão.”³⁹

Ao se pretender uma educação emancipadora, plena de consciência, capaz de projetos que vislumbrem a participação social, enfim, uma educação plena de cidadania e libertadora, não se pode deixar de fazer referência ao grande educador brasileiro, Paulo Freire. Todo seu “empreendimento” educativo buscou essa mudança de consciência na educação. A “educação bancária” é uma das clássicas figuras freirianas que denuncia a educação subserviente à lógica interesseira e não dignificante do sistema que é opressor e “forma” a partir de seus conteúdos. Ao criticar a educação “bancária” na qual o “educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador”, Freire afirma que o “arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.” A partir dessa compreensão, portanto, uma sociedade justa é compreendida como aquela que “dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas.”⁴⁰ A educação, portanto, “deve estimular a opção e afirmar o homem como homem”⁴¹ que, por sua vez, “deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Ninguém educa ninguém.”⁴²

Assmann reflete que Freire, endossando a perspectiva crítica do conhecimento, contrária à concepção “bancária”, propõe

uma concepção problematizadora e libertadora da educação, a partir da qual seja a capacidade de conhecer associada à curiosidade em torno do objeto, constituindo-se numa vivência permanente do desafio à curiosidade ingênua do educando para, com ele, partear a criticidade e ir forjando a constituição da curiosidade epistemológica.⁴³

Ainda como contraposição à educação bancária, Freire apresenta uma “pedagogia da esperança” que considera, no ato educativo, o saber que o educando tem.⁴⁴ Essa é a expressão pedagógica que aponta caminhos alternativos à educação atrelada aos interesses mercadológicos do capital.

³⁸MÉSZÁROS, 2008, p. 74.

³⁹MÉSZÁROS, 2008, p. 75.

⁴⁰FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 38.

⁴¹FREIRE, 1983, p. 32.

⁴²FREIRE, 1983, p. 27-28.

⁴³ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e Prazer de Aprender*. O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 194.

⁴⁴FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 70-71.

É, portanto, uma educação que, política, não promove a “internalização” (Mészáros), antes, a desvenda. A pedagogia da esperança não admite neutralidade, pois é imbuída de politicidade “e é exatamente sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade.”⁴⁵ A politicidade provinda de uma natural “eticidade da educação” na proposta da pedagogia da esperança, se revela na metódica de ensino que não se resume à mera técnica de leitura da escrita, mais que isso, passa pela grandeza da leitura do mundo, e aqui está, em nossa compreensão, a centralidade, o “coração” da pedagogia da esperança: “A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra.”⁴⁶

A educação tem o pressuposto de libertar, mais que de formar, embora o sistema econômico, crente disso, sufoque essa dimensão libertadora, pois não interessa a tal sistema “formar” enquanto libertar, mas instrumentalizar, ou seja, colocar na “forma” para se desenvolver conforme a necessidade da fábrica.⁴⁷

Diante de uma “cultura do silêncio”, Freire enxerga a necessidade de as pessoas poderem dizer a palavra, ou seja, poderem se expressar. Portanto, “readquirir a possibilidade de dizer a palavra significa readquirir a possibilidade de dizer o mundo”, o grande objetivo desse educador pernambucano com seu método de ensino. Streck lembra que a teoria de Freire tem por base o diálogo, o que não significa ausência de conflitos, não significa ausência de posições e destaca que “sempre há diretividade na educação”, ou seja, não há neutralidade.⁴⁸ Freire, com a teoria dialógica, desafia “educadores e educandos a assumirem posições”. Não pode existir educação que não seja política, pois não há educação neutra! Streck conclui que Freire ajudou a “libertar a educação de uma função meramente utilitarista” ao gosto do neoliberalismo.⁴⁹

Uma nova maneira de fazer educação deve se tornar conhecida, divulgada e ensinada. O espaço primeiro desse movimento de reflexão sobre a educação e de elaboração e construção e ensino de novas propostas, é a Universidade. Como espaço formador, por excelência, a universidade não pode alijar de seu programa a formação dos profissionais que a ela acorrem. A Universidade, assim, é o espaço fundamental de rupturas. Para Veiga⁵⁰ a Universidade deve ser a viabilizadora de rupturas com projetos que se tornaram incapazes de dar respostas “aos apelos de

⁴⁵FREIRE, 2003, p. 77-78.

⁴⁶FREIRE, 2003, p. 79.

⁴⁷STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21

⁴⁸STRECK, 2005, p. 56.

⁴⁹STRECK, 2005, p. 61-63.

⁵⁰VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 163.

nossa circunstância vivencial”. Destarte, “as inovações, mais do que os experimentos e as tentativas individuais, devem buscar a composição de um projeto coletivo.” A Universidade é também espaço de coletividade e de força conjunta para a composição de pesquisas científicas que beneficiem toda a sociedade. A avaliação da ciência, aliás, compreende Veiga, deve ser realizada quanto a seus “efeitos sociais”. E o próprio fazer científico “deve incidir sobre os cidadãos que são os destinatários do conhecimento científico”, pois a “ciência é um ato humano” não neutro.⁵¹ A educação não pode ser presa às necessidades mercadológicas. Ela deve realizar sua missão de emancipar, resultando desse movimento pleno de eticidade, a consciência da interdependência, da solidariedade, da cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano não vive isolado no mundo, mas, em constante relação, forma e se deixa formar. É na relação que o ser humano é capaz de produzir sentido. A capacidade de vivência humana desemboca em necessidade de socialização. Ora, essas dinâmicas de encontro, de interação social, são atacadas pelo sistema econômico que, intuindo reger os seres humanos como massa de manobra, busca interferir em suas ações, opções e comportamentos, impingindo, por isso, um *ethos* individualista, consumista e anticomunitário. A partir dessa intencionalidade a educação é tratada como objeto de mercadoria e como fomentadora do que interessa ao mercado. A educação é entendida, assim, mecanismo instrumentalizador, vazia mundo, pois sem compromisso com a cidadania, serve meramente para “imbecilizar” e garantir a “ignorância mantida” (Demo). A partir dessa constatação desses movimentos, urge educar para uma consciência cidadão crítica. O professor é quem mantém esse “esquema” à medida que age como lecionador, especialista em ensinar conteúdos. Urge, desse modo, o professor capaz de promover a emancipação (Gadotti; Freire) como compromisso ético de seu fazer educativo. É um professor que forma lideranças, logo, sujeitos políticos, e assim se procede o viver com sentido (Gadotti). A educação não pode ser instrumento formador de seres consumistas e individualistas, mas como instância libertadora, emancipa pela formação de pessoas preocupadas, em sociedade, com o mundo em que vivem. Essas são questões que devem ser discutidas no limiar do século nascente.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvor. **A Eticidade da Educação**: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal. Ijuí: Unijuí, 1999.

⁵¹VEIGA, 2000, p. 169.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e Prazer de Aprender**: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARAÚJO, José C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 91-93

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Cidadania Pequena**: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: **Revista Concilium**. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014).

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: Para compreender o mundo hoje. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 161-191.