

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

AGUINALDO TEIXEIRA JÚNIOR

**NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA
PERSPECTIVA DO TRABALHO**

Maceió
2009

AGUINALDO TEIXEIRA JÚNIOR

**NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA
PERSPECTIVA DO TRABALHO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Brasileira.

Orientação: profa. dra. Maria Edna de Lima Bertoldo.

Maceió

2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

T266n Teixeira Júnior, Aguinaldo.
 Neoliberalismo e educação de qualidade na perspectiva do trabalho / Aguinaldo
 Teixeira Júnior, 2009.
 111 f.

Orientadora: Maria Edna de Lima.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 106-111.

1. Educação e Estado. 2. Qualidade (Educação). 3. Neoliberalismo. 3. Trabalho
e educação. I. Título

CDU: 37.014.53

AGUINALDO TEIXEIRA JÚNIOR

**NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA
PERSPECTIVA DO TRABALHO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Brasileira, e aprovada em ___/___/___ pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a dr.^a Maria Edna de Lima Bertoldo

Orientadora

Examinador...

Instituição de Ensino

Examinador...

Instituição de Ensino

Examinador...

Instituição de Ensino

Maceió

2009

Dedico este trabalho ao meu mentor intelectual, pai, irmão e amigo Ivo Tonet (nem sempre bem interpretado por mim).

AGRADECIMENTOS

A todos os que influenciaram, de alguma forma, a minha vida, e aos que me deixam feliz apenas por existirem.

À minha primeira família: Pedro Emídio, Celeste, Aguinaldo (pai), Cleuza (mãe), Valdiza, Benedito, Zoraide, Maria de Lourdes, Lúcia, Regina, Rosa, Carlos Ramiro Costa, Heráclito, Jorginho, Sílvio, Ciro, Clóvis, Carmen, Jalmery, Marcos Guimarães, tio Manuel (*in memoriam*) e Sônia, Júlia, Nena, Paulo Roberto, Luciana (irmãos).

À minha segunda família: José Bezerra e Josefa Bezerra (senhor Zequinha e senhora Zequinha), Valdo, Eliane, Enilda, Edílson, Edjane.

Aos meus sobrinhos: David, Mariana, Daniela, Ana Celeste, Ana Carolina, Ana Cláudia, João Vitor e Leonardo.

Aos meus primos: Pedro Henrique, Patrícia, Valéria, Vivian, Vanessa, Marcelo, Marcos, Maurício, João Paulo, Raquel, Marcos Antônio, Ana Rosa, Adriana, Carlos Alberto Reys, José Carlos, Cláudia, Tereza Cristina, Rosa Lúcia, Kátia, Andréia, Mônica e Clóvis Júnior.

A Cynthia Costa Texeira.

A todas as mulheres da minha vida; citar uma seria desmerecer as demais.

A todos os meus alunos, especialmente Renalvo, José Carlos, Aurora, André Luiz, Jacqueline Adlane, Mônica, Nelma, Sânia, Janaína, Jaciel etc.

Aos meus amigos de infância da Cambona — Beto (*in memoriam*) — e aos amigos da praça dos Martírios, em especial os intelectuais da época: Zezito, Califa, Adroaldo e Juarez.

Ao amigo e irmão José Ubiratan Barbosa Ávila.

Aos amigos do Cambonense, em especial Francisco Elpídio, Alder Flores, Josenal Fragoso e Edmar Gusmão.

Um agradecimento todo especial à minha orientadora, Edna Bertoldo, pela paciência e competência.

“A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que homens modificadores são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias diferentes e a educação modificada são mudadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Tudo isso leva, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe a ela [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana somente pode ser aprendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.”

Karl Marx

RESUMO

O objeto deste trabalho é a qualidade da educação oferecida às classes subalternas ou classes dominadas, e o problema levantado consiste no seguinte: é possível o Estado oferecer uma educação de qualidade na perspectiva do trabalho? A pesquisa, de caráter teórico, fundamenta-se na teoria social de Marx e seus seguidores, a exemplo de Lukács, Mészáros, Lessa e Tonet. Tem o propósito de verificar a hipótese da existência, na sociedade capitalista, de uma educação de qualidade para os dominados; embora ela seja uma impossibilidade ontológica, não se elimina a possibilidade histórica de sua efetivação pela classe trabalhadora. A ideologia hegemônica da educação escolar disseminada pelo Estado classista não permite o acesso a uma educação que tenha como horizonte a emancipação do homem. Ao contrário, a escola tem como função a formação da força de trabalho e, principalmente, a transmissão da ideologia em que são repassados valores, ideias e comportamentos consonantes com os interesses do capital. A análise da qualidade da educação em alguns teóricos, como, por exemplo, Libâneo e Demo, com arrimo na ontologia marxiana, permitiu constatar que para eles a cidadania representa o horizonte máximo; neste, a educação está acompanhada de diversas propostas teórico-pedagógicas — gestão democrática, construtivismo, pluralismo metodológico, educação a distância, ciência, livro didático, currículo e interdisciplinaridade —, que, por sua vez, configuram-se a saída para uma educação democrática e de qualidade para “todos”.

Palavras-chave: Estado. Educação de qualidade. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The main idea of this work is the quality of education offered to lower and oppressed classes, and the problem raised is the following: is it possible for the State to offer quality education in the work perspective? This research is theoretical and based on the social theory of Marx and his followers, such as Lukacs, Mészáros, Lessa and Tonet. Its purpose is to verify the hypothesis of the existence, in a capitalist society, of a quality education for the oppressed. Though it is an ontological impossibility, it doesn't eliminate the historical possibility of the accomplishment of this quality education by the working class. The hegemonic ideology of education disseminated by the class does not allow access to an education that has the emancipation of man as a goal. Instead, the school has as its objective the establishment of the workforce, and especially the transmission of ideology through which are set values, ideas and behaviors combined with the interests of the capital. The analysis of the quality of education for some theorists, for example, Lebanon, and Demo, with retaining the Marxist ontology, appears that for them citizenship represents the maximum horizon; in such, education is accompanied by various theoretical and pedagogical proposals — democracy, constructivism, methodological pluralism, distance education, science, textbook, curriculum and interdisciplinary work — which, are configured as an output to a democratic education and quality standards for "all."

Keywords: State. Quality Education. Neoliberalism.

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO: DA ORIGEM À SUA FORMA NEOLIBERAL | 17 |
| 1.1 Educação de Qualidade e Políticas Internacionais..... | 25 |
| 2 ESTADO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO..... | 34 |
| 3 EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSE | 46 |
| 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: PARA QUEM? | 59 |
| 4.1 Gestão Democrática..... | 65 |
| 4.2 Construtivismo..... | 69 |
| 4.3 Pluralismo Metodológico | 73 |
| 4.4 Educação a Distância | 76 |
| 4.5 A Ciência e a Qualidade da Educação..... | 80 |
| 4.6 Formação de Professores | 87 |
| 4.7 Currículo | 88 |
| 4.8 Interdisciplinaridade | 90 |
| REFERÊNCIAS | 106 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa a analisar a qualidade da educação oferecida à classe trabalhadora. Para tanto, parte da seguinte problemática: é possível o Estado oferecer uma educação de qualidade na perspectiva do trabalho? O questionamento surgiu em decorrência de um discurso muito usual sobre a qualidade da educação, no qual frequentemente se ouve a frase: “Queremos uma escola de qualidade”. Esse discurso compreende que, sendo a sociedade constitutiva de um todo homogêneo, os métodos e objetivos da educação são bons para todos.

Essa concepção homogeneizada da qualidade educacional desconsidera sua própria particularidade, que, conforme Chasin, baseando-se na dialética, seria as classes sociais antagônicas. Nesse sentido, entende-se que a existência das classes sociais é imprescindível para apreender a problemática da qualidade da educação.

O interesse nesse tema se dá porque, desde nosso ingresso no magistério, em 1976, a preocupação com a qualidade do ensino sempre esteve, e sobretudo está, presente; não uma qualidade na perspectiva do capital, mas na ótica do trabalho.

A universalização da qualidade como elemento fundamental da ideologia possibilita que, em nome dessa qualidade, se esqueça que a sociedade não é homogênea. Portanto, existe conflito: o processo de reprodução do capital se dá num processo antagônico entre ele e o trabalho. Para ofuscar esse cenário, há uma gama de atividades inserida na escola — dança, comemorações etc. — e utilizada como indicativo de qualidade.

Considerando que no sistema do capital é impossível a existência de uma educação para os dominados, buscar-se-á sua comprovação ou não, mediante a pesquisa teórica, a partir de alguns pensadores, a exemplo de Libâneo, Demo e outros.

E, para o aprofundamento da qualidade da educação no sistema capitalista, em especial na sua forma atual de reprodução (o neoliberalismo), serão considerados os fundamentos da teoria social de Marx e seus seguidores — Lukács, Mészáros, Tonet, Lessa, Duarte, Bertoldo...

Frise-se que a ideologia hegemônica da educação escolar disseminada pelo Estado classista não permite o acesso a uma educação que tenha como horizonte a emancipação do homem; ao contrário, a escola tem como escopo formar a força de trabalho e, mormente, transmitir a ideologia segundo a qual se repassam valores, ideias e comportamentos interessantes ao capitalismo.

A função básica da educação na atualidade continua a ser interpretada em termos de equalização social. Para que a escola cumpra isso, faz-se necessário compensar a deficiência que neutraliza a eficácia da ação pedagógica — e tal compensação pode dar-se por um conjunto de programas que abarque diversos problemas, de natureza familiar, emotiva, cognitiva, linguística e até mesmo os relativos à saúde, à nutrição etc. Esses programas atribuem, porém, à educação a responsabilidade por problemas que, em verdade, não são de sua alçada.

A defesa da qualidade da educação na perspectiva do trabalho pressupõe, fundamentalmente, a existência dos conteúdos na escola; sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, e a escola transforma-se num arremedo, numa farsa.

Por isso é fundamental que, no interior da escola, a atuação foque a prioridade pelos conteúdos, pois aí está uma das formas de lutar contra a farsa do ensino. Por que os conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros da classe dominada não se apropriam desses conteúdos, não dispõem das ferramentas necessárias à compreensão do funcionamento da realidade, e, por conseguinte, não criam possibilidades de superá-la.

Mas, que conteúdos são esses? Trata-se de tudo aquilo que de melhor a humanidade produziu coletiva e socialmente. Sem acesso a essa ferramenta, a classe trabalhadora não possui “armas” na luta contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para consolidar a dominação. O dominado não se liberta se não entender aquilo que os dominantes dizem e fazem.

Assim, conhecer o que de melhor foi produzido pela humanidade é condição de libertação. Segundo Chasin (1994, p. 3), “[...] conhecer é se credenciar ao poder”. Ou seja: a qualidade da educação na ótica do trabalho exige que os conteúdos sejam transmitidos a partir de uma pedagogia revolucionária, na perspectiva de avanço para além do capital. Nesse contexto, conforme Dore (1980, p. 339), “Gramsci ressalta a importância de um movimento intelectual que defenda novas concepções de mundo capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista”. É imprescindível a criação de uma contra-hegemonia política dos intelectuais orgânicos e seu papel no ressurgimento das classes populares. Cabe, ainda, indagar se a educação das classes populares, sob o comando do FMI, BIRD, BID, realmente as interessa. Daí o cerne do debate: é mesmo possível o Estado oferecer aos trabalhadores uma educação de qualidade?

A escola atua, contraditoriamente, como um instrumento de conformismo científico-tecnológico, reprodutivista da sociabilidade humana e reprodutor das ideologias dominantes; ao mesmo tempo, constitui-se um espaço de contestação das relações burguesas. A escola é, pois, reprodutora de relações sociais de produção capitalista e espaço de luta de classe para superar essa relação.

O estudo da qualidade da educação na perspectiva marxista exige que se estabeleça a relação com o processo produtivo em que se estruturam a sociedade e o caráter de especificidade ou particularidade nele engendrado. Com fulcro nessa perspectiva, compreende-se, conforme Paulo Netto (2001, p. 37), que “a perspectiva teórico-metodológica instaurada pela obra marxiana, com seu caráter ontológico, sua radicalidade histórico-crítica e seus procedimentos categorial-articuladores, é aquela que permite, arrancando dos ‘fatos’ objetivados na empiria da vida social na ordem burguesa, determinar os processos que os engendram e as totalidades concretos que constituem e em que se movem. Esta perspectiva é a que propicia a dissolução da pseudo-objetividade necessária à superfície capitalista e ensina a desvelar os modos de ser e de reproduzir-se do ser social na ordem burguesa”.

Reafirma-se, na esteira marxiana, que o trabalho é a categoria fundante do ser social, a condição para sua existência, o ponto de partida para a humanização do homem!

Nesse contexto, vislumbra-se a qualidade da educação para além do capital. As práticas educacionais devem habilitar o indivíduo a realizar as funções do processo metabólico social num empreendimento progressivo e transformador. A verdadeira formação seria, logo, a continuada, e não a vocacional. Trata-se, como diz Mészáros (2005, p. 47), de “romper com a lógica do capital, na área da educação, que equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Enquanto o capitalismo e sua forma totalizante de reprodução do capital não forem, contudo, superados, não será possível fazer algo? O que o professor pode fazer para contribuir para a transformação social? A educação de qualidade é impossível?

Pelo menos no âmbito da institucionalidade formal, existe sim uma impossibilidade ontológica de efetivação de uma educação de qualidade na perspectiva do trabalho, conforme demonstraremos. Isso não impede, todavia, que o professor, cuja atuação objetiva se dá no campo da subjetividade, não possa contribuir, partindo da sala de aula, para a realização de uma educação de qualidade. Afinal, é ele quem seleciona o conteúdo a ser transmitido, os métodos, as técnicas e a forma de abordagem e avaliação.

A pesquisa em tela mostra que as análises dos teóricos aqui expostos têm, na cidadania, o horizonte máximo, e nesse horizonte a democratização da educação — acompanhada de todos os seus ingredientes: eleição, currículo, políticas públicas etc. — tem-se apresentado como alternativa para obter educação de qualidade para “todos”.

Os gregos sempre procuraram, de início, explicações sobre a origem do universo e do homem e, nessa busca, surgem dois critérios fundamentais para a análise: o ontológico (o ser) e o gnosiológico (o conhecer). O critério ontológico consiste no reconhecimento do ser, de tudo que está posto para o conhecimento. Buscar o conhecer é buscar o ser, é a reprodução fiel do que se observa; e a reprodução na cabeça do que é o ser, o critério gnosiológico, está ligada à questão do saber, e este saber, esta forma de conhecer depende exclusivamente do sujeito. Só o sujeito pode dizer o que é a verdade, bastando desenvolver a sua racionalidade. Tomar o caminho gnosiológico é partir do sujeito como organizador das coisas. A partir do ponto de vista do ontológico, parte-se do objeto, reconhecendo neste a primazia do conhecimento.

No mundo grego e medieval, tudo era visto como algo ordenado nesta ordem do mundo, a subjetividade tinha como recurso último os Deuses, a realidade era vista em última instância como objeto além do homem; este não se reconhece como construtor último da história, que era objetiva e independente dos desejos humanos. Essa forma de pensar tem sua radicalidade no teocentro medieval, que começa com Santo Agostinho, com a idéia de que o homem nasce predestinado, e, portanto, só Deus poderia ser a resposta para tudo.

O desenvolvimento das atividades mercantis e as grandes navegações, com as descobertas de um mundo nunca visto, trazem consigo a necessidade de respostas para o que está acontecendo e como tirar proveito do que está acontecendo. As mudanças nas bases materiais e a expansão do comércio necessitavam de respostas e quem é chamado a dar as respostas? O homem.

O antropocentrismo, que começou com uma pesquisa aos gregos e romanos, agora aparece como resolução dos problemas medievais. É Shakespeare que vai dar as novas boas vindas: que obra de arte é o homem, tão nobre no raciocínio, tão vazio na capacidade em forma de movimento, tão preciso e admirável na ação, é como um anjo; no entendimento é como um Deus: a beleza do mundo; o exemplo dos animais (Shakespeare, Hamlet apud AQUINO, 1998, p. 70).

No campo filosófico, o século XVI vai apresentar um grande momento de transformação: a substituição da objetividade (objeto) pela subjetividade, sendo René

Descartes o responsável por esta mudança; “agora o mundo vai substituir inteiramente o homem exterior”.

Descartes diz que o cogito é uma verdade tão indubitável que serve de padrão, de modelo para a verdade; uma vez descoberta a primeira verdade, isso significa que se tem o modelo para criticar e avaliar todos os outros conhecimentos e saber o que é verdadeiro e o que é falso. Esse modelo de verdade é claro e distinto. E como o modelo é claro e distinto (interdisciplinaridade), ou outro conhecimento que seja claro e distinto (transdisciplinaridade), pode dizer que ele é verdadeiro, que corresponde a um modelo de verdade “(o cogito – citação latina de penso, logo existo) é o padrão, é o método que permitirá a Descartes avaliar o que é verdadeiro e o que é falso” (LESSA, 2009, p. 72).

A partir desse momento, dessa virada conceitual, passa-se a se preocupar não em saber por que as coisas são como são; a partir daí a preocupação é: como as coisas funcionam; o mundo, os objetos que compõem não vão mais dizer ao homem o que ele é, ao contrário é o homem quem vai dizer, mesmo sem olhar o mundo, o que ele acha que é.

De acordo com Tonet (2009, p. 10), Kant propõe uma articulação entre razão e sensibilidade da seguinte forma:

[...] Os sentidos colhem dados e a razão classifica, organiza e extrai as legalidades e elabora uma teorização a partir deles. Deste modo, o objeto de conhecimento já não é o mundo real, mas aquilo que o sujeito constrói a partir dos dados colhidos pelos sentidos. A conseqüência lógica, também extraída por Kant é que nós não podemos a ‘coisa em si’ (o númeno); só podemos conhecer a coisa como ela é para nós (o fenômeno). Vale dizer, por esse andamento, a categoria da essência, tão cara à concepção greco-medieval, se torna inatingível e a categoria da totalidade se transforma em uma categoria puramente lógica. A realidade já não é mais um composto de essência e aparência, mas apenas fenômeno. Por isso mesmo, a ordem do mundo já não é se encontra nele, mas é o sujeito que imputa ao mundo um determinado ordenamento.

A ontologia (objetividade) começa a perder espaço para a subjetividade (gnosilogia) e a conseqüência disso está expressa nas tentativas de se buscar uma educação de qualidade para os trabalhadores, pautada na gestão democrática, no pluralismo metodológico, no currículo, na interdisciplinaridade etc., a partir de concepções subjetivistas que, sem levar em conta a realidade material, acabam encontrando saída na gnosilogia e na vontade exclusiva do sujeito.

Uma questão fundamental deve ser colocada no processo de desenvolvimento da burguesia: a busca pelo lucro cada vez mais se acentua, e, nessa busca, como conhecer a natureza, a política, como se deslocar de um lugar para o outro transportando outra e tendo a maior quantidade possível de produtos? Como controlar as pessoas? Perguntas simples hoje,

mas complexas na época, que vão exigir respostas para estas questões. A divisão social do trabalho simples no sec. XV vai exigir respostas ou perguntas formuladas anteriormente, e, para responder, a fragmentação da ciência, do saber era algo fundamental; matemática, política, astronomia, cada uma buscando dar suporte aos questionamentos da época.

Durante o período do século XV ao século VIII a burguesia é uma classe eminentemente revolucionária; é ela que vai propor igualdade, fraternidade, liberdade e que vai dizer da capacidade que o homem tem em transformar o mundo; é ela que vai dizer, após a revolução, que o homem não tem condições de ir à essência das coisas, e que, através do positivismo, vai dizer da incapacidade do homem em conhecer as coisas, e que agora se trata de descobrir dados e procurar uma simetria entre elas.

“A hegemonia burguesa se contrai em torno de uma consciência e de uma cultura nacional popular criada pela difusão de uma língua e de uma literatura cujos instrumentos principais são a escola e a imprensa”. (ROYO, 1998, p.74)

É no período pós-revolucionário que as ciências ditas sociais, sociologia, antropologia, ciência política, pedagogia, todas elas, cheias de vieses, de revoluções, irão não só justificar a realidade mas também esconder, em alguns momentos, a própria realidade. A fragmentação do mundo é a fragmentação do saber. Ora, se é a materialidade do mundo que gera a divisão social e também a fragmentação do mundo e do saber, só a transformação radical do mundo pode acabar com o sistema que lhe dá origem e, por tabela, a divisão do trabalho. É uma impossibilidade real querer unir o mundo do saber fragmentado sem transformar a base que lhe dá sustento.

Tonet (2009, p. 19) chama a atenção para a única possibilidade do conhecimento não ser fragmentado:

Afinal, se um saber fragmentado é funcional à manutenção dos interesses da classe burguesa, um saber que tenha na categoria da totalidade a sua chave metodológica e que, pela articulação entre as categorias da essência e da aparência (de caráter histórico e social), permita a desmistificação da realidade social, é do interesse da classe proletária. Esta última, para orientar a sua luta no sentido de transformar o mundo todo e não apenas alguma parte; de superar radicalmente a exploração do homem pelo homem e de construir uma forma de sociabilidade que seja uma autêntica comunidade humana, precisa de um saber que permita compreender a realidade até a sua raiz – sua essência – e como uma totalidade. Afinal trata-se de transformar o mundo todo e não apenas alguma parte dele.

É esse saber que deveria ser o eixo norteador de uma escola de qualidade na perspectiva do trabalhador. Ainda segundo Tonet, Marx lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo, de um padrão de conhecimento profundamente novo

e, não por acaso, tem na categoria da totalidade a sua categoria fundamental. É esse padrão que permite compreender a realidade social como um complexo que tem no trabalho a sua categoria ontológico-primária. É também esse padrão que permite compreender a natureza própria do ser social, sua complexificação e sua fragmentação, tanto material como espiritual, e a articulação entre esses dois momentos. Isto significa dizer que o mundo fragmentado e especializado é uma necessidade ontológica do capital; ou seja, é necessário para a manutenção do capital, a divisão da sociedade em classes, a divisão do saber e a transmissão de uma educação que seja favorável à conquista e à manutenção do seu domínio econômico e político.

Tonet (2009, pp. 15-16), concluindo, aponta algumas consequências do processo de fragmentação:

Primeira: a forma atual do mundo, regida pelo capital, fundamenta e exige a fragmentação do saber como um instrumento necessário à sua reprodução. Por isso, enquanto o capital for a força dominante, a fragmentação do saber será também a forma dominante deste. Em síntese: um **saber** de um mundo fragmentado é um saber de um **mundo** fragmentado

Segunda: do ponto de vista estritamente científico, a superação da fragmentação não passa pela soma ou pela justaposição ou, ainda, por atitudes e esforços do sujeito em integrar várias áreas de conhecimento. [...]

A eliminação da fragmentação do saber passa, sim, pela superação da perspectiva da cientificidade moderna, de caráter gnosiológico, onde o sujeito detém a centralidade, e pela apropriação da perspectiva metodológica (de caráter onto-metodológico) fundada por Marx, onde o objeto (de caráter histórico-social e não metafísico) tem a regência e o sujeito a tarefa ativa de traduzir teoricamente o processo social. Não basta ter boa vontade ou envidar esforços ou criar novos métodos a talante do sujeito. É preciso assumir e dominar o método que, tendo se originado, em seus fundamentos, do mundo, permita voltar a ele para compreendê-lo como uma totalidade e segundo a sua lógica própria e não ao arbítrio do sujeito.

Terceira: uma formação, em geral, voltada para a emancipação humana, hoje, só pode significar uma contribuição para o engajamento na radical superação da sociedade capitalista e na construção de uma sociedade comunista. Por isso, uma atividade educativa que se pretenda emancipadora passa, necessariamente, pela apropriação de um saber que permita a compreensão desta sociedade como uma totalidade, até a sua raiz mais profunda, e que também possibilite compreender a origem, a natureza e a função social da fragmentação, desmistificando, ao mesmo tempo, a sua forma atual. (Grifos do autor)

O que se observa é que a tão defendida interdisciplinaridade é, na verdade, a tentativa de juntar os vários campos do saber, ora sob o comando de uma ciência, ora sob o comando arbitrário do professor, na tentativa de superar a fragmentação da realidade sem a sua transformação pela raiz. Trata-se, a rigor, de mais uma tentativa de tentar dar ordens àquilo que exige a desordem; de dar sustentação ao insustentável.

Uma educação de qualidade oferecida pelo capital, na perspectiva do trabalho, é impossível, haja vista a divisão social do trabalho e sua fragmentação gerenciada pelo Estado.

Também em face disso, com vistas ao aperfeiçoamento — tanto quanto possível, é claro — da qualidade educacional, o presente trabalho organiza-se da seguinte forma: em um primeiro momento, analisam-se o surgimento do Estado e sua relação com a educação, no tocante ao seu papel na elaboração de políticas internacionais; em seguida, trata-se da educação no capitalismo neoliberal; e, finalmente, no terceiro e último capítulo, estuda-se a educação de qualidade, com enfoque no seu vínculo com a gestão democrática, o construtivismo, o pluralismo metodológico, a educação a distância, a ciência, o livro didático, o currículo e a interdisciplinaridade.

A escolha por essas categorias se deu porque elas ganham corpo no debate e na produção dos teóricos, sobretudo daqueles eleitos para fins de investigação nesta dissertação.

Diante desse cenário, pretende-se que esta pesquisa contribua para a ampliação do debate acerca da qualidade da educação, de forma a superar as análises parciais atualmente em voga, que disseminam certa homogeneidade quando, a rigor, não se considera a particularidade da temática: qualidade para quem?

1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO: DA ORIGEM À SUA FORMA NEOLIBERAL

No começo da humanidade, os grupos sociais viviam em bandos, e o poder, a disciplina e a organização se davam através dos costumes e da tradição. Já a educação era ofertada a partir da prática cotidiana de sobrevivência, por meio do trabalho.

O surgimento do Estado como expressão da coerção de alguns grupos sobre outros só surge quando da divisão da sociedade em classes, que é uma das consequências fundamentais no desenvolvimento das ações produtivas.

No momento em que grupos sociais passam a dominar a produção e os homens criam a necessidade de salvaguardar esse patrimônio, surgem as forças de repressão, como a polícia, as leis e, mormente, o responsável pela manutenção do *statu quo*: o Estado. Aduz Marx:

Os artigos teorizadores do Estado construíram o Estado a partir das paixões-ambição, sociabilidade, ou a partir da razão, não da razão da sociedade, mas da razão individual: a doutrina mais ideal e profunda da nova filosofia constrói-o a partir da idéia de totalidade. Ele vê no Estado o grande organismo no qual, a liberdade jurídica, moral e política podem encontrar a sua realização, e em que o cidadão particular apenas obedece às leis naturais de sua própria razão, da razão humana. (1975, p. 143)

A história humana tem demonstrado evolução em alguns setores e retrocesso em outros. No entanto, a referência à questão do Estado implica uma evolução ao longo do tempo: a princípio, a completa ausência estatal; posteriormente, o Estado da sociedade dos escravos, o feudal, o moderno e o contemporâneo, que se diferenciam entre si na forma fenomênica, mas mantêm a essência: garantir “a tranquilidade de todos”, motivo pelo qual se justifica a necessidade da repressão como um elemento a ser usado sempre que necessário.

O Estado surgiu na Idade Antiga, graças às mudanças que naquele momento se realizavam — inicialmente através da revolução agrícola, com a descoberta da semente, o que proporcionou um excedente de produção, além da prática de criação de animais. A mudança na forma de produzir conduziu pessoas e grupos a se apropriarem privadamente da propriedade social, de modo que resultou na existência de indivíduos ricos e pobres e, logo, no surgimento das classes sociais.

A história a partir desse momento segue um rumo permeado de contradições entre as classes: as dominantes necessitavam, a todo custo, de criar mecanismos para a sujeição da

outra. E, para essa relação de exploração do homem pelo homem manter-se, a classe dominante deu origem a:

[...] uma instituição que não defendesse a nova forma privada de adquirir riqueza em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classe e o direito de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. Dessa instituição surgiu o Estado. (PONCE, 1998, p. 32)

O Estado nasceu e até hoje seu fundamento ontológico consiste em ser a representação maior da classe imperante. Ao contrário do trabalho, ele não é a esfera fundante da sociedade, e sim o complexo parcial inserido na totalidade social cuja função consiste no domínio sobre a sociedade, mesmo quando em algum momento histórico isso não é visualizado explicitamente, como, por exemplo, na Idade Medieval. O Estado é, indubitavelmente, a base de sustentação da propriedade privada e das diversas formas de propriedade até hoje conhecidas.

De acordo com Tonet (1997, p. 35), a concepção de Estado encontra-se, de um lado, intimamente ligada à ideia de sociedade civil como um “conjunto de indivíduos que se reúnem nas mais diversas entidades [...] para o exercício do jogo democrático”; doutra banda, à de sociedade política, em que o Estado revela-se a instituição garantidora da satisfação das necessidades humanas na sociedade civil, através de uma legitimidade que “supõe o exercício dos direitos civis, a participação de todos os cidadãos e o respeito às regras democraticamente estabelecidas, de modo que o Estado expresse o consumo social”.

Marx, estabelecendo a relação entre Estado e sociedade, afirma que:

A forma de intercâmbio condicionada pelas forças produtivas existentes em todas as fases históricas e que por sua vez, as condiciona, é a sociedade civil [...] vê-se já aqui que essa sociedade é a verdadeira fonte, o verdadeiro palco da história [...] a sociedade civil abrange todo o intercâmbio material dos indivíduos, no interior de uma determinada fase desenvolvimento das forças produtivas. (MARX, 1991, pp. 58-59, apud TONET, 1997, p. 27)

O antagonismo das classes sociais gerado pelo processo de exploração, dominação e concentração de um lado, em face do empobrecimento do outro, acirra a oposição de classe. Essa afirmação não é, contudo, aceita por todos os pensadores, conforme será mostrado adiante.

Os jusnaturalistas, representados por Locke e Hobbes, afirmam, por exemplo, que o Estado apareceu naturalmente para o benefício do bem comum; os contratualistas,

representados por Rousseau, entendem, por sua vez, que o ele surgiu devido a um contrato social entre todos.

Tonet discorda e assevera:

O surgimento e a natureza do Estado decorrem dessa mesma natureza da sociedade civil. Dilacerada pela contradição entre interesses gerais e particulares e não podendo resolvê-los ele mesmo, dá origem a uma esfera com um aparato com tarefas, com uma especificidade própria, mas cuja função fundamental seria a de solucionar essa contradição. Sua origem, porém, traça-lhe precisamente os limites. Deste modo, solucionar a contradição não significa superá-la, suprimindo-a formalmente, mas conservando-a realmente e deste modo contribuindo para reproduzi-la em benefício das classes mais poderosas da sociedade civil. (TONET, 1997, pp. 18-28)

Ou seja, embora o Estado procure resolver os problemas que lhe cabem, termina impedido, porque requer dele a destruição das relações antagônicas e, dada a sua essência, isso o levaria à própria dissolução.

Com discrepâncias, alguns teóricos, ao discorrerem sobre os problemas da sociedade e buscarem alternativas, não rompem com o Estado. Alguns desses teóricos, como Coutinho e Libâneo, baseiam-se numa determinada interpretação do pensamento de Marx, que justificaria a necessidade do Estado capitalista e para o qual a saída seria a democratização das relações de poder e a participação de todos através da cidadania. Outros teóricos (Mészáros, Lessa, Tonet etc.), porém, ancorados na perspectiva da ontologia marxiana, defendem a atualidade dos estudos de Marx e propõem a superação do Estado.

O primeiro grupo reconhece que a existência das classes permeia-se de conflitos, mas o único caminho possível para a emancipação do homem é a luta cotidiana e também a anuência do Estado — para se alcançar a democracia plena.

Tonet, no texto “Cidadão ou homem livre” (livro Democracia ou Liberdade?), afirma:

Vivemos num tempo de muitas ditaduras e a clara exposição dos aspectos auto-críticos do chamado socialismo real. A democracia parece, então, a descoberta do verdadeiro caminho ou mais do que caminho, do campo no interior do geral se dará progressivamente o aperfeiçoamento da sociedade. (1997, p. 163)

E continua:

Este começo perdeu um tanto do seu brilho e hoje foi substituído por outro. Trata-se da cidadania, como já vivemos sob um regime democrático, um conceito de forte conotação jurídico-política, nada mais justo agora do que lutar para alargar os direitos dos indivíduos, aos quais, evidentemente, também correspondem deveres.

Tomar consciência dos seus direitos e/ou ampliar os já existentes, inscrevê-los na constituição e nas leis, organizar instituições para a defesa e implantação deles. Cidadania tornou-se sinônimo de liberdade. Cidadão é o indivíduo que tem direitos e deveres das mais diversas ordens e que tem no Estado a garantia de que estes direitos e deveres terão sua existência efetiva. (Idem, pp. 163-164)

Assim, para os conservadores e para os pseudoprogressistas, a humanização do Estado e a solidariedade constituem-se as únicas saídas para resolver os problemas sociais. Basta manter a “neutralidade”, já que não se trata de “defender nenhuma classe” em particular, e sim defender todos. As lutas no interior da sociedade ocorrem no âmbito da política, em presença do Estado democrático e da luta pela conquista da cidadania, possibilitando a ampliação progressiva dos direitos já conquistados. Por isso é preciso que a sociedade civil se mantenha sempre de sobreaviso para as lutas cotidianas por mais direitos, busque garantir que o Estado trate todos com igualdade e exija, das entidades, políticas públicas próprias ao fim almejado.

Desse modo, o Estado pode e deve solucionar os problemas sociais; contrariamente, Marx expõe: “O Estado burguês nada mais é do que elementos isolados, contra a classe burguesa, contra os seus elementos isolados, contra a classe explorada, uma segurança que deve tornar-se cada vez mais dispendiosa e autônoma perante a sociedade burguesa, porque o exercício do domínio sobre a classe explorada se torna cada vez mais difícil” (MARX, 1975, p. 43). Por esse raciocínio, o Estado surgiu para garantir as desigualdades e a expressão da sociedade civil, de tal sorte que conceber a perspectiva da emancipação política, creditando-lhe a garantia da felicidade de todos, significa reforçar o poder da livre iniciativa dos capitalistas para a reprodução dos seus fins.

Para os revolucionários que veem na teoria marxiana uma proposta social coerente com a construção de uma sociedade deveras emancipada, o efetivo expediente para a classe dominada não está na ampliação do Estado — embora este seja importante —, senão na sua total solvência. É incontestável a importância das lutas cotidianas: não devem ser menosprezadas. Todavia, elas não devem direcionar-se para a superação da sociedade, visando a diluir as relações fundadas na propriedade privada, o direito democrático, o Estado e toda a sua máquina burocrática.

Tonet aborda essa questão ao mencionar as quatro teses de Marx acerca do papel do Estado:

[...] Primeira tese: há uma relação essencial, de dependência ontológica do Estado para com a sociedade civil [...] Marx afirma que o Estado tem a sua raiz no antagonismo das classes sociais que compõem a sociedade civil [...] Segunda tese: O

Estado é essencialmente uma expressão e um instrumento das classes sociais dominantes, portanto, um instrumento de opressão de classe [...] Terceira tese [...] O Estado é impotente para alterar a sociedade civil, pois, ao mesmo tempo em que Marx evidencia a natureza do Estado e suas relações com a sociedade civil, também mostra que os males sociais fazem parte essencial dela [...] Quarta tese: a tese da extensão do Estado [...]. (1997, pp. 125-130)

A partir delas, Marx esclarece, com clarividência, os limites do Estado e demonstra que ele é indispensável à sociedade de classe: classe contra classe, pessoas contra pessoas e classe que detém o poder e é dona da maior produção e compra de força de trabalho. Ele se configura um instrumento pelo qual a classe dominante organiza as estratégias essenciais para dominar o trabalho, a economia, o mercado, enfim, toda a sociedade civil.

A democracia é a relação de manipulação das classes desfavorecidas pela classe prevalecente e a força por excelência para essa dominação no mundo atual. Senão, veja-se:

Marx e Engels viam duas faces na questão da democracia [...]. Uma delas consiste na 'utilização' pela classe dominante das forças democráticas (eleição, parlamento) como meio para oferecer a ilusão da participação das massas no Estado, enquanto que o poder econômico da classe dominante garante a reprodução das relações entre o capital e o trabalho na produção. Na outra face, está a luta para dar às formas democráticas um novo conteúdo social ou de massas, impelindo-as aos extremos democráticos de controle popular a partir da base, incluindo a extensão nas formas democráticas da esfera política para toda a sociedade. (DRAPER, 1977, p. 310 apud CARNOY, pp. 71-72)

Está posta, portanto, a questão segundo a qual a democracia tem como função precípua esconder que é uma relação de poder da classe dominante; tanto é assim que alguns acreditam: pela ampliação dos direitos, a classe trabalhadora pode tomar o poder político. Mas não perguntam se a classe dominadora vai permitir isso.

Tonet observa, nas teses de Marx, a incapacidade de o Estado solucionar os problemas sociais. Analisando a realidade hoje, o autor constata que a sociedade de classe na qual o Estado moderno tem seu nascedouro é limitada por sua própria natureza, uma vez que se ampara na compra e venda da força de trabalho, na prosperidade privada dos meios de produção e na apropriação do trabalho produzido de forma alheia ao seu real produtor; por isso, existe a divisão em classes com objetivos díspares, e o maior é a apropriação graças ao acúmulo privado de riqueza. Isso produz, entretanto, vários problemas sociais: falta de saúde, educação, lazer, além da fome, do trabalho alienado e de problemas com a natureza, entre outros. O Estado não pode resolver esses problemas porque ele próprio os origina!

Marx ensina:

[...] quando o Estado admite a existência de problemas sociais, ele os procura ou em leis de natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. Como não pode atinar com as causas fundamentais destes males, só resta ao Estado tomar medidas paliativas. (MARX, 1995 apud TONET, 1997, p. 129)

A última colocação de Tonet concerne à proposta dos revolucionários marxianos que advogam pela superação do Estado. Como a luta pela cidadania significa a continuidade da exploração do trabalho pelo capital, a superação do Estado é condição *sine qua non* de liberdade emancipada, não só da classe trabalhadora mas também de toda a humanidade. É que o processo de alienação e reprodução do capital também faz parte da classe prevalecente, embora ela desconheça a causa.

A remoção da ordem vigente é uma meta, mas até lá não se deve preterir a luta por conquistas pontuais, que traduzam melhores condições para a classe trabalhadora. Naturalmente, quando questionado, o Estado — que atua através de mecanismos de defesa e reprodução, como o jurídico e o político — tende a adotar medidas paliativas, necessárias à própria manutenção do capital. Frise-se, nesse sentido, que algumas vantagens obtidas pelo trabalho decorrem de pressão; a luta, no campo da política, faz-se importante, contudo o trabalho não deve visar à cidadania, senão a emancipação humana — e a política é, em verdade, um instrumento na mão dos trabalhadores para preparar o terreno da revolução social, que destruirá a velha máquina do Estado.

Propor a superação do Estado não implica construir outro com referenciais diferentes ou, simplesmente, manter a mesma base social. Significa, antes de tudo, romper com as questões que vivificam o capital, como, por exemplo, a propriedade privada, as classes sociais, a política e o próprio Estado. Essa é a revolução que, segundo Lênin, deve acontecer.

[...] do confronto armado, já que o Estado é a força armada da burguesia. A idéia aqui é que todo Estado, apesar de todas as suas instituições “democráticas”, é, nas sociedades capitalistas, controlada diretamente pela classe burguesa, e que sua função principal é de dirigir a coerção. Por meio do enfrentamento frontal dessa força coercitiva e de sua derrota com uma força superior, o estado burguês será destruído, o instrumento de opressão será eliminado e o proletariado tomará o poder, utilizando a força das suas próprias armas para proteger esses poder. (LÊNIN, 1965 apud CARNOY, 1988, p. 80)

A superação do Estado não basta. Uma simples inversão de papéis pode acarretar uma ditadura do proletariado, e, ainda que noutro sentido, o Estado continuaria existindo como aparelho de coerção de classe.

Essa sociabilidade existente no capitalismo tem como ponto de partida a compra e venda da força de trabalho, com a acumulação cada vez maior de capital, e como horizonte

final o lucro, em que as relações sociais são geradas a partir da produção, do trabalho, da divisão de classes e da hegemonia das classes dominantes através do Estado e da ideologia.

A busca incessante pelo lucro é não só do capitalista mas também dos trabalhadores. Isso significa que nada garante, e já foi demonstrado na prática, que a classe trabalhadora, ao tomar do Estado, por mais mudanças que opere, não representará um instrumento de opressão; apenas haverá uma mudança de classe no poder, com os mesmos vícios herdados pelo antigo modo de produção e reprodução social.

A fase de 1917 é um exemplo clássico. Passou-se da “Ditadura de Burguesia” à ditadura do Estado. Os meios de produção foram estatizados; apenas pessoas diferentes acoplaram essa falsa ideologia, com outros fatores, como insuficiência de riqueza e atraso tecnológico. A carência da revolução em outros países contribuiu significativamente para o processo que levou muitos a crer na eternidade do capital, resultando, assim, na proposta da cidadania como panaceia para os males sociais.

Nesse passo, a luta deverá ser tão somente para alargar horizontes e buscar novas conquistas, ou seja, utiliza-se o espaço político oferecido pela democracia para “lutar contra o capital” e desenvolver, paulatinamente, as forças produtivas.

Enfatiza Tonet, reportando-se à expressão política do Estado:

É preciso, contudo, não esquecer o que há de positivo na política. Em primeiro lugar, o fato de impedir a própria destruição humana [...]. Em segundo lugar, uma crescente – embora não linear – supressão da arbitrariedade no exercício do poder. [...] há uma enorme diferença entre ser oprimido por um poder despótico, tirânico, arbitrário, e ser um poder exercido democraticamente. Em terceiro lugar, um também crescente progresso em direção à abertura de possibilidades – embora contraditórias – de complexificação das individualidades e de realização de um número cada vez maior de pessoas. (TONET, 2005, pp. 95-96)

Por mais que pareça difícil acreditar na substituição de uma ordem social — muito organizada e sustentada por todas as suas manifestações materiais e espirituais — que vigora há tempo e gera tanta contradição, o fato é que não passa de uma histórica construção humana e, conquanto não seja controlável, pode ser superada, se a humanidade assim desejar.

O indivíduo não tem essa consciência porque uma força, uma vez implantada, tem como resultado a própria força.

A propósito, Mészáros foca algumas dificuldades fundamentais do capitalismo:

[...] a vulnerabilidade da crescente organização industrial contemporânea, [...] a associação econômica de vários ramos da indústria a um sistema bastante extremo de partes intimamente interdependentes [...] a dimensão crescente de ‘tempo supérfluo’ socialmente falando [...] o trabalho, enquanto consumidor, ocupa uma

posição de importância cada vez mais na manutenção da corrente de produção capitalista [...] o estabelecimento efetivo do capitalismo, enquanto sistema mundial economicamente interligado [...]. (MÉSZÁROS, 1986, pp. 116-117)

O autor trata basicamente dos problemas enfrentados pelo capital no mundo: muitos funcionários em altos cargos nas mais diversas esferas econômicas; as multinacionais e a fragmentação da produção, por exemplo, nas indústrias de automóveis, onde existem as montadoras e as fábricas das peças específicas; e o próprio mercado mundial. Entende-se que, dessa maneira, o capital — organizado-desorganizado — pode sofrer sérios abalos com crises, revoltas etc., e precisa, como nunca, apostar em seu poder ideológico e agradecer o descrédito das ideias revolucionárias, proveniente dos fracassos das revoluções ditas socialistas.

Ante a realidade exposta, superar o capitalismo é uma necessidade, não pela simples tomada de poder, mas, especialmente, por consciência, pois não se muda o mundo sem, antes, mudar as pessoas; e isso não significa que basta ter consciência para alterá-lo; a rigor, existem três condições, sem as quais a transformação social é impraticável: uma teoria revolucionária, um sujeito (classe revolucionária) e uma situação revolucionária.

Mészáros, em “Filosofia, Ideologia e Ciências Sociais”, evidencia a necessidade de o proletariado almejar seu próprio fim, em nome: da constituição de uma sociedade fundada em uma nova e superior forma de trabalho (trabalho associado); da consciência de sua situação de opressão; da natureza de sua posição de opressão; e da possibilidade de superação de tal ordem através do acesso a uma teoria que, justamente por ser fundamentada na realidade objetiva, pode oferecer a real compreensão de toda a problemática.

[...] A burguesia e o proletariado são as únicas classes puras na sociedade burguesa. Elas são as únicas classes cuja existência e desenvolvimento inteiramente do curso da evolução moderna da produção, e só a partir das condições de existência destas classes é que um plano para a organização total da sociedade pode mesmo ser imaginado. (MÉSZÁROS, 1986, p. 114)

De acordo com o filósofo húngaro, o poder de superação da ordem social vigente está nas mãos da classe trabalhadora, embora ela não tenha consciência nem de sua própria constituição. É preciso que ela compreenda sua historicidade, sua posição de opressão e a necessidade, possibilidade e caminho para se superar a sociedade de classes. E ela é a única classe que pode perceber a necessidade de sua própria extinção, aspirando ao rompimento com as condições de exploração às quais está submetida.

O Estado, para manter seu processo de dominação, necessita — além da força dos instrumentos de repressão — do desenvolvimento da política a partir das necessidades da

classe dominante. No entanto, para que esse poder seja exercido sem muitos problemas, usam-se elementos ideológicos fundamentais que promovem o consenso e têm na educação um instrumento importante, desde que esteja a serviço dos interesses do capital. Assim, formam-se as habilidades e competências do trabalhador, que, por sua vez, contribui para a produção material e espiritual do regime burguês, sobretudo no modelo neoliberal.

Um modelo de estruturação de poder que pressupõe ao mesmo tempo, a despolitização da política e a repolitização da sociedade civil. Despolitização da política a fim de obstáculos concretos aos projetos sociais contestadores das relações capitalistas de produção da existência e de limitar as possibilidades de mudanças dos marcos do reformismo político. Repolitização da sociedade civil, a fim de transformá-lo de instância política de disputa de projetos societais em instância prestadora social de interesse público. (NEVES, 2008, p. 360)

Nesse contexto, uma educação de qualidade na perspectiva burguesa requer maior mecanismo para o controle ideológico,

materializado fundamentalmente pelas políticas direcionadas à melhoria da qualidade de ensino, entre as quais merecem destaques: o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes e diretores. A redefinição da política de formação de professores de todos os níveis de ensino; a definição de novas diretrizes e de novos curriculares nacionais, as diretrizes para elaboração de projetos político-pedagógicos; as diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos escolares; e os mecanismos de avaliação do desempenho escolar, das instituições de ensino e do corpo docente. (Idem, p.375)

Tudo isso é feito em nome de um novo projeto de educação de qualidade, em que as políticas educacionais em âmbito internacional têm-se tornado terreno fértil, conforme se vê a seguir.

1.1 Educação de Qualidade e Políticas Internacionais

À medida que o processo neoliberal se desenvolve, destruindo barreiras de língua, de comércio etc., o debate sobre a educação também se amplia e busca soluções para todos os problemas. A própria lógica capitalista criou essa perspectiva. Trata-se de levantar os problemas em curto prazo, planejar soluções e pô-las em prática por meio da implementação de recursos astronômicos. Tornou-se comum a “ajuda” de instituições financeiras internacionais, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), de seus bancos e agências financeiras e de programas de fomento, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), além da Agência para o Desenvolvimento

Internacional (IDA) e do incentivo à participação da iniciativa privada, com as privatizações e os sistemas de bolsas.

Assistimos a partir do final do século passado a um aumento do interesse, sobre a educação, das organizações nacionais e internacionais financeiras e promotoras de política sociais. Tais instituições, lideradas pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), organizaram diversos encontros para traçar as metas a ser atingidas pela educação, o perfil do indivíduo que a escola deveria preparar e a educação que formaria esse indivíduo para a sociedade do conhecimento. São encontros que “alimentam” a organização e manutenção da Declaração Mundial de Educação para todos, assinada na Conferência Mundial de Educação, em Jomtien, e reafirmada em Nova Déli, Dakar, Cochabamba, Titija e Brasília.

A Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990, contou com a representatividade de 155 países e 120 organizações não governamentais (ONGs) que assinaram e aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para todos e o Esquema de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS), que assume o objetivo de assegurar a universalização de educação básica e garantir a toda sociedade os conhecimentos necessários a uma vida digna, humana e justa. (SEGUNDO, 2007, pp. 135-136)

Nessa época, delinear-se as metas a ser alcançadas pelos países participantes; eilas: redução do analfabetismo, aumento da escolarização de jovens e adultos, desenvolvimento sustentável, diminuição da questão de gênero (mulher x homem) e da relação série x idade, ampliação do ensino, realização do ensino fundamental, e aprimoramento da “qualidade do ensino infantil”. Com a criação desses objetivos, todas as políticas de Estado se colocaram na sua agenda, principalmente as mais pobres, e também se passou a dirigir as políticas de funcionamento, afinal “o desenvolvimento do mundo, passando pelo desenvolvimento dos países, depende da educação”. Esta passou, logo, a produzir, “primeiramente”, vários encontros internacionais, que, por conseguinte, geraram metas, políticas, legislações e projetos de funcionamento para efetivar os objetivos, com patrocínio dos organismos internacionais de fomento, tanto para a educação quanto para as áreas sociais.

A sociedade capitalista é, reitere-se, excludente pela raiz que cria a compra e venda da força de trabalho. Garantir — a todos — conhecimento e vida justa e humana é uma daquelas ideias que denunciam a falsa consciência e enquadram-se no conjunto de “direitos”... nunca alcançados! A própria lógica do capital constitui-se um óbice para que a maioria possa ter vida digna e acesso aos bens. Nesse sentido, a educação nunca poderá cumprir o destino

que lhe foi traçado. Mais verbas para a educação até são bem-vindas, porém implicitamente elas se sujeitam ao controle parcial dos bancos, em um ambiente eivado por uma ideologia capitalista, que tem no próprio Estado a afirmação dessas metas.

Em 1993 a Declaração de Nova Déli de Educação para Todos reiterou os compromissos firmados entre os países envolvidos (Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia, Indonésia, China e Blangadesh), ao passo que reconheceu a importância daquelas metas e estabeleceu, assim como a Declaração de Jomtien, o ano de 2000 para o cumprimento delas; esses países reconhecem que a educação é:

[...] a condição primordial no enfrentamento de seus problemas mais urgentes, enfatizando, dentre estes, o combate a pobreza, o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida e a proteção ao meio ambiente. Postulam que, ao oferecer educação aos cidadãos do mundo, estes assumiram um importante papel na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento da herança cultural de seu povo. (SEGUNDO, 2007, pp. 139-140)

Portanto, de fato se justifica o alto interesse dessas nações no investimento em educação e das próprias instituições financeiras em oferecer os financiamentos necessários aos países, porquanto são grandes os retornos imediatos, por conta do lucro advindo do próprio empréstimo. Há, ainda, o crescimento futuro das economias proporcionado pelos benefícios que os países vão colher com a melhoria da educação. E esses países organizam-se para cumprir os acordos, seguindo um roteiro de estudos e discussões para a elaboração de diretrizes estratégicas, a exemplo do que o Brasil realizou.

[...] de 10 a 14 de maio de 1993, a primeira ‘Semana Nacional de Educação para Todos’, com intensa participação de órgãos governamentais das três esferas do governo, assim como de entidades civil. Esse evento resultou no ‘Compromisso Nacional de Educação para Todos’, associado pelo Ministério da Educação, pelo presidente do CONSED (Conselho Nacional de Secretaria de Educação), pela UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e pelo representante da UNESCO no Brasil. O princípio de Educação para todos (EPT) se incluiu como a meta basilar na Lei de Diretrizes e Básicas de 1996. (Idem, p.139)

Nas últimas décadas, o debate sobre a educação e o financiamento se deu internacionalmente. No Brasil, ele veio acompanhado pelas propagandas de televisão, veículo que envolve grande parte da sociedade, e provocou a “grande reforma do ensino”, com a sanção da lei 9.394, de dezembro de 1996, que estabeleceu: as Diretrizes e Bases da Educação, os princípios e a finalidade da educação nacional, o direito e dever quanto à educação, a organização da educação nacional, a formação profissional para a educação, a aquisição e aplicação de recursos e, enfim, a criação de fundos específicos de investimento,

como o Fundef (para o ensino fundamental ou para toda a educação básica) e o Fundeb (para a valorização do magistério, com a criação do piso salarial e das políticas de formação continuada).

Na dinâmica da organização social atual, a chamada “sociedade do conhecimento” exigiu atenção maior à educação e a inseriu nas pautas do debate internacional (Fórum de Jomtien), dos acordos de financiamento e cumprimento das metas e da organização individual dos países, para atingir as exigências do mercado globalizado. Não se pode esquecer de mencionar a divisão das responsabilidades por parte das esferas políticas e privadas nos níveis e modalidades de ensino que devem satisfação ao Estado, no que concerne aos princípios da Educação estabelecidos na supracitada lei.

Passados os dez anos de prazo para atingir as metas estabelecidas em Jomtien e reiteradas em Nova Déli, por meio da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, os líderes dos países se reúnem em Dakar para averiguar os resultados e estabelecer novas metas e estratégias de políticas para efetivá-las. Na análise, constataram-se muitos avanços em alguns países, entre eles o Brasil, mas por aqui o resultado foi, diga-se de passagem, considerado insatisfatório — devido ao alto índice de analfabetismo, à falta de acesso de todos aos sistemas de ensino, à carência de conhecimento necessário para o mercado e assim avante.

Todavia, na avaliação de Dakar, os resultados dos dez anos de Jomtien foram considerados decepcionantes para a maioria dos países, pois apenas um pequeno número conseguiu uma redução quanto a desigualdade no atendimento a meninas, minorias étnicas e portadores de necessidades específicas. E alguns países indicaram o desenvolvimento de novas políticas, leis e estruturas para garantir um ou mais das dimensões da chamada Educação para Todos. (SEGUNDO, 2007, p. 143)

Para se alcançar os objetivos delineados em Jomtien, fez-se uma avaliação das causas e consequências do fracasso e redefiniram-se novas metas, novos financiamentos; apenas algumas finalidades foram reforçadas, como a questão do analfabetismo. Qual a real causa do fracasso dessas metas traçadas para os países pobres? De acordo com a ONU, é justamente a falta de apoio financeiro e comercial dos países ricos, ou seja, a solução estaria na solidariedade das pessoas e dos gestores públicos e privados, mas, em verdade, a resolução desses problemas é impossível, por causa da própria excludência do capital.

Em Dakar foram estabelecidas seis metas, com prazo até 2015, que se diferenciam das estipuladas em Jomtien apenas quanto ao nível que se pretende atingir através do “Marco de Ação de Dakar”. Conforme Mendes Segundo, trata-se do acirramento da participação das

entidades civis na realização das Metas Desenvolvimento do Milênio, das quais se destacam: a educação infantil para todas as crianças, com enfoque na excelência de ensino para as crianças ditas normais; a garantia das habilidades de vida a todos os portadores de necessidades especiais; e a redução, em 50%, do analfabetismo adulto.

Ao apresentar em Dakar o balanço dos dez anos da educação concernente às regras combinadas em Jomtien, o Brasil enumerou uma série de avanços, os fracassos e as pretensões para os próximos quinze anos.

[...] alfabetizar o Brasil; construir a universidade do século XXI e iniciar a implementação da Escola Básica ideal. Estes movimentos serão realizados por intermédios de cinco pilares: valorização, formação e motivação de todos os professores; universalização de educação até o final do ensino médio; alfabetização de todos os adultos; recuperação e ampliação física das escolas; equipamento pedagógico das escolas e extensão do livro didático para o Ensino Médio. (MARANHÃO: DAKAR, 2000 apud SEGUNDO, 2007, pp. 144-145)

Os problemas continuarão a existir, porque essas metas não dizem respeito ao cerne da questão: como os homens produzem a sua existência, pois no capital não existe trabalho para todos, nem todos terão acesso aos bens produzidos. O que poderão realizar, pessoalmente, é defender uma educação que caminhe para formar o homem livre, ou seja, uma formação que se volte à historicidade humana e supere o capital, rumo a uma sociedade comunista. Mas se vê o inverso: o reforço de uma educação burguesa engendrada de todas as formas possíveis; a necessidade de formar o cidadão para uma sociedade supostamente democrática, e, por conta da história de ditadura na América e autoritarismo em outras partes do mundo, essa hipotética democracia é alçada à posição de realce.

Consoante Segundo:

Frente ao desafio da construção da sociedade futura, os ideólogos neoliberais colocam na educação a missão de conceber e efetivar o desenvolvimento sustentável, autônomo e justo. Num exame mais minucioso, entendemos que tal formulação integra parte das estratégias do capital no sentido de superar sua crise estrutural. A educação formal, representada pela escola básica, aparece aqui como redentora das crises geradas pelas próprias contradições do sistema capitalista, devendo contribuir na solução dos problemas de desemprego, da mão-de-obra desqualificada, da desigualdade social, de gênero, etnia, religiosa e cultural. (Idem, p. 145)

Depois da reunião de Dakar, realizaram-se várias conferências: na América, por exemplo, destacam-se a de Cochabamba (2001), a de Tiriya (2003) e a de Brasília (2004). De modo geral, essas reuniões têm em comum o reconhecimento da educação para o desenvolvimento social e a necessidade da participação popular para alcançar as metas.

Ainda de acordo com Segundo:

Observa-se que nas últimas declarações analisadas (Cochabamba, Tirija e Brasília), os professores são considerados os principais responsáveis no cumprimento das metas de educação para todos, contribuindo assim para reconstruir os elementos indispensáveis a vida social e as relações interpessoais. Estes devem, ainda, ser cooperativos com relações às reformas na educação [...]. Apraz-nos, contudo, avaliar que tal conclamação aos docentes nada mais representa do que transferir para estes as graves lacunas deixadas pela ausência de uma política de educação nacional comprometida com a efetiva resolução dos problemas e necessidades sócio-educacionais da classe trabalhadora. (Ibidem, p. 149)

A autora enfatiza a organização da educação para atender às necessidades do capital e mostra que ela, através do Estado, em nível mundial, contém um planejamento de execução de políticas que visa, em última análise, à recuperação das crises geradas pelo próprio capital. Ademais, estimula-se a reprodução deste, pretere-se o fio condutor de seus problemas e organiza-se o trabalho, deveras alienado, estruturalmente dividido entre ricos e pobres. Assim, a classe dominante, através das relações de mercado (realidade que gera as demais relações), superficialmente elege culpados. No caso do mercado de trabalho, a culpa recai sobre o próprio trabalhador; e, na educação, a deficiência da aprendizagem é atribuída, conforme a autora, tanto ao trabalhador quanto à sociedade.

Reforça-se isso com Ball, que adequadamente trata as políticas públicas como “mágicas” do mercado voltadas a camuflar os problemas sociais por ele produzidos e a eleger culpados.

Para as políticas, a ‘mágica’ do mercado funciona em diversos sentidos. Por um lado, trata-se de uma reforma sem intervenção direta, uma intervenção não-interventiva. Trata-se de um truque básico de feiticeiro: ‘agora você vê [...] agora você não vê mais’, ela distancia o reformador dos resultados da reforma, culpa e responsabilidade são também desenvolvidas ou terceirizadas. (1998, p. 130)

Deve-se, também, atentar para o nível de participação das instituições financeiras BIRD e BID na elaboração e efetivação das políticas públicas discutidas nesses encontros. Essas entidades representam, em grau elevadíssimo, o capitalismo, pois trabalham diretamente com o acúmulo de riqueza, o capital financeiro e o capital acumulado sem a prática do próprio trabalho. Logo, interessam a elas — mais do qualquer outra esfera social — a manutenção e o aprimoramento do capitalismo.

Esse interesse pela educação não é novo: desde os anos 60 o processo começou a desenvolver-se, embora só atualmente ocorram maior privatização e incentivo financeiro.

[...] o financiamento do Banco Mundial (BIRD) privilegiava os projetos de infraestrutura física, tais como comunicação, transporte e energia, como medidas de base para o crescimento econômico. No final da década de 60, o Banco irá somar às metas puramente quantitativas que caracterizavam os projetos econômicos alguns objetivos voltados para a igualdade e o bem-estar social [...] passa a financiar o setor social, com medida de alívio e de redução da pobreza ao terceiro Mundo. (FONSECA, 1995, p. 169)

O capital desenvolve interesses pela educação, e o Banco Mundial e outras entidades os financiam e garantem — através da extensão da oferta de ensino, da alfabetização para todas as crianças, da integração do ensino ao trabalho, do aperfeiçoamento do padrão de eficiência dos sistemas de ensino, e da melhoria da gestão financeira e democratização da escola. Logo, demonstra-se interesse em otimizar e ratificar a privatização do ensino, com vistas às necessidades do mercado de trabalho, da sociedade capitalista e do lucro privativo.

O FMI surgiu para tentar “resolver” problemas socioeconômicos dos países em desenvolvimento, mas terminou influenciando, e pode ser definido, um conjunto de instituições financeiras organizadas e incumbidas, conforme suas especificidades, de se ocuparem do funcionamento das políticas liberais. No caso da educação, costuma-se ver com muito mais frequência a atuação do Banco Mundial e da Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID), principalmente no Brasil.

Vale destacar que, na estrutura organizacional dessas instituições (Fonseca cita especificamente o Banco Mundial), os diversos países “afiliam-se” a elas por meio de contribuições financeiras, com a finalidade de ter acesso aos financiamentos e às decisões de diretrizes que haverão de seguir-se, o que supõe a crença de que os acordos de custeio, consensuais entre os mais de 160 países-membros, serão justos.

[...] Embora teoricamente a definição do modelo econômico e financeiro do banco devesse resultar do consenso entre os diversos países – membros – o que fundamentaria a tese da integração dita “interdependente”, a prática mostra uma repartição de poder extremamente concentradora, onde os países mais ricos contribuem mais, e, conseqüentemente, detêm maior poder de decisão. (FONSECA, 1995, pp. 173-174)

Ainda na esteira do Banco Mundial, a autora continua:

Este poder se refere a própria estrutura decisória no interior da organização, que define o poder de voto através da contribuição de recursos financeiros: aproximadamente 50% dos votos são controlados por cinco países, dos quais os Estados Unidos detêm cerca de 20% (além do poder de voto); a Inglaterra 8%; a Alemanha 5,5%, a França 5,5% e o Japão 7,5%. (Idem, p.174).

Não cabe aqui um estudo aprofundado de todas as possíveis consequências da forma de organização, nem citar a dinâmica da relação de poder, da administração e do nível de participação dos países-membros, mas apenas demonstrar, indiretamente, a tendência real de determinação dos países ricos em relação às políticas sociais financiadas por tais instituições em países pobres. Conquanto essa regra não se aplique integralmente à política de todas as instituições, é sabido que não se afasta muito desse princípio, segundo o qual, em última instância, prevalecem as vontades dos países ricos — e mais: do próprio desenvolvimento do capital.

Outra questão relevante, e de que Fonseca trata muito bem, refere-se ao custo dos financiamentos realizados por essas instituições; pois, apesar de os juros serem mais baixos que os das demais, ainda são altos. Cobram-se taxas adicionais (com reajuste conforme a variação cambial) justificadas pelo risco que o país pode oferecer quando da quitação da dívida. Aquelas cobradas sobre os próprios montantes servem para garantir que o saque seja realizado, e outras incidem se houver, por ocasião da realização de projetos, não cumprimento dos prazos. Essas taxas são proporcionais aos atrasados, que se mostram frequentes justamente pelo nível de desenvolvimento dos países e por conta de seus planejamentos e alto “otimismo” ao elaborar suas políticas. Podem-se, ainda, aumentar as dificuldades na política econômica, que, por sua vez, pode multiplicar as dívidas e os gastos adicionais no estudo, planejando, assim, a negociação dos projetos junto a tais instituições.

Nas palavras do próprio Fonseca, as condições básicas para o financiamento são:

[...] criação de um fundo comum de moedas, com a finalidade de assegurar uma repetição dos custos do conjunto de meados que integram o mercado internacional, entre os países tomadores de empréstimo, [...] institui a taxa variável de juros [...] inclui aos serviços pagos pelos tomadores uma taxa de 0,5% relativa aos custos médios dos empréstimos tomados pelo banco neste mercado [...] inclui-se também o pagamento de “taxa de compromisso”, correspondente à cobrança de 0,75% a.a sobre recursos ainda não retirados pelos tomadores. (1995, pp. 175-176)

Além dessas condições específicas do mercado financeiro, é bom lembrar que existem também as exigências peculiares do próprio projeto e das políticas estabelecidas nos debates já mencionamos aqui. Saliente-se que o Banco Mundial e as demais instituições financeiras não só acompanham diretamente essas discussões como também participam do seu financiamento, o que evidencia interesses no campo financeiro e no educacional (o conteúdo ensinado e a forma como isso se dá).

De 1971 a 1990, dois empréstimos concedidos ao Brasil ultrapassaram o prazo e, destarte, os custos foram maximizados, acarretando mais dívida externa brasileira. Pior: não

houve resultado algum que merecesse ou mereça reconhecimento! Nenhuma das metas, nem de longe, foi completamente atingida! Além do mais, em nenhum dos dois projetos, o valor disponibilizado pelo banco superou os investimentos do Brasil. Primeiramente, efetuava-se o gasto de acordo com uma agenda definida pelo projeto — condição para concessão do empréstimo —; só depois, havia ressarcimento pelo banco, de modo que, se surgissem problemas no desempenho do projeto, esse desembolso por parte da instituição bancária poderia dificultar-se.

Quanto ao primeiro projeto, diversos empecilhos impediram a concretização das expectativas. Um deles foi a incompatibilidade entre as exigências internacionais e as condições econômicas do país, determinadas principalmente pelos efeitos da inflação e das oscilações de câmbio. Frise-se que essas condições foram responsáveis pela falta de recursos para prover a contrapartida nacional do financiamento, o que provocou a diminuição do desembolso externo, o atraso na implantação do projeto e, conseqüentemente, o aumento dos custos (idem, pp. 181-182).

Tocante ao segundo projeto, existiram as mesmas pressões administrativas do antecedente, em face da situação política e econômica caracterizadora dos anos 80. Prevista para o período de 1980 a 1984, a execução do projeto estendeu-se até 1990. “Acresce ainda o fato de o crédito sofrer um cancelamento de cerca de sete milhões de dólares, devido ao atraso na execução e também a outros fatores relativos ao fraco desempenho do projeto.” (FONSECA, p. 185).

De acordo com os dados levantados no estudo da experiência de duas décadas de cooperação técnica do BIRD, o Brasil experimentou tão somente resultados negativos. Até mesmo por isso, é relevante a realização de estudos mais profundos no que tange aos projetos executados e às projeções vindouras, também para tentar driblar o fracasso existente, culpa do Estado.

Nesse contexto, o que está por trás da influência desses organismos internacionais pela educação? Por que há uma preocupação maior com o ensino fundamental? Talvez seja a necessidade de precocemente inculpir nas pessoas os valores e as regras do capital, através de uma educação de qualidade sob a perspectiva burguesa; ou seja, faz-se necessário transmitir essa ideologia (a falsa realidade) desde os primeiros anos de ensino. Isso é fundamental para a manutenção do *statu quo* burguês!

Cabe, pois, ao Estado capitalista neoliberal promover uma educação capaz de ajustar a formação dos indivíduos aos seus imperativos. Doravante trataremos disso.

2 ESTADO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

No sistema capitalista, existe uma impossibilidade de controlar o capital, de regular sua natureza. Ele, em algum momento e pela sua própria lógica, até apresenta limitações, vive crises cíclicas etc., porém o controle total é impossível. A única forma de realmente “domá-lo” é superá-lo.

Segundo Netto: “O capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do momento operário e das camadas trabalhadoras” (2006, p. 225).

Mundialmente, a estratégia do capital por meio do neoliberalismo mostra que:

As premissas da reestruturação econômica predominante no capitalismo avançado ou as premissas do ajuste cultural são altamente compatíveis com os modelos neoliberais. Estas implicam redução do gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal ao mundo dos negócios, junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). A noção de privado (e as privatizações são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, antieconômica, e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que no mundo moderno. (GENTILI, 1995, pp. 115-116)

Em outras palavras, o neoliberalismo tem, na diminuição do Estado e na globalização, os seus elementos fundamentais, embora existam outros.

Eis uma série de estratégias que caracteriza o neoliberalismo:

- Mínima participação estatal nos rumos da economia de um país;
- Pouca intervenção do governo no mercado de trabalho;
- Política de privatização de empresas estatais;
- Livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização;
- Abertura da economia para a entrada de multinacionais;
- Adoção de medidas contra o protecionismo econômico;
- Desburocratização do Estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas;
- Diminuição do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente;

- Contestação de tributos excessivos;
- Aumento da produção como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico;
- Contestação do controle de preços dos produtos e serviços por parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços;
- A base da economia deve ser formada por empresas privadas;
- Defesa dos princípios econômicos do capitalismo.

O elemento fundante do neoliberalismo é, portanto, o Estado mínimo, ambiente propício à privatização. Mas cabe indagar: o papel desse Estado será semelhante ao do fordismo?

O Estado neoliberal ao contrário do Estado social-liberal é ao mesmo tempo centralizado e descentralizado, sua função é limitada à intervenção, tem por papel induzir mudanças, estabelecer parceria e coordenar iniciativas. É centralizado no que se refere à definição de um currículo mínimo e de um sistema unificado de avaliação: e descentralizado no que diz respeito às diferenças sociais, as desigualdades e às necessidades específicas de cada região. Em suma, o Estado neoliberal coloca o indivíduo no centro da filosofia social e defende a propriedade privada como sendo direito fundamental ao homem. Ao Estado cabe a função regulatória, no sentido de reduzir incertezas e assimetrias de informações e de garantir a produção eficiente e de qualidade. (NASCIMENTO, 1997, p. 63)

De forma simples: menos Estado e mais mercado. Se o neoliberalismo está vencendo a “batalha” diária, isso se deve a mudanças na sua base material e no discurso ideologicamente propagado na sociedade, através de diagnósticos, estratégias veiculadas pelos difusores. Os governos neoliberais não só transformaram toda a sociedade, material e espiritualmente, mas também conseguiram disseminar a ideia de que não existe solução possível além-neoliberalismo. A obra de Frederick A. Hayek e Milton Friedman, representantes maiores da inteligência neoliberal, foi fundamental para esse “consumo” político-econômico; caminhos da servidão são capitalismo e liberdade. A liberdade de escolha configura-se a Bíblia dos tempos modernos.

Consoante Friedman:

O tipo de organização econômica que promove diretamente, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder econômico do poder político e, desse modo, permite que um controle o outro. Não conheço nenhum exemplo de uma sociedade de grande liberdade política e que também não tivesse algo comparável ao mercado livre. (1985, pp. 18-19)

O autor assevera que o mercado livre é a única forma de garantir a realização do indivíduo e a ordem material, isto é, o capitalismo competitivo é a melhor forma de assegurar as necessidades do homem. Argumenta, ainda, que a intervenção governamental é maléfica em si, afinal “os grandes avanços da civilização [...] nunca vieram de governos centralizados” (idem, p. 13). Ela só se justificaria para determinar as “regras do jogo” e pela necessidade de um árbitro para interpretá-las e implementá-las. “Assim, o governo é necessário para legitimar e arbitrar, já que a liberdade dos homens pode entrar em conflito e quando isso acontece a liberdade de um deve ser levantado para preservar a de outros [...]” (ibidem, p. 32).

O aspecto mais acentuado da nova forma de reprodução é a flexibilidade na produção capitalista. Ele possibilita a superação de restrições relativas à queda da produtividade do trabalho e às limitações técnicas e sociais do modelo fordista, além da produção para o consumo das massas e para consumidores restritos e exigentes.

Um dos elementos fundamentais de sustentação neoliberalista é a globalização, que, em última instância, significa a dominação pelo mercado e pelo livre mercado, uma realidade em que o máximo possível é mercantilizado e privatizado. E isso desemboca no domínio dos bancos sobre todos os setores da economia.

No Brasil, a ideologia neoliberal invadiu a universidade, os sindicatos, as empresas... Isso se deu através da ofensiva ideológica de massa, por determinação da mídia e pelas pressões das instituições internacionais e dos grandes bancos credores. A ofensiva de propaganda dos adeptos da doutrina neoliberal conseguiu incutir na sociedade brasileira a ideia de que a globalização é um processo tão rápido que não permite ao País nenhuma alternativa, exceto se submeter às suas definições, sob pena de involução. Essa ideia é fortificada com a ameaça de que ou há avanços tecnológicos, ou a Nação ficará à mercê da “sociedade do conhecimento”. É que o “saber” é o desenvolvimento tecnológico; logo, uma “educação de qualidade” revela-se fundamental para o futuro do conhecimento.

Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força matriz e eixos de transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo torna-se claro, portanto, a conexão estabelecida entre educação, conhecimento e desenvolvimento econômico. A educação é portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento. (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 602)

Educação e privatização no Brasil estão agregadas porque os organismos internacionais é que determinam a educação no mundo (capitalista anterior) e estabelecem facilidades para o setor privado ocupar o espaço que seria do Estado.

Libâneo e Oliveira (1998, p. 604) destacam formas de se mercantilizar a escola:

- Adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino;
- Atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem;
- Avaliação constante dos resultados/desempenhos obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola;
- Estabelecimento de *ranking* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas, que são classificados ou desclassificados;
- Ênfase na gestão e na organização escolar, mediante adoção de programas gerenciais de qualidade total;
- Valorização de algumas disciplinas: Matemática e Ciências Naturais, devido à competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiá-las;
- Estabelecimento, de forma inovadora, de treinamento de professores, como, por exemplo, a distância;
- Descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos em conformidade com a avaliação de desempenho;
- Valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado;
- Repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas.

São com essas ideias que os neoliberais pretendem impor uma educação de qualidade; aliás, no próximo capítulo, analisar-se-ão duas questões antes suscitadas: educação a distância, gestão, descentralização e repasse das funções do Estado.

O processo de reestruturação produtiva e a nova divisão do trabalho trazem, portanto, elementos negativos para os países da periferia, a despeito de o destino de nenhuma nação estar previamente desenhado. É o que ensina a história.

Um elemento fundamental para a “vitória” do neoliberalismo é a chamada evolução da privatização ou ausência do Estado como produtor material de setores econômicos e de outros setores, como o educacional. Frise-se que este nos interessa sobremaneira. Não bastasse, o Estado permite que aquilo que teoricamente é público passe, gradualmente, ao domínio do setor privado, e isso acontece em todos os segmentos sociais. Em nome de uma

pseudoqualidade educacional, que põe o ensino público em desgraça (falta de intervenção), vende-se a ideia de que a escola privada configura-se a melhor alternativa não só para a qualidade do ensino mas também, e sobretudo, para a manutenção da sua liberdade de escolha.

De caráter hegemônico, o neoliberalismo é um projeto político, econômico e social que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e na não intervenção do poder público. Nele, o mercado é responsável pela preservação da ordem social.

Qualquer tentativa intelectualista de apenas refutar logicamente os argumentos neoliberais está longe de compreender os mecanismos habilidosos utilizados pelos pedagogos da livre iniciativa e do livre mercado. A importância do presente texto reside no fato de as propostas neoliberais aplicadas à educação estarem atualmente em voga e na necessidade de compreender que elas são parte integrante de projetos mais amplos. Ao analisar as perspectivas da educação humana postulada pelos homens de negócio, depara-se com os verdadeiros objetivos neoliberais, que dão origem a um mercado educacional livre da intervenção do Estado.

A falácia sobre Gestão de Qualidade Total na Educação — como “grito de guerra” em defesa de um ensino legítimo, verdadeiro e de qualidade — na realidade é outra estratégia dos neoliberais que, silenciosamente, devasta a educação! Legítimas são as iniciativas e os objetivos da sociedade civil, que, em associação de bairros e de classes, tenta mudar um destino traçado e imposto pelo capitalismo!

A educação desempenha papel importantíssimo na construção dessa hegemonia, pelo menos por dois motivos: atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para a empregabilidade e é utilizada como veículo de transmissão dos ideais do neoliberalismo. A proposta de qualidade na educação constitui-se uma tentativa de conscientizar a comunidade de que ela deve ser responsável por isso e de que não se deve preferir a obrigação do Estado. A eficiência do sistema educacional e a qualidade na educação serão atingidas, segundo os neoliberais, somente quando não houver mais a intervenção do poder público nas políticas educacionais e se consolidar o tão almejado mercado educacional.

É através da ideologia que o capitalismo descobre seu renovado ataque e sua nova apologia de objetivos e de receituários, que se desencadearam por meio de diversos aspectos — por exemplo, a chegada da globalização, que nos apresenta vários subsídios para que a prolixidade dessa ideologia seja compreendida.

Os defensores creem que se trata de um sistema com inúmeros benefícios socioeconômicos para o desenvolvimento de um país; entretanto, os países subdesenvolvidos,

como o Brasil, padecem de problemas relacionados ao desemprego, aos baixos salários, ao aumento das diferenças sociais e à dependência do capital internacional, tudo originário de uma política neoliberal.

É sabido que a globalização emana do sistema atual; porém, Setti (2008, p. 2) ensina que Marx e Engels abordaram assuntos referentes ao processo de globalização, no livro *Manifesto do Partido Comunista*:

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou a indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercambio universal, uma interdependência das nações. E isto se refere tanto a produção material como a produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. (Marx; Engels, s/d. p. 26)

Diante das inúmeras transformações de ordem econômica, social, política e cultural, originadas pela ação do capital, a educação assume lugar privilegiado no mundo mercadológico. Ela é desafiada a satisfazer as expectativas do sistema de produção existente.

Observa Sader (2008, p. 1):

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

É no cenário de políticas neoliberais que emergem o desenvolvimento científico e tecnológico, a reestruturação produtiva e o processo de globalização; com isso, inúmeras mudanças no mercado de trabalho são desencadeadas. Essas políticas almejam que a escola prepare os indivíduos para se adaptarem ao modelo de formação exigido pelo contexto atual.

Que tipo de homem o neoliberalismo pretende criar?

Segundo dois pilares básicos da ideologia burguesa contemporânea, ou seja, do ponto de vista econômico, a formação de homem empreendedor que atribua a si a tarefa de contornar os graves problemas decorrentes das configurações contemporâneas da produção capitalista em nosso país, tais como desemprego,

subemprego, redução salarial, perda dos direitos trabalhistas e sociais e, do ponto de vista ético-político um homem ‘colaborador’ que atribua a si individualmente ou em grupos a resolução dos graves problemas do crescimento das desigualdades social em nosso país, apresentando-se voluntariamente para, em níveis distintos de consciência fazer a sua parte na consolidação da hegemonia burguesa pela implementação de ações sociais de alívio e pobreza...] [São emblemáticas as ações de responsabilidade social desenvolvidas pelas Organizações Globo – Criança Esperança, Ação Global, Amigos da Escola, Portal do Voluntário, Merchandising Social e Geração da Paz; a explicitação nas reformas educacionais, de conteúdos e atividades de estímulo a busca de coesão social fundamentada nas teses harmonicistas da concentração social, a participação da Igreja Católica no desenvolvimento de programas de responsabilidade social dos governos FHC e Lula. (NEVES, 2008, pp. 365-369, 371-372)

Desse modo, o trabalho pedagógico precisa reorganizar-se conforme o que é ditado pela Pedagogia da Qualidade Total, oriunda da retórica neoliberal. Essa pedagogia transfere os padrões de qualidade para o âmbito educacional, assemelhando-os aos que são assumidos pelo *ethos* empresarial, que, por sua vez, se harmoniza com as exigências do mercado. Formar o novo homem com esse diferencial é papel da educação de qualidade.

A educação se realiza por meio de políticas educacionais que passam a ser geridas por políticas econômicas e gerenciais. Estas delineiam os caminhos pelos quais a escola deve seguir, convertendo-a em um instrumento de reprodução que vislumbra as exigências do mercado global e se caracteriza por um controle de qualidade que requer professores competentes, excelência no ensino, pesquisas de ponta (com o objetivo de produzir tecnologias competitivas) e, enfim, alunos capazes de ingressar no mercado nacional e internacional.

Percebe-se que, com a revolução tecnológica advinda das constantes mudanças do contexto atual, a educação perde paulatinamente sua identidade e converte-se em mero adestramento para a competição no mercado, com o intuito de que os indivíduos consigam sobreviver em um mundo conspiratório.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que tudo se vende tudo se compra, tudo tem preço, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, 2008, p. 1)

Ante princípios mercantis, a escola desenvolve ações burocráticas e administrativas, tornando-se, ainda, reprodutora da ideologia dominante. E, ao guiar-se por preceitos educacionais, é capaz de promover a construção do discente (sujeito histórico e concreto) e de

estimular nele uma postura crítica da realidade. Mas, em virtude dessa ideologia, a educação mercantiliza-se, o conhecimento é rebaixado e o homem torna-se objeto dentro da sociedade tecnoindustrial, que o vê como capital humano e, por isso, acirra-se o relacionamento com o outro.

Nesse sentido, a escola funciona como um mercado dos produtos da indústria e da informática, ou seja, um ambiente que trabalha de forma análoga ao mercado; todavia, isso é contraditório: de um lado, a ideologia neoliberal prega a diminuição da participação do Estado no financiamento da educação; de outro, na prática, utiliza-se dos subsídios estatais para apregoar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

O neoliberalismo, quando avalia a escola à luz da lógica do mercado e dos processos gerenciais, fomenta um recuo da ação estatal na educação, e isso conduz a escola a desvincular-se de seu conteúdo político de cidadania, pelos direitos do consumidor, já que, na visão neoliberal, os pais e os alunos são consumidores.

O cenário fica ainda mais claro com o aconselhamento do Banco Mundial para que o Estado reduza os gastos com a educação, pois o intento, em verdade, é que parte do ensino gratuito seja privatizada. Com isso, o Estado forneceria empréstimos ou bolsas aos estudantes, que teriam o direito de se matricular em qualquer escola; como efeito, as escolas competiriam no mercado, para aprimorar a qualidade do ensino.

O discurso neoliberal propaga que a educação só irá oferecer um ensino de qualidade se for privatizada. Eis a condição para que os indivíduos especializem-se para o mercado, com a garantia de um emprego. Entretanto, frise-se que a escolarização ou aquisição confere ao indivíduo capacidade de competir com os outros, o que não significa que o emprego já está assegurado.

Até os anos 70, o vocábulo “empregabilidade” referia-se à entrada do trabalhador no mercado de trabalho, e para isso bastava que ele tivesse um bom diploma. Atualmente, exige-se mais: o indivíduo tem de desenvolver habilidades e competências frente aos desafios que lhe são apresentados.

A partir da crise ocorrida na década de 70, e por conta das mudanças no mercado de trabalho, o desemprego estrutural ganhou corpo e permitiu que a noção de empregabilidade — antes relacionada a alguém que conseguia permanecer em um trabalho e, na perda deste, encontrar outro — implicasse, agora, a existência de trabalho para todos, não obstante a carência de pessoas preparadas para suprir as exigências desse mercado global e competitivo.

Com a nova ordem mundial, as empresas passaram a requerer um trabalhador com formação geral e polivalente. Prioriza-se, portanto, quem sabe executar várias funções e

consegue desenvolver habilidades condizentes com o novo paradigma. Isso evidencia que essa formação direciona-se mais para o lado técnico do que para o humano: a preocupação para que o trabalhador aprenda a ler, escrever e contar não visa, em última instância, à emancipação humana. Ler para usar qualquer manual de instruções. Escrever para enviar um relatório de produção. Contar para não pôr uma unidade a mais do produto na embalagem. O interesse do sistema é, pois, preparar a mão de obra, para depois explorá-la.

Diante disso, nota-se a presença de ideologias decorrentes da classe dominante que, para dominar, explicitam sua verdade, como, por exemplo, afirmar que os indivíduos só não têm um emprego porque desprovidos de qualificação profissional; a verdade, contudo, é que o sistema não se interessa em ampliar o mercado de trabalho, pois se o fizesse entraria em falência. Para o sistema manter-se, faz-se mister que o desemprego perdure. Nesse sistema não existe uma sociedade fraterna, porque tudo se baseia na competição, e também não há humanidade, já que é excludente.

Sabe-se que o desenvolvimento do capital e a corrida do desemprego não estão sujeitos à determinação humana, de modo que ao indivíduo resta, invariavelmente, a marginalização (margem da sociedade).

As idéias neoliberais encontram no processo denominado de globalização terreno fértil para proliferarem e se expandirem aos quatro cantos do mundo. A globalização é tida e havida como um processo contemporâneo ancorado nas novas formas de tecnologia, na rapidez do trânsito de informações, técnicas, produtos, padrões, estilos de vida e ideologias. (SETTI, 2008)

A globalização apresentou pontos favoráveis à sociedade contemporânea; contudo, ao estar intensamente atrelada ao novo paradigma reprodutivo do sistema vigente e às suas formas imperialistas de dominação, traz também aspectos negativos: com o aumento da tecnologia, por exemplo, o trabalhador é gradualmente substituído pelas máquinas, o que acarreta desemprego. O mundo torna-se mais rico, devido a essa tecnologia, mas a mercadoria, que é uma criação do homem, volta-se contra ele próprio. E isso tudo, acompanhado de algum fascínio, implica prejuízos consideráveis à maioria dos homens.

Não bastasse, há um agravante: esse sistema não se preocupa em empregar, mesmo diante de um nível acachapante de desemprego! O que é produzido esvai-se rapidamente e o consumo aumenta.

Ademais, a noção de empregabilidade relaciona-se com o fato de o sistema considerar a educação e a qualificação como importantes para que o trabalhador esteja apto a

competir com os demais no mercado. O contraditório é que o discurso sobre tecnologia irá provocar um fosso ainda maior entre pobres e ricos.

A tendência tecnicista objetivava que a educação atendesse os interesses econômicos e políticos do regime militar, ou seja, preparasse os indivíduos para o mercado de trabalho. Então, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas, produzia-se mão de obra competente. Essa tendência era baseada no princípio da otimização, por isso se constituía de racionalidade, eficiência e produtividade. Só dessa maneira é possível o fortalecimento do sistema.

A qualificação profissional é também uma exigência da sociedade de hoje, regida por ideários políticos e econômicos neoliberais que exigem dos indivíduos uma formação correspondente aos anseios do mercado global; daí haver uma formação mais técnica que humana.

A educação deixa de ser emancipatória e passa, então, a ser reprodutora da ideologia dominante, ao passo que se desvincula de sua função sociopolítica, contribuindo para a disseminação de indivíduos “críticos” e “ativos” em seu processo histórico.

Assim, as dificuldades geradas pelo processo de globalização atingem direta e indiretamente o indivíduo, principalmente nos Estados emergentes, onde se padece com as profundas desigualdades sociais; na lógica neoliberal, a educação volta-se para o desenvolvimento do sistema capitalista, e a privatização é solidificada: o Estado desvaloriza a escola pública, em favor da escola particular, que hipoteticamente representa qualidade e garantia de mercado de trabalho.

Nesse contexto, os pobres estudam para ser empregados, enquanto a classe rica o faz para dominar, e gradativamente desenvolver o capitalismo — sistema que visa sempre ao lucro, em todos os sentidos. Nesse modo de produção, como a educação é vista com um bem capital, existem milhares de famílias que lutam por escolas de qualidade para seus filhos, a fim de prepará-los para uma vida bastante competitiva!

E, ressalte-se, não existe mercado sem concorrência: ela é o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais denominam “equilíbrio”.

A lógica é integrar um mercado livre no qual o indivíduo opte por uma escola pública de qualidade ou uma escola particular de aparente qualidade. A questão está ligada ao consumo, e os consumidores devem colher mais. Saliente-se, porém, que nem todos dispõem de condições de pagar escolas particulares, de tal sorte que resta o ensino público, sem “qualidade burguesa”.

Com o escopo de minimizar esses empecilhos, o investimento passa a ser o fator humano, o que é de fundamental importância, visto que nas sociedades subdesenvolvidas somente tem acesso à propriedade aqueles qualificados tecnicamente, ou seja, com condições de competir no mercado de trabalho. O papel da escola será ensinar para o mercado, valorizando a especialização e, em verdade, aspirando ao desenvolvimento do capital. Isso significa que o acesso à propriedade tende a diminuir o desnível social, historicamente marcado por um grande processo de dominação por parte das classes dominantes.

Daí passa a existir uma argumentação ideológica por parte dos neoliberais, que defendem “conscientemente” o liberalismo como ideia das classes dominantes; o Estado e as instituições servem, nesse passo, de aparelhos ideológicos dos que dominam o processo social, e a função da educação passa a ser alimentar o ideário da classe exploradora.

Para resolver esse problema, deve considerar-se a educação também como uma “promoção de escolha”, segundo a qual os pais hão de escolher em que escola o filho estudará. Porque nem sempre podem pagar o ensino dos rebentos, a criação de um mercado educativo representa alguma alternativa.

A escolha não é uma escolha livre como queriam fazer crer os partidários do mercado escolar. E a criação de um mercado e de uma oferta desigual que forçam a escolher, que comportamentos estratégicos. E nesse mercado, os recursos que orientam e permitem a “boa escolha” soa evidentemente muito desiguais. (LAVAL, 2004, p. 156)

A escola passa a ser vista como mercado ou empresa e tem a função de alimentar a ideologia e a linguagem das classes comerciais, que, diga-se de passagem, estão ligadas pelo retorno econômico e educação de oferta. Ela se transforma, pois, em “mercadoria”. A forma mais direta de contribuição do mercado de ensino consiste em incitar o desenvolvimento de um sistema de escolas privadas que, no fundo, visa ao lucro, indubitavelmente!

A globalização em série parece abrir o mercado para a venda de produtos; nesse aspecto, a educação caracteriza-se burguesa e neoliberal, sobretudo economicamente. Ela se constitui manancial de comércio e poder para aqueles que a financiam. Isso ocorre, por exemplo, também na França.

Portanto, há uma valorização do liberalismo escolar, pois o objetivo no capitalismo é comercializar ou lucrar. A liberdade de escolha é, a rigor, uma lógica de mercado, de modo que surgem “consumidores de escolas”. Eis a realidade nas sociedades modernas e capitalistas.

Adam Smith defende o capitalismo. Ele queria um governo que financiasse boa parte da produção e educação do sistema escolar. Em todos os aspectos a questão não é cidadania, mas comércio, lucro e poder; o desenvolvimento do capitalismo em todos os aspectos. A partir disso, a produção passa a ser produto de venda do capital. E os desprovidos de condições financeiras restam prejudicados. O escopo é, reiterar-se, sempre gerar lucro para a burguesia e aperfeiçoar o sistema capitalista.

Visto que a educação está intimamente ligada ao mundo comercial, ao surgir alguma novidade na indústria, pensa-se em aplicá-la à educação, e a consequência é que “o desenvolvimento do mercado de novas tecnologias educativas é acompanhado por um discurso ‘pedagógico’ que anuncia ‘o fim das profissões’. A informática e a ‘pedagogia’ não são vistas como ferramentas suplementares úteis na aprendizagem, mas como alavancas ‘revolucionárias’ que servirão para mudar radicalmente a escola e a pedagogia. Jogadas comerciais e métodos pedagógicos se embaralham aqui de um modo totalmente inédito” (LAVAL, 2004, p.128). A grande verdade é que a tecnologia integra o ensino privado, adormece o desejo de quem dele faz parte e o de quem constitui a escola pública, onde poucos têm acesso à *internet*, por exemplo. O problema dessa escola é que nem uma educação de qualidade sob a perspectiva burguesa ela está oferecendo, como no final do período fordista. O que existe hoje nos meios escolares é a

ideologia da educação como panacéia e a ideologia da empregabilidade. O primeiro, levando-as a acreditar que quanto mais treinada e educada a força de trabalho, melhor o desempenho da economia, mais qualificados os empregos, mais justa a distribuição de renda. O segundo, difundindo a ideia de que, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzido em grande parte por essa ideologia, a classe trabalhadora passa a inverter a melhoria dos seus padrões de escolarização, sem ao menos refletir sobre a natureza da educação escolar ministrada. (NEVES, 2008, p. 368)

Por fim, saliente-se que o debate sobre a qualidade da educação tem-se dado a partir de questões relativas à gestão democrática, ao construtivismo, ao pluralismo metodológico, à educação a distância, à ciência, ao livro didático, ao currículo e à interdisciplinaridade. E isso será estudado doravante.

3 Educação e Luta de Classe

Jean Jacques Rousseau representou os anseios e necessidades de uma escola laica representada pela burguesia em contraste aos anseios ministrados pela Igreja Católica, que procurava defender os interesses do Antigo Regime. Essa vontade demorou pouco para que a classe burguesa entendesse que havia necessidade de manter uma relação mais afetiva com a Igreja, inclusive para tentar acalmar os anseios da classe trabalhadora, diante das promessas que não foram cumpridas em 1830. Nesse sentido, houve uma forte ligação entre Estado e Igreja, que perdura até hoje, em que a Igreja terminou abraçando os ideários burgueses que não estavam contra as suas doutrinas.

A burguesia era inimiga da Igreja, mas, ao mesmo tempo, necessitava dela. Inimiga à medida que pretendia realizar os seus negócios sem a interferência desse "sócio" de má-fé, que sempre estava disposto a apropriar-se dos melhores bocados; aliada, à medida que via na Igreja, e com razão, um poderoso instrumento para inculcar nas massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiar sem protestos. (PONCE, 1998, p. 154)

Isso demonstra que a classe burguesa é capaz de qualquer medida para efetivar os seus projetos e manter as classes populares sob controle. A Igreja seria um instrumento poderoso para fazer com que os operários se conformassem com as precárias condições de vida, sem lutar por mudanças. Desse modo, a escola laica colocou nos seus currículos o ensino religioso, para tentar vendar os olhos sobre a realidade e para conter os conflitos sociais, ora entre as burguesias que observam religiões diferentes, ora entre os proletariados que buscavam direitos a eles prometidos e lutados, mas nunca efetivados, demonstrando claramente a necessidade de manutenção da realidade contra qualquer medida revolucionária.

Os ideólogos da burguesia defendiam essa posição um tanto incomum, em que alguns, em determinados períodos, denotavam completa aversão às questões religiosas, mudando de opinião à medida que se tornou interesse da classe manter o domínio sobre outra classe, afirmando uma neutralidade que, como sempre, favorece a classe dominante, de forma que, mesmo tendo princípios diferentes, haja um acordo entre a Igreja e o Estado, a fim de entorpecer o inimigo comum, pois essa é a motivação que os une. O proletariado era algo que os incomodava mutuamente, pois tinha/tem em seu cerne as possibilidades de transformação social que afetaria de morte o clero e o Estado Capitalista.

Passaram-se mais de dois séculos, desde a ascensão da burguesia ao poder, e eles não efetivaram uma educação que proporcionasse às classes populares uma condição que estivesse fundamentada numa apropriação de conhecimentos, que os inserisse dentro da cultura desenvolvida pela humanidade durante todo o processo histórico.

De acordo com as declarações expressas dos seus teóricos, a burguesia não foi capaz de dar as massas durante todo esse tempo nem mesmo aquele mínimo de ensino que convinha aos seus próprios interesses. Se tomarmos como índice de eficácia da escola primária a porcentagem de alunos que conseguiu terminá-la, somos obrigados a concluir que apenas um número reduzido de crianças está em condições de cursá-las de ponta a ponta. (Ibidem, p. 155)

Através dessas declarações do autor sobre o pensamento dos próprios teóricos da burguesia, evidencia-se a falta de compromisso que eles têm com a classe proletária e trabalhadora, ao preferir que o proletário fique alheio até mesmo a alguns requisitos técnicos que seriam necessários ao mundo do trabalho capitalista, primando por uma educação que fomenta no educando apenas as possibilidades mínimas e um conformismo exacerbado diante das condições que se encontram no sistema produtor de mercadorias, remetendo às massas a culpa da não-aprendizagem.

A educação burguesa, que vem se construindo ao longo desses anos, busca desviar a classe trabalhadora de qualquer propósito em suplantando a forma de reprodução econômica existente no sistema burguês, conforme a declaração do ex-ministro argentino Saavedra Lamos: "[...]os 80% de crianças e jovens que fracassaram na tentativa de escapar à sua condição proletária sejam biologicamente ineptos". Além de reafirmar as incapacidades orgânicas dos indivíduos pertencentes às classes desfavorecidas, promove ideologicamente a intenção de afirmar que:

Mediante um ensino habilmente dirigido e continuado, ela os leva a compreender a sua "superioridade" em relação aos seus pais e faz com que esqueçam ou se envergonhem da sua origem modesta. Formar uma aristocracia operária, arrivista e dedicada é uma das intenções mais claras do ensino popular dentro da burguesia. (Ibidem, p. 157)

Esse pensamento termina no que é o verdadeiro fim da educação popular direcionada à classe trabalhadora, colocando nela uma cultura de subserviência, obediente às idéias que favorecem aos capitalistas, fazendo com que os trabalhadores cada vez mais se afastem da consciência da classe necessária. Quanto à afirmação de que as crianças e os jovens fracassaram na tentativa de escapar à sua "condição proletária", teria certa razão se estivesse se referindo a toda uma classe, deixando a condição de proletário através da superação da

sociedade de classes, mas não numa condição que tenta colocar no seio do proletário a negação de sua função histórica, como única classe capaz de promover a transformação radical na infra-estrutura da sociedade.

Como tudo é explicado de forma a esconder o real, a evasão de crianças da educação formal oculta a verdade que está no abandono, basicamente forçado, das escolas, para integrar o exército de trabalhadores explorados, única alternativa para completar a renda familiar.

Creio ser inútil acrescentar — depois do que dissemos anteriormente a respeito das atuais condições do trabalho infantil — que a escola repele uma enorme parte da população infantil, e não pelo fato de serem indivíduos incapazes biologicamente, porque essa afirmação é inadmissível e se constitui numa afirmação perfidamente calculada. Em vez de confessar que as crianças que abandonaram a escola primária são as mesmas crianças que a burguesia, desde cedo, obrigou a trabalhar para ajudar a manutenção do lar e que essa mesma burguesia destruiu previamente, prefere-se jogar a culpa sobre "os desprovidos escolares" para usar a expressão com que se começa designá-los, sobre a insuficiência dos programas, sobre dificuldades do ensino, sobre a rigidez dos horários (PONCE, 1998, p. 157).

Para tentar resolver esses problemas, a burguesia tenta desenvolver técnicas que possam atenuar a violência da exclusão das crianças de classes populares da educação formal. A partir da necessidade de formar trabalhadores com alguns conhecimentos técnicos que favoreçam o processo de produção capitalista, a burguesia, através de suas instituições de ensino, procurou desenvolver recursos que atingissem esse fim. Uma das correntes que almejavam esses objetivos foi a corrente metodológica, que focava os esforços exclusivamente na técnica (tecnicismo). Concomitantemente, outra corrente que se destacou foi a que Ponce chama de "[...] doutrinária, por oposição à que denominamos metodológica" (ibidem, p. 158), em que as preocupações não tinham tantos aspectos práticos, mas filosóficos, enquanto os metodologistas pretendiam, por via de método pedagógico, intensificar a eficácia do trabalhador frente às necessidades econômicas liberais. Portanto, é condicionado a realizar um ensino que desenvolva aspectos mentais nas crianças e que as façam adaptar-se, sem muitas dificuldades, à produção do capital que sempre ansiaram, pela economia do tempo e pelo melhor rendimento dos trabalhadores com maiores habilidades, ao criar um ambiente em que se procure trabalhar conteúdos integrados aos interesses dos alunos. Assim, estimula também o trabalho coletivo, em que os atores envolvidos busquem desenvolver atividades coletivas, mesmo que fora desse ambiente fabril haja concorrência entre trabalhadores, visto que, a partir da política da "guerra de todos contra todos", é que se alimenta esse tipo de organização social.

[...] nesse interregno, as necessidades da indústria acentuaram a necessidade de haver cooperação no trabalho, de modo que, apesar da rivalidade existente entre os fabricantes, cada patrão exigia dos seus operários o máximo de cooperação possível; por outras palavras, se fora das fábricas o antagonismo se tornava mais agudo, dentro dela, ao contrário, o patrão organizava o trabalho de tal modo que tudo se baseava na elaboração e solidariedade. (Ibidem, p. 161)

Como indica Ponce, numa empresa capitalista, é de suma importância que haja uma determinada relação entre trabalhadores para uma melhor eficácia produtiva. Entretanto, esse "companheirismo" termina fora dos portões da fábrica, por existir um sistema que exige a eliminação de alguns para o favorecimento de outros, tornando-se regra o autofavorecimento como questão de subsistência. Assim, a educação tenta reproduzir técnicas similares, principalmente no que tange à socialização dos indivíduos no espaço de trabalho pedagógico, criando um processo que interliga os vários níveis, graus ou grupos. Ou seja, nas renovações didáticas das primeiras décadas do século XX, não era influenciada diretamente por nenhum teórico educacional, mas sim, pela forma de produção encontrada nas empresas e indústrias capitalistas, que, naquele período, tinham como fonte inspiradora Henry Ford. Ainda segundo Ponce, "é natural que seja assim: a Didática Magna corresponde à época do capitalismo manufatureiro, ao passo que o Sistema Decroly e o Montessori correspondem à época do capitalismo imperialista!" (ibidem, p. 162).

Já a corrente doutrinária pretende desfocar o ensino do sentido meramente técnico-pragmatista, discordando dos teóricos metodologistas quanto a preparar os educandos em conhecimentos atrelados ao modo de produção do capital, reduzindo toda a dimensão educacional ao trabalho. Os teóricos da corrente doutrinária acreditam que a função das instituições de ensino é contribuir na formação de reformas que criem as condições favoráveis para atingir esse intento, ou seja, as transformações sociais almejadas por essa corrente a partir dessa mudança na escola.

[...] exigem do Estado que ele deixe de ser um Estado burguês, isto é, um instrumento de opressão a serviço da burguesia, para converter-se num "Estado Cultural", isto é, num Estado que retire as suas mãos da escola para que não ressoe nela mais do que "a voz da humanidade, o espírito da humanidade". (PONCE, 1998, p. 162)

Os ideais da corrente doutrinária podem até parecer interessantes do ponto de vista dos que não possuem intimidade com o assunto; por isso, ao observarem atentamente a proposta dessa corrente poderão compreender como ela pretende "[...] construir o novo homem a partir da escola burguesa" (ibidem, p.165). Logo, esse suposto "novo homem" não passará de mais

uma marionete no jogo ideológico do capital, negando a função verdadeiramente transformadora do proletariado. Portanto, a escola que pretende emancipar os homens deve estar comprometida com a libertação física e espiritual dos indivíduos ao romper com a sociedade de classes, pois "[...] o proletariado libertará o homem ao libertar-se a si próprio" (loc. cit.). Enquanto o homem estiver preso na sua condição de proletariado, a sociedade que se funda na existência de classes antagônicas, mesmo sendo o proletário o sujeito fundamental para extinção do capitalismo, manter-se-á sobre a miséria da classe trabalhadora, distanciando o homem de ser pleno. Entendendo que o homem apenas pode constituir-se integralmente fora da sociedade de classes, por conseguinte, torna-se por parte da corrente doutrinária uma "[...] aspiração absurda, desmentida por toda experiência histórica, e que se supõe, nesses teóricos, uma ingenuidade a toda prova" (loc. cit.). Acreditar que o Estado burguês lançaria mão de uma de suas principais armas ideológicas não é uma atitude razoavelmente coerente, ao compreender que, no sistema capitalista, os instrumentos ideológicos são fundamentais e necessários para inculcar, sem contestações, no povo, uma aceitação bíblica de suas reais condições.

Mesmo admitindo certa liberdade, a corrente doutrinária finca-se em limites bastante reduzidos dentro da própria ordem burguesa, já que leva em conta o respeito à criança, onde a personalidade dela é constituída, pelo menos é o que eles acreditam, de forma autônoma, numa perspectiva que tenta realizar transformações dentro do Estado. Nesse momento, a escola, dentro das concepções doutrinárias, assume a responsabilidade de agir como elemento decisivo nas transformações sociais, servindo de via para tornar cada indivíduo na sociedade um ser crítico "[...] diante da pressão espiritual dos poderes do Estado" (SPRANGER, 1931, pp. 85-86 apud PONCE, 1998, p. 168). A Escola deveria negar, segundo os ideólogos dessa teoria, a Igreja e os dogmas, pois ela, por si só, é o caminho que leva o homem à liberdade para conduzir a sociedade a uma condição superior de existência. Para o filósofo José Ortega y Gasset, a educação se faz dentro de um caráter social; assim, a educação tem capacidade de transformação, levando a crer que a "[...] Pedagogia é a ciência de transformar sociedades" (LLOPIS, 1934, p. 25 apud PONCE, 1998, p. 168).

Para Aníbal Ponce:

Essa confiança na educação como uma alavanca da história, corrente entre os teóricos da nova educação, supõe [...] um desconhecimento absoluto da realidade social. Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes, a Educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes. (Ibidem, pp. 168-169)

Dessa forma, segundo Ponce, a educação é resultado do sistema de produção econômica de uma sociedade, num determinado momento histórico, como também outras manifestações espirituais na sociedade submetidas ao poder material que a classe dominante mantém. Tal ideia somente era admitida num período em que não se tinha uma consciência aprofundada sobre a luta de classes. A descoberta desse advento na história humana faz que os crentes nesse poder da educação tornem-se idealistas, para não dizer ignorantes, sobre a real condição que pode levar as metamorfoses radicais à estrutura socioeconômica.

Em tempo, o processo evolutivo da história, através das lutas de classes, dá-se por rupturas na estrutura da sociedade por meio de ações objetivas, não apenas em aspectos subjetivos. A educação, nesse contexto, faz parte intrinsecamente do projeto burguês de dominação, ao preparar ideologicamente as massas para mantê-las conformadas diante da exploração e miséria em que vivem, sem esboçar nenhuma reação contra a ordem vigente. O Estado burguês não construiria projetos educacionais que favorecessem a classe trabalhadora com o fim de desenvolver nela o desejo de transformação social. Todas as mudanças que existem na estrutura física e espiritual das instituições de ensino são para beneficiar, de alguma forma, a elite burguesa, uma vez que o Estado historicamente sempre serviu aos interesses da minoria. Proporcionar uma educação que desperte no povo a necessidade de uma sociedade justa implicaria afirmar que o Estado burguês estaria lutando contra seus próprios interesses. Ponce afirma:

Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que são justas. (Ibidem, p. 169)

De acordo com isso, todas as instituições inseridas no Estado capitalista estão intimamente comprometidas com o seu ideário, ou melhor, com o projeto da classe dominante que, em verdade, tem como princípio sempre favorecer a si própria, mesmo que isso signifique a miséria da maioria. Logo, se o Estado burguês tomasse medidas que elevassem a qualidade de vida da maioria, utilizando suas instituições para essa realização, ele estaria decretando definitivamente a extinção do sistema produtor de mercadorias. A princípio, porque as classes proletárias e trabalhadoras conscientes de sua tarefa histórica não esperavam que as coisas melhorassem; segundo, por fazer parte da gênese constitutiva da ordem capitalista manter a pobreza e a miséria, sem as quais o Estado burguês não teria como comprar a força de trabalho daqueles que não têm outra forma de subsistir a não ser usando

seu corpo como ferramenta de trabalho, despendendo sua energia física em troca de um mísero salário.

A educação de qualidade burguesa é um dos principais instrumentos de reprodução do capital, desde a formação até as informações que tendem a acomodação à realidade.

A pedagogia voltada para os princípios de uma minoria pretende formar o conformismo nas ações e no comportamento dos proletariados e trabalhadores, para que eles, ao ingressarem no mundo do trabalho, possam exercer melhor seu trabalho sem nenhum processo reivindicatório. "O conceito da evolução histórica com resultado das lutas de classe mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam a classe dominada na conduta das crianças às condições da sua própria existência" (PONCE, 1998, p. 169).

Não há como imaginar que o Estado proporcionaria uma educação de qualidade, sob a perspectiva do trabalho, que contemplasse um conteúdo que estivesse além dos propósitos burgueses de aumento de produtividade e dominação de classe. Por isso, a escola, dentro do sistema, assume papel importante na manutenção dos ideais do capital, que são inseridos no currículo escolar como se não existisse nenhuma intenção a mais que não fosse apenas a formação do homem, enfatizando algumas habilidades imprescindíveis na modernidade. As ideias pedagógicas formuladas para atender a escola do Estado burguês têm que ser entendidas como parte fundamentalmente constitutiva de um processo histórico que contempla os anseios da classe dominante em conservar a subjugação das classes antagônicas. Dessa maneira, não há reformas educacionais que não favoreçam o capitalismo, e mesmo que haja alguns ideais pedagógicos que suscitem nos alunos uma perspectiva de transformação da sociedade, não são suficientes para essa mudança radical.

Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que o inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. (Loc. Cit.)

Portanto, não há possibilidades de formular qualquer que seja a medida educacional direcionada a favorecer a classe trabalhadora, pois, é condição *sine qua non*, para os burgueses, o apassivamento da massa, para que essa esteja insensível, ou melhor, não consciente do potencial revolucionário que possui. A classe dominante não somente domina a riqueza material mas também tem sob seu controle os bens espirituais produzidos para a sociedade, transmitindo seus valores morais que permeiam todos os âmbitos sociais como

parâmetros a serem seguidos. Assim, muitos teóricos que prometem a tábua da salvação com "novos métodos pedagógicos", conscientes ou não, ocultam as verdadeiras aspirações das escolas subservientes às regras econômicas a que servem instituições no Estado. Ao ter uma visão fundamentada dos fatos e ao reconhecer o processo histórico da luta de classes, é possível fugir da ilusão empreendida por alguns teóricos de que a escola tem por finalidade formar um homem com dimensões intelectuais autônomas. Ponce afirma: "[...] tão logo abandonamos essa proposição artificial do problema e procuramos indagar quais as classes sociais que esses teóricos representam, como mudam as coisas!" (1998, p. 169).

Os ideólogos burgueses constituem os fundamentos do ensino baseados nos interesses que favoreçam a classe que domina, pois se observa através dos vários discursos que a intenção da educação no sistema é contribuir para a conservação de uma subjetividade subordinada, direcionando a massa à autocondenação de permanecer presa em sua condição trabalhadora. Enquanto isso, para os filhos do burguês é dada uma instrução privilegiada que se funda numa educação elitista que almeja a formação humana para a direção da sociedade. Para as classes populares fica uma educação precária, tacanha e funcional para os desejos produtivos. A educação destinada aos pobres é aquela que objetiva à produção de mercadorias e serviços, dependendo da exigência de mercado. Já para a burguesia, tem-se a intenção de formar indivíduos "predestinados" a guardiões e líderes, uma vez que a classe trabalhadora não passaria de meros figurantes, sem a qual não teria a existência garantida, por não possuir uma consciência nem ao menos comparável aos primeiros. Gentili é bem claro em seus propósitos:

O nosso homem é aquele que possui o que se chama consciência; trata-se do homem, digamos claramente, das classes dirigentes, sem o qual nem ao menos poderia existir o outro homem, o da boa digestão porque até as boas digestões necessitam do apoio da sociedade, e não podemos concebê-las sem classes dirigentes, sem homens que pensem por si e pelos outros. Penso que todos que reclamam que a escola deve ser para a vida estão pensando nesse homem. Sim, para a vida do homem, da consciência do homem. (GENTILI, 1921, p. 7 apud PONCE, 1998, p. 170)

Encontra-se nessa citação o pensamento recorrente da classe dirigente como parcela da sociedade que guia os outros membros para que esses não se percam, pois são os burgueses, segundo Gentili, que possuem a capacidade de pensar por todo o corpo da sociedade. A escola com qualidade, que desenvolve nos homens o potencial e as suas capacidades, é restringida a um pequeno grupo que tem por missão garantir a preservação da sociedade de classes, imbuindo nos desfavorecidos o consenso necessário para a burguesia comandar sem conflitos.

A única coisa certa desse discurso defendido por Gentili está quando se diz que "[...] sem o qual nem ao menos poderia existir o outro homem" (ibidem, p. 170); realmente esta fala carrega uma verdade quando se parte do pressuposto que é mediante a existência da classe burguesa que consiste a existência do proletariado, que se mantém confinado a essa realidade. Logo, para que a burguesia continue sendo classe dominante, faz-se necessário que o proletário exista como classe explorada, de modo que a única forma de os capitalistas continuarem existindo é manter a maioria da sociedade como proletariado, conservando essa relação sistêmica.

Para completar, Gentili também afirma a importância do ensino religioso para o povo, ao aconselhar o culto exclusivo da religião católica, já que era e é a religião predominante na Itália, seu país de origem. Na análise crítica e por demais coerente de Aníbal Ponce, Gentili tem consciência que a religião induz à subserviência, pois é algo constitutivo da gênese dela, despertando nas massas um espírito de conformidade diante da necessidade de transposição do sistema. O filósofo italiano, claramente, defende a escola com forte teor ideológico burguês, realçado ainda mais com a interferência de uma subjetividade dominada por influências teológicas.

É certo que um povo educado sob a égide da escola religiosa será mais propício ao controle da classe burguesa. Um ex-ministro italiano, Giuseppe Lombardo Radice, afirmava categoricamente:

Eu desejo um povo gentil, mediativo, capaz de escutar o canto de seus poetas e conformidade diante da necessidade de transposição e o concerto dos seus músicos, de encantar-se diante de um quadro, de um museu ou de uma igreja. Não quero o povo torpe da taberna, mas um povo que saiba ornar-se com respeito a si mesmo e aos outros (ainda que pobremente), que não cuspa em qualquer lugar, que não destrua as plantas, que não persiga os pássaros, que não discuta demasiado, que não bata em sua mulher e em seus filhos. (RADICE, 1925, p. LXXVI apud PONCE, 1998, p. 171)

O povo idealizado pelo ex-ministro é o que não apresenta perigo à ordem social dominante, um povo que não terá dificuldades em aceitar as imposições da classe hegemônica e que assimilará a ideologia burguesa, reproduzindo uma subjetividade prejudicial à própria classe, desviando-o das possibilidades históricas de se rebelar contra um modo de vida degradante que os condena a perenidade da exploração. Para Ponce, "[...] só um povo 'gentil mediativo' é que poderia suportar sem 'discussão' a exploração feroz" (loc. cit.).

Na interpretação dele, a Escola dominada pelo Estado burguês foi racionalizada com mais ênfase na organização da superestrutura, com o fim de adquirir, por parte de

trabalhadores, o consenso despeito do sistema, que, além de produzir mercadorias, também produz miséria, o que sobra para o povo são as migalhas que a burguesia rejeita. A riqueza e a cultura, algo conquistado pela humanidade, transformam-se em sinônimo de exploração; os conhecimentos se restringem ao ambiente de trabalho ou aos fins ideológicos, baseados num conhecimento de baixa qualidade e numa crença religiosa que submete ainda mais o proletário à exploração pelo capital.

Jean Trillat, professor da Universidade de Besançon, manifesta da seguinte forma a estrutura educacional russa:

As organizações de cada fábrica mantêm com as escolas uma espécie de contrato de solidariedade e de ajuda mútua; a fábrica se compromete a ajudar a escola na organização do trabalho escolar e no ensino teórico ministrado aos alunos; admite os alunos das séries mais elevadas em suas próprias oficinas, sob a vigilância de engenheiros e operários qualificados; põe, à disposição dos professores, os seus conhecimentos relativos à produção. Os operários das fábricas fazem parte do conselho da escola, contribuem para educar a nova geração no espírito proletário, participam do trabalho das organizações escolares. (TRILLAT, 1933, p. 25 apud PONCE, 1998, p. 174)

A partir desse depoimento, percebe-se a preocupação de, além de reforçar o compromisso da importância de trabalhadores associados livremente, reforçar também a realização efetiva da práxis entre a teoria da escola e a prática do trabalho. Cada instituição influenciava a outra, com o objetivo comum de elevar a capacidade cultural e laboral dos alunos no propósito de uma sociedade emancipada. A educação proposta pela Rússia leninista buscava, desde a educação infantil, instituir nos alunos um papel, à medida que a sociedade emancipada era um objetivo comum, ao ter como via erigir uma nova forma de reprodução social e material, sedimentando novos hábitos, valores e concepções constituídas mediante uma nova realidade objetiva. A mudança que se dará na vida coletiva engendrará um novo homem na sociedade. No caso russo, buscava-se o modelo do jovem que transitaria entre bibliotecas e fábricas, indistintamente. Por outras palavras, seria um homem completo, aquele de profunda capacidade intelectual, mas que também seria um trabalhador como qualquer outro, capaz de discutir problemas abstratos e contribuir em labores que exijam alguma atividade física, mesmo que seja um trabalho árduo.

Compreende-se, portanto, o abismo que separa a concepção burguesa de educação para a concepção emanada pela classe proletária. A primeira pretende manter a estrutura socioeconômica incólume e intangível; distinguindo-se, na segunda, encontra-se uma educação que anseia transformações radicais na sociedade, ao formar homens comprometidos com a liberdade. Porém, entre essas duas teorias surge a corrente doutrinária, já antes citada,

que tenta tramitar entre as duas perspectivas, causando, a princípio, uma grande confusão quanto a que classe está diretamente vinculada, visto que, em alguns discursos, percebe-se a consciência de alguns fatos; no entanto, parece não reconhecer os aspectos gerais mais profundos.

Alguns ideólogos elaboram teorias educacionais ineficazes e distantes da realidade, não reconhecendo as condições materiais objetivas como principal ponto de partida. Falta compreensão, ou fingem não entender, de que, para que haja uma mudança na educação, torna-se essencial transformar a estrutura econômica da sociedade.

Tal perspectiva o horroriza e não pode entrar nos seus planos para nada, mas, como não é surdo às vozes do seu tempo, prefere acreditar que dentro do capitalismo, se chegará, mediante retoques paulatinos, a transformar a sociedade. Algumas vezes, certas conquistas aparentes lhes dão uma sombra de razão: temos de reconhecer que, em determinadas circunstâncias, a burguesia se vê obrigada a concessões oportunas, para afastar algumas mudanças. (PONCE, 1998, p. 177)

O autor nos fala que não há como acreditar que mudanças feitas dentro do próprio sistema poderão ser substanciadas, de forma que, ao longo do tempo, chegar-se-á a uma sociedade justa. O que acontece é que algumas conquistas que se efetivam, tanto no mundo do trabalho quanto na educação formal, estão interligadas, pois essas concessões são essenciais para a ordem burguesa manter-se como classe, perante um povo satisfeito por tais "conquistas"; são medidas importantes que não alteram em nada o poder hegemônico. Essa corrente de pensamento tem em Spranger e Wyneken fiéis representantes que apregoam transformações sociais através de mudanças na educação, esperando ainda que o Estado burguês não interfira nos assuntos educacionais, tornando a escola acima de qualquer discussão concernente às classes sociais. As teorias pedagógicas estão arraigadas completamente aos desígnios do capital, acreditando que as crianças devem ser preservadas de discussões políticas. Porém, existem várias crianças que sofrem a violência diretamente, material e espiritualmente, à medida que subsistem num estado de coisas de completa privação. O pedagogo burguês é aquele que tenta fantasiar na cabeça das crianças um mundo onírico, nas poucas horas que elas se encontram na escola, como se a instituição não fizesse parte do mundo, ou como se estivesse além dos problemas sociais e econômicos do sistema. No entanto, todos os instrumentos didáticos que são utilizados na escola estão vinculados à ideologia burguesa, com o propósito de formar soldados do labor, obedientes e eficazes.

A única finalidade da chamada "neutralidade escolar" é subtrair a criança da verdadeira realidade social: a realidade das lutas de classe e da exploração

capitalista, capciosa "neutralidade escolar" que, durante muito tempo, serviu à burguesia para dissimular melhor os seus fundamentos, e defender, assim, os seus interesses. (Ibidem, p. 178)

Essa neutralidade consiste em propagar as ideias burguesas da naturalização da miséria e de um sistema que se preocupa em dissipar paulatinamente os problemas sociais que ainda persistem. Segundo Ponce, mesmo que se pense num ensino de qualidade com objetivos plenos, a Escola é apenas um momento na vida do educando, que, fora dos muros escolares, se vê à volta de vários outros mecanismos ideológicos que exercem, nesse indivíduo, forte influência de uma pedagogia de aceitação e dominação burguesa, representada por determinados veículos, como: cinema, TV, rádio, revistas, cursos, teatro etc, além das ideias preconcebidas pelo senso comum. Por isso, a suposta liberdade da criança defendida no capitalismo significa a resignação dos trabalhadores diante das influências difundidas pelo capital para autofavorecimento.

Os professores, nesse contexto, são agentes a serviço da escola burguesa, carregando em si a missão de incutir nas crianças as esperanças de um mundo melhor e mais justo sem romper com o capital. Para oficializar sua condição de guia incontestado, o professor cristaliza em si a docência como um sacerdócio, a fim de transferir aos alunos as verdades eternas da burguesia. "Um apóstolo sofrido e candoroso que suporte tranquilamente a miséria e a fome, porque quanto mais fome e miséria puder suportar, mais diáfano será o apóstolo. Eis aí o ideal que a burguesia tem particular interesse em difundir", afirma Ponce (ibidem, p. 181).

A ideologia burguesa, por meio de seus vários instrumentos, preocupa-se com seus "sacerdotes" da educação, para que continuem ativamente respeitando o postulado ao qual foram incumbidos, visto que, ao perceberem que não passam de trabalhadores também explorados, poderiam trabalhar contra os interesses do Estado burguês. Para evitar que isso ocorra, transforma educadores em homens e mulheres de fé, resignados da própria existência, capazes "[...] de converter a sua própria miserabilidade na virtude mais excelsa de ser um venerável instrumento eterno!" (loc. cit.). Logo, a figura do professor, exaltada pelos burgueses, somente continuará nessas concepções se não contrariar as intenções da cartilha do capital.

Os professores, no sistema capitalista, representam, desde a sua formação, um exército defensor das ideias do capital. Entende-se, mediante fatos, que nas atividades desenvolvidas dentro do Estado burguês, numa sociedade corrompida pelas classes sociais, toda a organização educacional estará subordinada à manutenção do sistema, em que o corpo docente deve adquirir a consciência de classe necessária para perspectivar uma metamorfose

radical das relações produtivas da humanidade. Isso não significa dizer que a Escola terá esse poder de mudança radical, mas tem as possibilidades de contribuir na disseminação de uma ideologia antagônica à da classe dominante, ajudando a formar alunos que acreditem nas possibilidades humanas de ruptura definitiva com a ordem capitalista.

À medida que a sociedade for dividida em classes, sempre haverá uma educação para os mais ricos e outra para os mais pobres (quando existir). Na sociedade capitalista, existem basicamente duas classes, que são antagônicas entre si: capital x trabalho. Portanto, a educação tende a ser a representação das ideias de classe que domina, o que impede que hoje a educação de qualidade seja para a classe trabalhadora.

Veremos agora como o estado legitima as contradições de classe, além de representar sempre os ideais da classe dominante. Ter consciência de classe, nesse sentido, é fundamental para que os trabalhadores em educação possam tomar posições na vida de modo geral. Mas, na educação, de modo específico, é a consciência que vai orientar qual o caminho a ser seguido, qual o método, qual o conteúdo. Enfim, os meios valorizam os fins. Nesse sentido, existe um grande empecilho, que é o Estado.

4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: PARA QUEM?

Vimos, no capítulo anterior, alguns indícios sobre a educação de qualidade. Neste capítulo iremos aprofundar mais; para isso, seguiremos o seguinte percurso: em primeiro lugar, vamos definir o que significa educação de qualidade e qual o significado dos seus termos; em segundo lugar, o que o MEC chama Educação de Qualidade; em terceiro, mostraremos o que significa educação de qualidade para vários atores no campo de educação; depois serão expostas as ideias de Libâneo e Demo; e, por último, faremos nossas considerações.

Qualidade é um substantivo que deve ser clarificado: para que e para quem? Do contrário, ela se torna a palavra fundamental para os conservadores falarem em educação, que se funde na neutralidade de palavras em si. Esquece-se o real e entra-se na abstração. Saviani, por exemplo, ao falar de educação de qualidade, prefere as palavras “coerente” e “eficaz”; já Tonet opta por “atividade emancipadora”, ou uma atividade que ajuda na emancipação, que deve ser de qualidade.

O positivismo, durante muito tempo, foi o responsável pela educação brasileira, tendo como proposta a neutralidade científica, que parte de dois princípios básicos:

1º) A sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza (o que nós chamaremos de “naturalismo positivista”): na vida reina uma harmonia natural;

2º) A sociedade é regida por leis naturais, leis inováveis, independentemente da vontade e da ação humanas (LOWY, 1978, p. 10), ou seja, sociedade e natureza têm os mesmos princípios e, portanto, são ontologicamente iguais. Na educação, que é o que nos interessa, o positivismo trabalha com dois elementos: o singular e o universal; o que é bom para um é bom para todos, e vice-versa. Já a dialética trabalha com os dois e ainda entre os dois existe a lógica da particularidade (no caso, as classes sociais).

Por isso, quando o positivismo diz “queremos uma educação de qualidade para todos”, ele descarta as classes sociais como sujeito de história e negligencia o mundo real, dividido entre dominados e dominantes. Só que um dos elementos fundamentais para definir o que é uma educação de qualidade consiste justamente na perspectiva de classe. Não se resume a ela, mas é importante. Numa educação de qualidade sob a perspectiva do capital, o maior horizonte a ser buscado é o da cidadania; de outro lado, na perspectiva do trabalho, o horizonte é a emancipação humana, e a revelação é o seu caminho.

Ao propor uma educação de qualidade para todos, usamos uma categoria, além de positivista, ideológica, chamada universalização; ou seja, aquilo que interessa à classe dominante é repassado como se interessasse à classe trabalhadora. Como a ideologia permeia todo o discurso educacional, há momentos em que as concepções de mundo entram em jogo para definir os conteúdos a ser trabalhados. Nesse momento, uma das faces da ideologia aparece: a falsa consciência — a classe dominante necessita esconder a essência das coisas, vetar o conhecimento para a radicalidade, como forma de manter o poder, já que as classes subalternas necessitam da verdade para combater a falsidade.

Era isso que Marx queria dizer com “conhecer é se credenciar ao poder”.

Vários são os autores que, direta ou indiretamente, analisam o discurso da qualidade. Nidelcoff, quando escreveu “Uma escola para o povo”, partiu da realidade da educação argentina e levou em consideração algumas perguntas: “Qual caminho escolher?”, “Com que objetivo trabalhar?”, “Que conteúdos são transmitidos?”, “Como trabalhamos?”. O que ela busca é uma análise da prática educacional e da superação. Para quê? A resposta está inclusa em: “O que levaria nossos alunos a terem personalidade mais plena? Que qualidade vai incentivar nas crianças? A obediência e a dedicação ou a criatividade e a rebeldia?”. A promoção pessoal ou a solidariedade como valor principal. Para quê? Todo o seu discurso sobre uma escola de qualidade para o povo vai de encontro aos anseios dos pós-modernos, no que tange a uma supervalorização da cultura popular em detrimento da cultura erudita. No sentido político, procura-se uma democratização dos espaços e de postura do educador. Outro livro que trata do processo de democratização, embora de maneira mais superficial que Nidelcoff, na medida em que a sua democratização segue o aspecto institucional, mostrando apenas a legalidade e os passos para garantir esta legalidade dentro da escola, chama-se “Democracia e participação escolar”, que propõe também uma escola para o povo; no entanto, o objetivo do livro é extremamente esclarecedor, sobretudo no seu capítulo I — a participação na escola: aproximação à educação moral.

Falamos da introdução para nos referir a aprendizagem de conhecimentos tão variados como a leitura e a escrita, o cálculo e a matemática, a língua e a literatura, a anatomia dos seres vivos e a ecologia, a história e a arte e, mais adiante o conjunto de saberes necessários para seguir corretamente a profissão que cada um acaba desenvolvendo. Em todos esses casos, as instruções têm muito de transmissão de saberes, informativo necessário para se viver eficazmente no mundo cultural e profissional e “conclui com essa pérola de bom gosto”. “a educação é formação na medida em que prepara os jovens e as jovens para se relacionar da melhor maneira possível com o mundo dos seres humanos (PUIG, 2000, p. 16).

O que veremos abaixo são opiniões de vários pedagogos brasileiros que complementam o que foi dito acima e que colocaram suas opiniões sobre o que é uma educação de qualidade e como viabilizá-la na Revista Aprendizagem nº 10, de 2009. A maioria deles, como iremos perceber, está sempre defendendo algum aspecto mais do que outros; é como se tivessem perdido o conceito de totalidade.

Roberto Schorr, pedagogo graduado em medidas educacionais, economia da educação e problemas do mundo contemporâneo, afirma:

se a busca é a qualidade educacional, um dos primeiros passos a se observar será a avaliação da proposta pedagógica, de seus objetivos e metas, seguidos da avaliação do ambiente das condições que se oferecem ao educando, bem como o meio onde a escola está inserida”, e acrescenta “temos, todavia que pensar sempre a educação como um processo integral, ou seja, não podemos ter como objetivo a melhoria de qualidade educacional sem uma proposta de investir no desenvolvimento do ser humano em seu todo (2009, p. 10).

Klein, pedagogo, especialista em metodologia do ensino superior, mostra os indicadores de uma escola de qualidade:

- a) Zelo pelo espaço educativo – respeito, cooperação e alegria no trabalho;
- b) Foco na prática pedagógica – os alunos aprendem bem e sempre, para isso é fundamental a ação planejada e intencional;
- c) Monitoramento – avaliação como ferramenta de análise da duração de seus profissionais e do progresso dos alunos;
- d) Gestão participativa – espaços adequados, materiais adequados, pequeno número de alunos e políticas educacionais adequadas (idem, p. 9). E acrescenta outro elemento na qualidade: “a gestão comprometida com a qualidade da educação é aquela que tem como foco o ensino e a aprendizagem. Para tanto, tenta construir um ambiente fundamentalmente educativo, promovendo o respeito, a cooperação e a alegria no cotidiano escolar” (ibidem, p. 19).

Quais os caminhos para se alcançar a educação de qualidade?

Ruardo, doutor em Educação, denuncia e afirma: “Propostas pedagógicas diferenciadas, servindo aos mais diferentes interesses, e conteúdos curriculares descontextualizados fazem dos projetos políticos pedagógicos da maioria das escolas brasileiras uma verdadeira colcha de retalhos” (ibidem, p. 15).

Outra questão levantada por ele é a participação.

O envolvimento pleno de todos os atores no processo educativo também é primordial. Os pais e alunos precisam, definitivamente, ter consciência de que a escola é deles. Precisam, com urgência, desenvolver o sentimento de pertença e lutar pela melhoria do ensino e da aprendizagem. (Ibidem, p.16)

Ferraz, pedagogo em administração escolar, defende:

A escola precisa ter vontade política e investir no estudo e na capacitação constante dos seus educadores, através de cursos, reflexões, incentivos aos estudos, exigência de formação e especialização, e mais, os professores precisam saber como é o ensino, o que se ensina e para que se ensina, além de saber como se aprende (ibidem, p. 17).

Fabrizio, psicóloga, psicopedagoga, psicanalista e psicoterapeuta familiar, analisa as diversas expectativas depois com referência à escola de qualidade. Com relação ao ensino infantil e fundamental, “nesse momento os pais valorizam o trabalho com os valores e a formação social da criança” (ibidem, p. 17); já na pré-adolescência, é aquele que apresenta os melhores números no exame nacional.

Ao pensar na escola para seus filhos, os pais devem se lembrar da necessidade de preparar os jovens para serem capazes de enfrentar as dificuldades que encontrarão no futuro mercado de trabalho e arremata que querem uma escola grande, quadras e muito espaço. Muitas vezes desconsideram que a boa formação ocorre em um espaço acolhedor, pequeno e adequado às necessidades de cada criança. A busca pela escola-clubes muitas vezes desvia o foco da procura por um bom projeto psicopedagógico (ibidem, p. 17).

Vasconcelos, professor licenciado em Filosofia e Doutor em Educação, concedeu entrevista à Revista Aprendizagem, em que expõe a sua ideia sobre educação de qualidade, colocando no projeto político-pedagógico e na participação de todos as saídas para os problemas da educação.

O projeto político pedagógico é o plano global da instituição e o documento de identidade, a referência maior, o grande guarda-chuva de todos, a atividade que se dá na escola. É a internalização, nunca definitiva de um processo de planejamento participativo que se objetiva e se aperfeiçoa na caminhada, a partir de uma clara intencionalidade, de uma leitura crítica da realidade e de definição da ação educativa que vai se realizar para diminuir a distorção entre o que desejam e o que estão sendo (ibidem, p. 25).

Podemos dizer que há uma similaridade entre Vasconcelos, Klein, Ruado e Ricardo. Vejamos, “Uma educação de qualidade democrática, uma escola que faz diferença, qual seja, onde há efetiva aprendizagem, desenvolvimento humano e alegria crítica (*Doctor Gauden*) de todos”. O projeto é uma espécie de ‘carta de garantia’ para o aluno, pois, com ele em mãos

pode questionar a coerência de cada prática da instituição, assim como pode ser questionado. Devemos primar pela qualidade da elaboração do projeto. Essa qualidade tem duas vertentes principais: “a qualidade formal, que corresponde ao rigor teórico-metodológico de elaboração e a qualidade política, que diz respeito à participação” (ibidem, p. 26), em consonância com o projeto de gestão democrática com bases morais que vimos antes. “Entendemos que começar o projeto democrático” pela análise da realidade pode ser problemático do ponto de vista da realidade externa do grupo. Como a realidade costuma ser difícil, ao se chegar na segunda parte do projeto (diagnóstico), o ânimo para sonhar pode ser arrefecido, diminuindo com isso a tensão criativa: como a realidade é problemática, pode haver o perigo de se partir para a busca de “bodes expiatórios”, rachando o grupo; como a realidade é problemática, o grupo pode desanimar e sequer chegar à segunda parte do projeto. Portanto, a melhor maneira de se começar um projeto político-pedagógico deve partir de um mundo ideal e para concluir o plano político pedagógico o que é necessário? (Ibidem, p. 26)

Reunião pedagógica semanal de duas horas por semana, em um dia físico com a presença da direção, coordenação, orientação e professores daquele período (manhã, tarde e noite), devidamente remunerado para tal. Fica muito difícil a realização do projeto quando não há esse espaço coletivo constante, pois é aqui que as coisas são amarradas, as avaliações feitas, as intervenções pensadas coletivamente. (Ibidem, p. 29).

Tricate, consultora da qualidade de gestão, coloca a avaliação como elemento fundamental na qualidade de educação:

avaliar não pode se transformar em um modo, não basta simplesmente criar novos e mais sofisticados instrumentos. Se a avaliação é um raio-x da educação, também podemos dizer que como qualquer exame medido, se ficar apenas engavetado, não contribuirá para a cura da moléstia e continua na sua peregrinação medicinal a avaliação sequer, assim mais do que conhecimento técnico e instrumento adequado. De um lado dos gestores, é preciso que haja uma porteira mais compreensiva sobre a escola como um todo e de seus desafios, bem como da realidade vivida pelos professores. (Ibidem, p. 31).

Lopes Júnior, pedagogo e mestre em educação, define qualidade na infância: “Desenvolver um trabalho de qualidade na educação infantil passa pela importante tarefa de compreender a infância, a criança e o papel social que ela desenvolve numa sociedade (ibidem, p. 34)”.

Além disso, a organização da escola, os ambientes e a proposta pedagógica devem possibilitar a crença, a investigação, a inauguração, a criatividade e o livre acesso à informação. Entretanto, a qualidade do corpo docente é condição para o

desenvolvimento de um trabalho educacional efetivo e com resultados satisfatórios. Isso somente é possível por meio de um projeto de formação continuada (ibidem, p. 35).

O último elemento é o diferencial das propostas anteriores. Marcos Antônio Ferraz propõe:

Primeiro a coordenação pedagógica é a líder do corpo docente e professora dos professores, é quem coordena, orienta, subsidia o trabalho dos professores. Ela tem função intrínseca de garantir a boa qualidade pretendida pela escola. Ela é a principal guardiã dessa boa qualidade. Por isso, hoje mais do que nunca a coordenação pedagógica é uma função fundamental em qualquer escola. Ela planeja com eles, estrategicamente, o aprendizado dos alunos. Plano é o projeto em ação. Para aqueles que têm dificuldade de fazer, ela é capaz de ensinar, servir, de tal maneira que ajude todos os professores a dar certo, a ensinar seus alunos. Finalmente, a coordenação garante os controles, os diagnósticos que verificam se a aprendizagem pretendida está mesmo sendo alcançada e os processos que corrigem os desvios que eventualmente possam ser encontrados (ibidem, p. 41).

Júlio Furtado – Doutor em Ciência da Educação, vê na qualidade o objetivo final.

A eficácia está ligada ao resultado, ao produto que se obtém ao final do processo. Neste caso, uma escola pode ser eficiente por desenvolver seus processos de forma adequada e carinhosa e não ser eficaz caso esses processos não produzam os resultados desejados. (Ibidem, p. 42)

Reforça a ideia quando diz:

Sou muito simpático ao conceito de efetivação, que é a soma da eficiência e da eficácia. Efetiva é a pedagogia que garante os resultados esperados, por meio de processos adequados e cuidadosamente conduzidos. (Ibidem, p. 42)

E conclui: “resta-nos, agora, focar, a eficiência da escola para conseguirmos mantê-las, através de qualidade dos professores e dos outros”. (Ibidem, p. 43).

Dentro das opiniões acerca de qualidade, resta-nos questionar sobre o que foi defendido até agora, e a principal pergunta que deve ser feita é: qual a concepção de mundo dos educadores progressistas que se posicionaram? E a dos revolucionários? Se analisarmos bem todas as propostas apresentadas anteriormente pelos progressistas, eles têm como horizonte máximo a democracia, como objetivo maior a tentativa de diminuição do capital de exploração do homem sobre o homem, e não a sua erradicação; para eles, a gestão democrática seria o seu ponto de partida e de chegada.

Os progressistas se perguntam: de que forma a educação pode ajudar para que essa política seja sempre ampliada? Quais os direitos pelos quais vale lutar? Cabe à escola,

segundo essa concepção, fornecer instrumentos para que os jovens ganhem estatura de cidadãos. Para todos os progressistas, o pluralismo pedagógico é o caminho para o “aprender a aprender”. A exclusão dos professores no ensino fundamental é o caminho por excelência para o desenvolvimento “crítico emancipado” da criança, o aprender a aprender. Em Libâneo e Demo existe outro elemento que é visto como fundamental para o desenvolvimento do cidadão e para a democratização do ensino: o ensino a distância. Faremos algumas considerações acerca desses elementos comuns que permeiam toda a educação brasileira, com raríssimas exceções.

4.1 Gestão Democrática

Vista como o ponto crítico da educação brasileira, a gestão educacional foi, na década de 1980, adquirindo centralidade na agenda de política educacional dos governos nos anos 1990. Engendrar um “novo” padrão de gestão educacional, reordenado segundo parâmetros da “modernização” do Estado e da sociedade, tornou-se um projeto justificado, tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e a qualidade do ensino, quanto pelo seu possível papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática. Esse intento ganhou maior visibilidade a partir do Plano Decenal de Educação para todos (1993) e explicou-se como projeto nacional com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — lei nº 9.394/96.

A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhe qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientada pelos seus princípios arrolados no seu artigo 206. Entre eles, a garantia de um padrão de qualidade de ensino e a sua gestão democrática.

A história da educação mostra que o Estado brasileiro, através de suas políticas, esteve sempre reestruturando, ajustando, reformulando velhas estratégias ou propondo novas estratégias e instituições, com vistas a modificar o padrão de gestão vigente. No entanto, subjacentes às formas novas ou reformuladas permanecem concepções, princípios, valores, interesses por essas modificações. São, na verdade, movimentos que refletem particularmente as permanências da sociedade capitalistas que se reorganiza, que se reforma e que se moderniza, sem resolver suas contradições mais fundamentais.

Nesse processo, as proposições e defesas de novos modelos de gestão apresentaram-se, em geral, fundadas numa concepção abstrata de Estado e de suas crises. Por essa razão, a tendência tem sido o predomínio das “soluções” técnicas, administrativas, institucionais e organizacionais de caráter burocrático, prescritivo e normativo. Estas, no geral, não se têm colocado em confronto com interesses políticos e econômicos hegemônicos, em cada momento histórico e nos diferentes espaços.

Na administração estatal do sistema educacional, esse modelo privilegia a descentralização de competências, a profissionalização e a avaliação institucional e do ensino. Para além deste âmbito, o “novo” modelo de gestão educacional inclui a viabilização de formas diversas de mobilização de atores sociais com vistas ao compartilhamento da tarefa educativa, num movimento que relativiza a atuação direta e a responsabilidade estatal nessa área. Com esses propósitos, desencadeiam-se medidas de reforma e inovação político-institucionais e administrativas. Com vistas à racionalização administrativa, o planejamento adota, em longo prazo, práticas e critérios de gestão do setor privado e amplo uso de tecnologias de informação.

Uma das condições básicas para o desenvolvimento da democracia (que é a forma política por excelência de dominação no capitalismo) é a construção do cidadão e, para isso, exige-se um olhar, um observar maior para o ensino fundamental. A democracia que é cantada em prosa e verso “exige” um ensino de massa. A gestão escolar ganha destaque nos debates educacionais para viabilizar essa ideia.

Voltando-se para a defesa de uma administração escolar participativa, dinâmica, visando com isso superar as contradições existentes de uma administração centralizada e hierarquizada, os progressistas não estão preocupados em ampliar a educação para que a “massa” tenha acesso. Assim, a construção de um processo político democrático é tarefa política e educativa da escola, que se constitui num local privilegiado de formação dos futuros cidadãos como seres sociais históricos.

O princípio da mobilização dirige a ação gestora do Estado no sentido de fomentar o envolvimento ativo dos indivíduos das comunidades das organizações sociais e dos setores produtivos da sociedade na implementação das políticas educacionais. A mobilização leva para a já mencionada privatização da educação, na medida em que oportuniza a captação e o aproveitamento do potencial material, produtivo e político de atores sociais não estatais. Este princípio norteia a gestão no sentido da busca de responsabilização das instituições dos indivíduos e segmentos sociais pelos resultados que têm em vista com a escolarização.

Pretende-se uma atuação gestora calcada na função pedagógica de fomento a valores, atitudes e práticas, segundo uma visão liberal de construção da cidadania.

É esse princípio que orienta esse tipo de gestão, no tocante ao exercício sistemático do controle da demanda social por escolarização. Este controle busca criar a consciência tanto da urgência social da educação básica em determinados grupos de indivíduos e setores sociais, quanto da necessidade e da possibilidade da educação permanente como compromisso dos indivíduos e da sociedade.

A política de “reordenação” da gestão educacional constitui-se eixo central de um projeto nacional de reforma da educação, atrelado à reforma administrativa do setor público, e isso exige a participação de todos.

A apropriação da escola por parte das comunidades interna e externa, em forma de conselho, pode ser um indicador de resolução de problemas perenes, como depredação dos prédios, amigos da escola etc. O que vemos, na realidade, é a participação ínfima dos setores sociais (pais, alunos, professores, comunidade), em que o Estado procura “desenvolver apenas um olhar fiscalizador”, para esconder a real omissão perante a manutenção da escola.

Segundo Nisbet:

Existem grupos, começando pela família e incluindo vizinhos e a igreja, que estão devidamente constituídos para prestar assistência em forma de ajuda de mutirão e não como caridade de alto nível proveniente de uma burocracia; tais grupos são corpos mediadores por natureza: estão maior que o indivíduo e, em sua própria força comum, são aliados naturais do indivíduo. O objetivo do governo é olhar primeiro as condições de força deste grupo, na medida em que, pela força dos séculos de desenvolvimento histórico, eles estão mais aptos a tratar com a maioria dos problemas dos indivíduos. No entanto, passa por cima desses grupos, dirigindo diretamente a uma determinada espécie dos indivíduos, e – argumenta o conservadorismo – um convite imediato a discriminação é a ineficiência, uma maneira implacável de destruir o significado desses grupos. (1987, pp. 105-106)

Esse é o argumento do Estado para associação de moradores, organizações comunitárias, conselhos de pais, alunos, etc. Existe uma crença infantil (a crise é uma prova incontestável) de que a gestão democrática em todos os níveis é infundável, uma vez que quanto mais avançado o nível de participação efetiva dos membros de todos os setores sociais, mais exigentes estes se tornam para a participação, tanto do ponto de vista da abrangência, quanto do ponto de vista da qualidade de participação. Na educação, quanto mais participação efetiva de todos os setores que a compõem, mais a sua qualidade está garantida.

Descobriram, também, que a responsabilidade por uma boa gestão da escola deveria ser compartilhada para os pais, as famílias foram conclamadas a vigiar as escolas de seus filhos... Os governantes das últimas décadas atribuem a culpa pela crise da

educação, ora aos estudantes, que não querem estudar, porque estariam pouco motivados, ora aos pais, que estariam pouco engajados, ora aos professores, que estariam pouco preparados. (ARCARY, 2009, p. 231)

Portanto, é preciso que todos modifiquem suas atitudes, que os estudantes voltem a estudar, que os professores se preparem melhor e que os pais participem da vida do aluno e da escola, de preferência ajudando na gestão da família e da escola.

No interior das instituições escolares, os atores, corpo docente, discente, pais e alunos concentram-se na resistência às práticas autoritárias e burocráticas que permeiam as relações entre escolas e sistema, reduzindo o desafio de qualificar a gestão educacional a uma perspectiva de ampliação do domínio mínimo aos novos atores acima descritos. Nessa realidade de poder mínimo para as escolas e poder máximo de interferência na escola, reproduz-se o autoritarismo, acentuam-se o corporativismo e o particularismo e esvaziam-se, assim, as possibilidades de democratização real da escola pública e de sua gestão. Por outro lado, deixam ainda de compreender os problemas educacionais em uma perspectiva de totalidade, vendo a escola completamente separada da economia, da política.

Por que no neoliberalismo se fala tanto em gestão democrática? Isso está relacionando às modificações ocorridas no mundo do trabalho, em que o desenvolvimento tecnológico exige uma reestruturação produtiva. O discurso para garantir o desemprego é que o mercado exige hoje um trabalhador que tenha autonomia, liderança, flexibilidade, capacidade de trabalhar em grupo etc. Contudo, Teixeira (1996, p. 47 apud CARMO, 2003, p. 165) mostra que o discurso de qualidade e da qualificação é falso.

[...] é que no lugar do trabalhador passivo, mero vigia e apertador de botões, exige-se um novo trabalhador detentor de conhecimentos teóricos gerais, que precisa desenvolver raciocínio lógico-matemático, ter conhecimento de línguas, de história, de geografia, etc. Por conta disso, supõe-se uma mudança radical nos conteúdos dos cursos de qualificação profissional, que, doravante, deverão requerer do trabalhador autonomia diante das máquinas, o que, por sua vez, exige dele capacidade de assumir responsabilidade e decisões para interferir no rito do processo e na qualidade dos produtos. Trata-se, sem dúvida, de um novo discurso.

A falsidade da exigência está na pesquisa realizada por ele, em que as características mais exigidas para o emprego foram a politicidade, trabalhar em comunidade e grupo, facilidade no falar, seguir ordem etc. Outro aspecto relativo à gestão democrática diz respeito à diminuição de gastos e à preocupação por parte dos governantes, que, seguindo a lógica neoliberal, procuram passar para a população responsabilidades que não são delas, enfim. Agora o responsável direto pelo fracasso da educação é creditado aos pais, alunos, professores e comunidades em geral, ou seja, o gerenciamento da qualidade da educação passa a ser de

todos menos do governo. Um dos elementos saudados pelos “novos burocratas” é que a gestão democrática irá garantir o acesso e a permanência de todos na escola e a criação de um lugar para a prática democrática dentro da escola. A qualidade da educação é retirada de sua base concreta, a questão das classes passa a ser responsabilidade de todos os democratas; dito de outra forma, o sentido que se busca é a qualidade através da democratização para a construção de uma cidadania brasileira, isto é, uma verdadeira obra shakespeariana, porque, segundo Tonet (2005, p. 123):

A cidadania mais aperfeiçoada implica, por força das coisas, a existência da desigualdade social, muito mais, isto é verdadeiro no caso dos países pobres. Nestes últimos, educar para a cidadania é formar uma dupla ilusão: primeira, porque é impossível atingir a plenitude da cidadania (já que o fosso entre ricos e pobres aumenta em vez de diminuir). Segunda, porque, mesmo que isto fosse possível, não levaria à formação de pessoas efetivamente livres, efetivamente sujeitas na história, dada a natureza própria da cidadania.

Mas a gestão democrática está interligada à própria concepção de homem que se quer criar no mundo neoliberal, ou seja:

Precisam disseminar novos parâmetros e práticas democráticas que possam inibir o confronto entre projetos antagônicos da sociedade e estimulam a conciliação de interesses inconciliáveis, despolitizar a organização social com base nas relações de classe e estimular inversamente um associativismo circunscrito a defesa de interesses particularistas e localistas, diluindo com isto o potencial contra-hegemônico das lutas do proletariado. (NEVES, 2008, p. 2008)

Portanto, a ideia de gestão educacional é apenas a ponta do iceberg, que tem amigos íntimos como a privatização, o Estado mínimo, a diminuição com os gastos sociais e a “transposição” da falsa ideia de que a escola pode tudo. A gestão escolar hoje se transformou numa grande farsa educacional: quem diz que agora manda nunca mandou; quem diz que não manda é, na verdade, quem sempre teve o poder: o Estado. E tudo isso em nome da educação de qualidade...

4.2 Construtivismo

Outro elemento comum à maioria dos educadores brasileiros é a defesa da teoria pedagógica construtivista, que, a partir das últimas décadas, se transformou numa panacéia nacional a ponto de ser colocada como a saída para a baixa qualidade da educação. Essa aceitação se deu, em grande parte, graças ao parâmetro curricular nacional (PCN), que tem

como horizonte mais avançado a exploração de um homem sobre o outro, sob o nome de cidadania. A teoria pedagógica construtivista deve ser o elemento gerador deste “novo” homem, e a escola deve, numa linguagem socrática, ajudar a “parir” essas ideias de “aprender a aprender”.

Nas vinte e duas páginas do PCN dedicadas ao esclarecimento de seus *Princípios e Fundamentos*, o substantivo “construção” e o verbo “construir” ocorrem 31 vezes. Nelas, mesclam-se seus possíveis sentidos descritivos de natureza psicológica com certas noções programáticas ligadas à veiculação de práticas e princípios pedagógicos. Se nos concentrarmos nas onze páginas em que, após comentar criticamente tendências e características da educação brasileira, os parâmetros passam a apresentar, de modo positivo, a visão teórica que alegadamente os fundamenta, encontraremos pelo menos vinte e cinco referências à noção de que a criança “constrói” seu conhecimento e suas representações (CARVALHO, 2001, p. 104).

No PCN é demonstrada a vinculação entre Estado, Educação, Cidadania e Qualidade, vinculação esta que é mostrada sob outro ângulo.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. (BRASIL, 2002, p. 46)

Os PCNs mostram, de forma inequívoca, que a educação deve buscar no neoliberalismo e este na educação, parceria para formação de um “novo homem para o capital”.

E o aprender a aprender é a melhor forma de preparar estes cidadãos. Newton Duarte, em um texto intitulado *Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo?*, chama a atenção para desafios que estão postos para aqueles que têm a emancipação humana ou socialista como horizonte:

- 1) É preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie;
- 2) É preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica, cujo horizonte é o socialismo, o que, nas

condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo;

3) É preciso fazer crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dão sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea.

Partindo dessas premissas, iremos demonstrar em que se baseiam o aprender a aprender e sua relação com a forma de irracionalismo chamada de pós-modernismo.

A proposta do construtivismo numa visão pós-modernista passa, necessariamente, pela mudança de objetivos, em que o elemento fundamental é a pretensão de criar uma pedagogia antiprofessor, ou seja: para o “aprender a aprender” não é necessário dotar os alunos de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos que foram criados coletivamente ao longo da história da humanidade. O objetivo do aprender a aprender é colocar a subjetividade como elemento fundante do conhecimento, ele é o único responsável pelo seu destino.

Ele é o responsável direto pelas suas construções mentais e esta construção se dá principalmente através da brincadeira com outras crianças, em que ela determina o sentido da aprendizagem. O princípio lúdico é o norteador do conhecimento, é colocado como princípio do prazer em contraposição à falta de prazer que a escolarização transmite. Neste mundo infantil, no qual se posiciona o professor, qual o papel dessa nova proposta pedagógica? Em princípio, o ensino fica em segundo plano e o papel do professor não é o de comando, não é o de dirigir. Décadas de estudo para simplesmente jogar fora todo o conhecimento adquirido, e se transformar em um simples acompanhante dos alunos, quando muito um problematizador.

Dentro de uma pedagogia inspirada na Epistemologia Genética (note-se que eu não falo em pedagogia piagetiana), o papel do professor não pode ser nem de um expositor”, nem de um ‘facilitador’, mas sim de um problematizador. Isso significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações, de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento [...]. (FRANCO, 1996, p. 56)

Não existe consenso do que foi acima descrito. Como o objetivo é tirar o “peso do processo educativo”, a simples palavra professor está ligada àquele que ensina, que educa, portanto, que detém o poder. Faz-se necessário dotar o espaço de brincadeira em algo

familiar; desse modo, é melhor substituir a palavra professora pela palavra tia, assim teremos um “familiar para brincar”.

Duarte resume alguns princípios do construtivismo:

O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender aos alunos e ser dirigida pelos interesses e necessidades deles. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a ‘aprender a aprender’, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças. (2008, p. 215)

Esses princípios remetem à exposição inicial de se criar uma antiescola. O que parece ser uma valorização da criança é, em verdade, um instrumento de alienação do adulto desde o princípio. A busca da satisfação de necessidades particulares seria o objetivo final desse princípio “educativo”. O construtivismo busca, em última instância, preservar a criança do mundo real, em que a infância se torne “um porto seguro”. Essa noção está centrada em Rousseau, com sua ideia de autodidatismo e de não influência dos adultos no processo educativo.

Arce (2000, p. 163) chama a atenção para algumas diferenças entre a teoria pedagógica do construtivismo, aprender a aprender e a educação infantil:

A primeira e óbvia diferença é o valor que dou à transmissão de experiência e do conhecimento. O segundo é o valor que tem o adulto e principalmente o professor neste processo. A terceira é a própria ideia de interação, que na pedagogia da infância se reduz a uma interação entre os pares e, quando muito, a uma interação com o ambiente imediato da criança, enquanto difere a necessidade de a escola levar a criança a interagir com a cultura universal do gênero humano, cultura essa que vem sendo construída ao longo do processo histórico.

Isso não impede de se buscar ajuda para entender como a criança funciona, como ela vê o mundo, como ela pensa. No entanto, o que se observa no mundo social é que o construtivismo tem contribuído para o esvaziamento da escola, além de trazer prejuízos para a formação de novas gerações. Hoje, em termos educacionais, o construtivismo é o maior representante da ideologia pós-moderna.

Em “Pós-modernismo, Razão e Religião”, de 1992, Gellner assevera: “O pós-modernismo é um movimento contemporâneo, é forte e está na moda. E, sobretudo, não é completamente claro o que diabo ele é”. A clareza não se encontra entre os seus principais

atributos. Em verdade, os pós-modernistas são obscuros e não veem mal algum nisso; ao contrário: sentem-se engrandecidos com a própria falta de clareza.

A influência do movimento pode ser discernida na antropologia, nos estudos literários, na filosofia... Diz-se que tudo é um texto, sociedade e quase tudo é significado, que significados estão aí para serem decodificados ou “desconstruídos” e que tudo é noção de realidade objetiva. Suspeita-se que isso parece ser parte da atmosfera ou nevoeiro no qual o pós-modernismo floresce, ou que o pós-modernismo ajude a espalhar. O pós-modernismo parece ser claramente favorável ao relativismo, tanto quanto ele não é capaz de clareza alguma, é hostil a ideia de uma verdade única, exclusiva, objetiva, extrema ou transcendente. A verdade é ilusiva, poliforme e subjetiva e provavelmente algumas outras coisas. Simples ela não é: tudo é significado e significado é tudo, e a hermenêutica é o seu profeta.

O que Gellner quer mostrar é que o pós-modernismo tem algumas características do positivismo; entre elas estão o relativismo do conhecimento e o subjetivo, os mesmos componentes tão difundidos pelo aprender a aprender.

Portanto, o pós-modernismo descrê da civilização, perde o caráter de processo histórico e mergulha na mesmice dos rigorosos dissociados de sentido, no vazio de um presente sem perspectivas e nas aparências que já perderam qualquer relação com algum suporte essencial.

Todas as posições metodológicas que estudamos da gestão democrática, passando pelo ensino a distância, que iremos abordar, tem em comum a subjetividade, em que o primado do conhecimento está no sujeito. Alguns progressistas inverteram a relação dialética entre sujeito e objeto, tendo o primado do conhecimento no objeto, além de ignorar por completo a categoria da totalidade, transformando-o em estudo, que é a realidade no seu aspecto educacional, em mero objeto fragmentado em pedaços, sem relação ao todo. A aparência é o ponto de partida, mas existe uma negação da busca da essência para voltar à aparência mais rica, ou melhor, não se desliga do mero empirismo.

O que existe de comum em quase todas as teorias pedagógicas e nas análises dos educadores sobre a questão da qualidade da educação e que são defendidas pela maioria, além dos aspectos anteriormente analisados, é o pluralismo metodológico.

4.3 Pluralismo Metodológico

Em nome de um falso conceito de democracia, está em curso nas Ciências Sociais e, particularmente, na sua corrente metodológica chamada pós-modernismo, a afirmação de que

é preciso dialogar com todas as correntes de pensamento e que o conhecimento é relativo sob o ponto de vista do único aspecto que interessa para captar o objeto, que é a subjetividade. Quanto mais diálogo, quanto mais conexão houver com outras correntes, melhor para o sujeito. Isso significa dizer que como o conhecimento não pode chegar próximo do objeto e todos os caminhos somente levam a conhecer frações do que se quer aprender, quanto mais juntar as metades parciais, mais existe a possibilidade de conhecer o objeto de forma mais complexa. Para isso, é preciso que o sujeito do conhecimento seja o mais rigoroso possível no cruzamento de várias tendências. Mesmo que o pluralismo propague a liberdade que a subjetividade tem para juntar e articular ideias diferentes, é essencial que o sujeito seja extremamente rigoroso e eclético para não cair no dogmatismo, como, por exemplo, materialismo histórico e cristianismo.

Para o pluralismo metodológico, o diálogo não existe no confronto das ideias e, sem a junção dessas ideias, mesmo que elas sejam antagônicas, tudo isso é difundido em nome da complexidade do mundo contemporâneo com a sua renovação tecnológica cada vez mais rápida e, também, a complexidade social, em que a classe proletária, cada vez, perde seus membros. Por isso, faz-se “necessário” o ajuntamento de matrizes ideológicas.

Segundo Carvalho:

No momento atual, as discussões e críticas dos analistas evidenciam a convicção da impossibilidade do pesquisador permanecer fechado num único paradigma, podendo-se afirmar que isso é, na atualidade, uma tendência nas Ciências Sociais. Assim sendo, os analistas apontam como opção a comunicação, a interconexão entre os paradigmas, como perspectivas teórico-metodológicas da explicação da realidade social. (1992, p. 49)

Por outras palavras: se o cientista tomar como parâmetro uma única corrente metodológica, ele comprova que ser o melhor não basta; é necessário que mantenha o diálogo com todas as correntes possíveis, senão ele é um dogmático, e, portanto, incapaz de compreender a nova realidade.

De onde partem os pluralistas para afirmar o que acima foi descrito? Eles têm como ponto de partida o empírico e, a partir daí, por intermédio da junção de várias cabeças pensantes, procura-se explicar como as coisas funcionam e não o que são ou como são. Existe uma fragmentação da realidade feita pelo contexto, pois, nesta perspectiva, ele exclui um elemento fundamental que nos ajuda, cada vez, a nos aproximar do objeto na sua integralidade que é a totalidade. Por isso, o conhecer não é uma operação da subjetividade, tendo o objetivo do conhecer no último. É por meio da relação dialética entre sujeito e objeto

que existe a possibilidade de ir até às últimas consequências no conhecimento do objeto, em desacordo com os pluralistas, que, segundo Tonet:

Para a razão fenomênica, empirista, incapaz de apanhar o lógico essencial de identificação do mundo que une contraditoriamente e indissolúvelmente essência e aparência, a fragmentação aparece como pura diferença, o encontro e desencontro arbitrário, pedaços produzidos pelo acaso. (1997, p. 213)

Caberia questionar: “Qual a origem da fragmentação, qual sua razão? Pois, não basta afirmar que as coisas são assim, é preciso explicar como e porque são assim” (loc. cit.).

Opção para as teorias da fragmentação — será através do que Marx chama de histórica, em que a práxis humana é a mediadora entre sujeito e objeto, que dialeticamente influencia uma ou outra, sendo a última o elemento discursivo. Já para os pluralistas, a análise deve ser por intermédio unicamente do sujeito; ou seja, o sujeito está acima do objeto, podendo fazer o que quiser (vontade política). Portanto, depende única e exclusivamente do sujeito a resolução de todos os problemas. No caso da educação, o problema da qualidade está na não identificação da gestão democrática na escola. A participação de todos é condição *sine qua non* para se oferecer uma escola de qualidade. Portanto, a qualidade é produto apenas da subjetividade que estabelece regras de conduta, indiferentemente se o objeto (realidade) permite ou não.

Enfim, no campo ontológico, como diz Tonet (1997, p. 227): “Tem como fundamento o ser, a verdade está no ser, ela não é uma construção autônoma da subjetividade, do mesmo modo como os critérios de verdade e, portanto, de cientificidade, não são um produto subjetivo, mas uma imposição do objeto...”. E ainda: “A verdade é o todo, já dizia Hegel com todo acerto: a realidade do objeto é a sua reprodução integral, processo sempre aproximativo, dado à infinidade do objeto” (loc. cit.).

Voltando à questão ontológica como elemento fundamental para o conhecimento é que ela exige a mediação entre a universalidade e a singularidade, passando pela particularidade. No positivismo, apenas dois elementos são fundamentais: a singularidade e a universalidade; é excluída dessa perspectiva a lógica da particularidade, que são as classes sociais. No ontológico, a totalidade é o momento máximo da reprodução original do objeto na mente da subjetividade. No pluralismo, a satisfação em conhecer dá-se através de fragmentos de conhecimentos parciais. Um elemento fundamental que somente interessa mais de perto com relação à qualidade da educação e que faz parte do ontológico é a determinação social do conhecimento.

“As classes sociais são o eixo decisivo sobre o qual gira, desde longa data, o processo histórico. Isso não poderia deixar de ter consequência decisiva para a produção do conhecimento, pois, afinal, *conhecer é credenciar-se ao poder*” (TONET, 1997, p. 253), que conclui: “Em consequência dessa determinação social, os pontos de vista, as perspectivas não são elaborações de uma subjetividade autônoma, mas expressão de uma dada objetividade” (loc. cit.).

Logicamente que não existem apenas classes sociais, mas, também, grupos, categorias etc., que desempenham papel importante para se entender determinado momento histórico. Mas, fica explícita que o sujeito da história é a classe social. O contrário do pluralismo metodológico é a dialética marxiana, que permite, através do respeito ao objeto, a sua integralidade e seus complexos.

Nesse sentido, a diversidade de propostas e conceitos representa um desvio da razão, já que esta é colocada como responsável de dizer o que o objeto é e não o de mostrar o objeto para captação do sujeito. Na realidade presente, o pluralismo metodológico existe, acima de tudo, para desencaminhar a razão. Ele não permite que a educação seja a raiz do problema. A radicalidade é excluída da educação, porque é necessário para os pluralistas que, quanto mais ideias divergentes, melhor o caminho para a qualidade, que se transforma em uma colcha de retalhos em que todas as matrizes ideológicas diferentes e includentes se harmonizam.

4.4 Educação a Distância

Outro elemento tido como fundamental para o desenvolvimento da qualidade no ensino, por Libâneo e Demo, é o uso da tecnologia e o ensino a distância.

Demo afirma que todas as dificuldades que os alunos têm na escola “podem ser tratadas detalhadamente, com engenho e arte em vídeos, disquetes, disco ‘lasers’, circuito interno de televisão etc. Podemos recorrer a tais aparatos a todo o momento” (1994, p. 41). E, se houver problemas no processo de avaliação, ele dá o caminho: “Ao constante despreparo do aluno é mister respondê-lo com alternativas de recuperação, eletrônica de preferência” (ibidem, p. 42).

A educação a distância tem sido colocada como o remédio para resolver problemas de acesso à educação. As tecnologias educacionais dão a crer que possam alternar o problema de qualificação de professores e resolver o problema de qualidade e qualificação, inclusive a democratização total da educação.

Mesmo que tenha surgido no século XVIII (ensino por correspondência), é no momento atual do século XXI que está havendo um incremento estonteante do ensino a distância. Atualmente, há perto de 750 mil alunos fazendo graduação a distância em 108 instituições credenciadas pelo MEC (a maioria privada, 70%), sendo que doze controlam mais de 70% da oferta de curso (Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Confederação das Indústrias e outros). Apenas no ano passado 972.826 alunos fizeram curso a distância (dados da Associação Brasileira de Educação à Distância – ABERT), que caracterizam um aumento de 356% no período de 2004 a 2007. Somente a região sudeste teve aumento de 314, em 2007; e, segundo o secretário de educação à distância do MEC, Carlos Eduardo Biels Chowsky, “ainda não existe programa de pós-graduação do tipo *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância, mas esta será uma das metas do secretário em 2009” (Gazeta do Povo, p. 12). Mas em que consiste este novo padrão de qualidade tão comemorado hoje, principalmente, pela iniciativa privada?

Segundo Mota, o ensino a distância:

É a forma de educação que se baseia na crença do Homem e em suas potencialidades, como sujeito ativo de sua própria aprendizagem. Parte, esta modalidade de ensino, do princípio de que o ser humano, independentemente de escolas ou de professores, pode se autodesenvolver, o que é mais do que comprovado pelo imenso número de autodidatas que tantos benefícios já proporcionaram à sociedade. (2009, p. 2)

Todo processo educativo é posto simplesmente nas mãos dos alunos, e ainda coloca como características principais:

A característica principal da educação a distância é, pois, basear-se no estudo ativo, independente e construtivista, que pode dispensar preleções, professores e locais específicos para aulas, ao mesmo tempo em que possibilita aos educandos a escolha dos horários, a duração e os locais de estudo. Outra característica, decorrente dessa primeira, é a utilização de material didático especial de autoinstrução para veiculação dos cursos. Dessa forma, portanto, a educação a distância pode não somente reduzir a exigência de frequência do aluno na escola, como até mesmo dispensá-lo de presença. (Loc. Cit.)

LEITE E SILVA apresentam os benefícios que esses novos padrões de qualidade podem suscitar, em três amplas categorias:

(a) alta relação de custo-benefício, pois pode treinar um maior número de pessoas e com maior frequência, reduz custos de deslocamentos de pessoal, e novos alunos podem ser incluídos no sistema sem custo adicional; (b) grande impacto, uma vez que o conhecimento pode ser comunicado e atualizado em tempo real, treinamento efetivo pode ser recebido pelo aluno no seu computador em casa ou no trabalho,

vários locais podem ser integrados, sendo a aprendizagem em grupo realizada ao vivo e mediante programas interativos; e (c) o aluno possui um maior número de opções para atingir os objetivos de aprendizagem, especialistas remotos estão prontamente acessíveis, ao vivo ou via programas pré-gravados, e as oportunidades de interação do aluno com o professor são multiplicadas. (2000, p. 2)

A crença no aumento da qualidade é quase uma unanimidade. Segundo Mota:

Não se trata apenas de uma mera renovação tecnológica. É uma mudança muito mais profunda, que envolve novas técnicas, mas também novos métodos, novos objetivos, novos conteúdos e um mundo novo, realmente virtual, que possibilitará:

- 1) Atender à crescente demanda em todos os níveis de ensino, sem necessidade de se ampliar o número de salas de aula, de instalações, de professores e de funcionários o que, além de significar redução de custos, poderá, definitivamente, proporcionar a democratização do ensino básico;
- 2) Suprir o problema de baixa qualificação dos professores, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, para as quais deve ser dada prioridade pelos programas governamentais;
- 3) Melhorar a qualidade do ensino nas escolas presenciais, com a utilização, nas aulas presenciais, de programas de educação a distância;
- 4) Oferecer o mesmo nível de qualidade para todas as regiões do país, respeitando e valorizando características das culturas regionais;
- 5) Otimizar os recursos disponíveis nos diversos sistemas de educação;
- 6) Aumentar a motivação dos alunos para sua própria aprendizagem;
- 7) Implantar, em ritmo muito mais rápido, novos métodos e técnicas de ensino;
- 8) “Desenvolver uma educação de qualidade muito superior à vigente nas escolas presenciais, etc. (2009, p. 3)

O jornal do Instituto Amazônico acrescenta outras qualidades e objetivos: a educação a distância, pode-se dizer, é a “bola da vez” na educação. Para conseguir um maior número de alunos divulga: “Faça agora sua matrícula e receba gratuitamente 280 cursos *off-line* e certificados a partir de R\$ 10,00” (loc. cit.).

O que expomos acima é quase uma unanimidade de todos os cursos que oferecem EAD, variando apenas o preço do produto.

Vários problemas decorrentes da EAD, entretanto, são escamoteados não apenas pela empresa, mas também pelo Estado.

Primeiro lugar como alternativo ao público, usando a ideologia como elemento fundamental, as consequências da expropriação do saber são transformadas em causas de problemas crônicos da sociedade; logo, a pobreza é colocada ao lado do baixo desempenho educacional. A falta de aperfeiçoamento é transformada em causa de desemprego. A falta de condições de existência é causada pela ausência de iniciativa de setores da população. Nesse vácuo, a democratização do ensino é colocada como elemento fundamental. Por meio dela, objetivos públicos e interesses privados aparecem.

O discurso da democratização educacional é substituído por mecanismos de privatização. Nesse momento, a cobrança de taxa institui o ensino pago. A formação de professores do ensino fundamental e de cursos de especialização torna-se rotineira. A oferta de programas em troca de contrapartida financeira se transforma na melhor forma de privatização do ensino. Em vez de se unirem (Estado e tecnologia) para a “solução” de problemas educacionais, é repassado para os empresários o investimento em educação, transformando a educação em investimento privado, de restrições impostas pelo ensino pago e de aumento de disparidades sociais. A famosa modernização da educação via EAD viabiliza a privatização do ensino. Por esse meio, ela cria empreendimentos em áreas nas quais a educação se mostra mais lucrativa: o ensino superior e curso de pós-graduação.

A oferta de vários cursos e programas à margem de avaliações criteriosas transforma a educação em jogo das forças de mercado, induzindo a ideia de que preferências individuais impõem a qualidade desejada. A falta de controle e o descaso das políticas públicas criam todas as condições para investimentos privados que transformam a EAD em um negócio altamente rentável. O desenvolvimento tecnológico aliado a políticas públicas e a estratégias publicitárias de supervalorização do conhecimento e da educação terminam criando, para a iniciativa privada, toda uma realidade propícia a sua exposição. Esta vai crescendo à revelia, muitas vezes, do setor público e seus colegiados. Todo esse percurso contribui para a institucionalização do ensino pago e legitima políticas de restrição de recursos para a educação pública.

Uma das características principais das formas de reprodução do capital é o lucro, e, para que ele tenha vida longa, são necessárias a transformação de tudo em mercadoria e a criação de novas necessidades. Nesse sentido, sempre que acontecem alguns problemas na economia ou na mudança da sua forma de reprodução, a educação é colocada em cheque.

E no rastro dos problemas e das mudanças, a educação a distância é colocada como se fosse a saída para as questões educacionais. Ela serve para determinar, de forma definitiva, o aumento máximo da qualidade do ensino, para facilitar o professor a se exprimir de forma mais adequada e para fazer com que o aluno entenda e aprenda os conteúdos escolares. Isso inclui todas as formas de tecnologia. Pode-se concluir que o que estão fazendo com a tecnologia na educação é algo estarrecedor.

A escola é colocada hoje como algo intensamente ultrapassado, isso porque custa caro, não universaliza, não responde à realidade atual, que é “muito complexa”, e está em mudança a todo instante. Isso é visível se olharmos o desenvolvimento extraordinário das novas tecnologias. Nesse sentido, a escola é colocada como algo a ser substituído e, para isso,

esta nova modalidade de educação deve ser posta em prática em nível federal, estadual e municipal, mas que se abram espaços para a iniciativa privada. A busca intermitente por lucro obriga os setores privados a desfigurar as escolas em todos os níveis e, com ele, é acrescida a necessidade de criar alternativas. A educação a distância aparece como saída para esconder a natureza mercantil dessa modalidade.

Neste sentido, a eficiência técnica é mostrada como parâmetro de qualidade para valorizar o ensino a distância. O benefício da mudança da modalidade de ensino e da eficácia tecnológica tem sido divulgado para dar valor simbólico à educação e para legitimar o “justo preço”, pelo decantado curso de qualidade. A EAD se transformou em objeto de interesse político e econômico de caráter fechado. No mundo atual, os interesses privados são sempre privilegiados. Como consequência, ganha-se muito dinheiro e sofisticam-se tecnologicamente, beneficiando a formação de quadros técnicos para atender a setores competitivos da economia de mercado, junto com o ensino de massa de baixa qualidade. Pacotes e programas são comercializados como comida e se transformam em mais um investimento de desigualdade. Em vez de socializar o acesso à educação pública, ela sofisticam a exclusão social.

Dentro do que foi criado, tudo em “benefício” da sociedade: telecurso do 1º e 2º graus, EAD, videoconferência etc. Os empresários estão cavando o sepulcro dos professores e, estes, sem notar, também estão. Já foi demonstrado que é possível mandar mensagem e educar pela televisão. Se todos os processos já foram desenvolvidos, o que impede, em uma ou duas décadas, que haja uma diminuição significativa de professores substituídos pela EAD? Se tecnologia e programas já existem, nada impede. Acredita-se que o contingente de professores está com os seus dias contados. Serão substituídos por técnicos e programas de computador. Somente poucos sobreviverão. A realidade comprova isso.

Analisaremos agora outros elementos que compõem esse quadro da questão da qualidade.

4.5 A Ciência e a Qualidade da Educação

A ciência se desenvolve a partir de condições sociais concretas. Nesse sentido, está vinculada a determinados interesses expressos, mesmo por ocultação deles.

Vários são os que procuram qualificar a educação. Em primeiro lugar, iremos ver alguma ideia do que seria qualidade para os progressistas. Em seguida, o que seria educação de qualidade para os revolucionários.

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e às suas consequências na educação, trouxeram novas exigências à formação dos professores. Esse processo trouxe uma nova configuração no interior da produção capitalista, trouxe benefícios à humanidade pelo avanço científico e tecnológico, mas tornou-se um fator de ampliação da exclusão social, pois trocou a ampliação das possibilidades oferecidas pela globalização dos conhecimentos e pela má qualidade da oferta da escolarização.

Por esses motivos, faz-se necessária a realização das relações entre escola e sociedade, informação e conhecimento, e entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor.

Tanto os agentes do capital como trabalhadores reivindicaram um nível elevado de escolarização, mas cada segmento ao seu modo, com seus próprios critérios de qualidade de ensino.

As propostas de educação vinculadas aos interesses do capitalismo mundial têm sido amplamente analisadas e criticadas.

Do ponto de vista “democrático”, de uma educação crítica, é crucial a formulação de um projeto de educação escolar que se posicione em relação às obrigações sociais do Estado, à organização do sistema nacional de ensino e aos temas mais recorrentes da questão escolar: gestão, currículo, avaliação institucional, profissionalização dos professores e processo de ensino e aprendizagem. Esse projeto teria que levar ao aprimoramento da educação básica para todos, e ao investimento na formação dos professores, que precisam de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa e propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural, a diferença e a correção nos salários, nas condições de trabalho e do exercício profissional.

Tem sido notório o investimento de agências internacionais e de governos na elaboração de proposta educacionais nas políticas de ajuste ao modelo econômico neoliberal. Diante das transformações na produção e da modificação do perfil dos trabalhadores, a escolarização formal deveria pautar-se, nesta perspectiva, em processos ativadores de novas capacidades intelectuais, níveis mais elevados de abstração, de rapidez de raciocínio e de visão global de trabalho. As novas tecnologias seriam aplicadas para desenvolver competências cognitivas e operacionais baseadas nos processos de aprendizagem e na informática, surgindo, assim, o paradigma da qualidade em que o conhecimento implicaria mais o saber fazer do que o saber; o pensar ficaria restringido ao “saber como se faz algo”. O conhecimento estaria ligado ao de regras de atuação do tipo geral. No campo pedagógico, esta

tendência seria neotecnicista, que, aliada à transferência de processos organizacionais da empresa privada, compõem o movimento denominado qualidade total. É o caso da educação a distância, conforme analisamos no item anterior.

No entanto, entre os educadores progressistas, estudos críticos têm sido feitos em relação a essa concepção de educação, mas poucos deles têm-se dedicado a investigar os ingredientes de uma proposta de qualidade de ensino de conotação emancipatória.

Algumas linhas de ação pedagógico-didáticas compatíveis com propostas educacionais de cunho crítico-democrático propõem um papel mais ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, professores e alunos, cúmplices perante os objetos de conhecimento mediante o diálogo; a construção de conceitos articulados com as representações dos alunos; a aprendizagem do pensar criticamente e instrumentos para interpretar a realidade e intervir nela; a introdução de práticas interdisciplinares; a valorização do vínculo entre o conhecimento científico e sua funcionalidade na prática; a integração da cultura escolar com as culturas que perpassam a escola; o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural; a explicitação de valores e atitudes por meio do currículo.

“Uma questão crucial que decorre dessa perspectiva é saber que experiência de aprendizagem possibilita mais qualidade cognitiva na construção e reconstrução de conceitos, procedimentos e valores, que recursos intelectuais e que estratégias de aprendizagem podem ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais.”
(LIBÂNEO, 2001, p. 82)

Pensar é mais do que explicar. As escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, isto é, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais que lhes permitam mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação; ou seja, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

Para tratar da questão relativa às exigências da educação na era do conhecimento, merecem destaque as conclusões que estão no “Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, apresentado na década de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Foi configurada uma “importante” iniciativa para o fortalecimento da política de educação para todos, em busca de uma sociedade mais humana e mais justa. O Relatório prioriza a educação ao longo da vida, e a possibilidade de se pensar e construir um destino comum; ou seja: uma sociedade educativa baseada na aquisição e atualização dos

conhecimentos e que busca o aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade, a fim de que cada um compreenda melhor a si mesmo.

A educação, ao longo da vida, conduz ao conceito de sociedade educativa, trazendo flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço, ao mesmo tempo em que revê o entendimento acerca da educação permanente como sendo uma necessidade de renovação cultural. Resgata as três dimensões básicas da educação: ética e cultural, científica e tecnológica, econômica e social, de modo a conciliar quantidade e pertinência, equidade e qualidade.

As políticas educativas deveriam ter por principais objetivos a contribuição para a melhora da qualidade de vida, a redefinição os critérios de desenvolvimento humano sustentável e o estímulo às vivências concretas da “democracia”.

A educação deveria subsidiar também o cidadão, para que ele pudesse ter consciência plena de suas raízes históricas, a fim de dispor de referências de análise que lhe possibilitem situar-se no mundo a partir da leitura crítica e da conseqüente redefinição da noção de identidade individual e coletiva.

É através do *continuum* educativo, coextensivo a todas as etapas da vida humana e aos vários segmentos sociais, que se dá o conhecimento dinâmico do mundo, de todos e de cada um em particular, representando um processo de apropriação singular e de criação pessoal na busca pela realização pessoal e pela participação da sociedade.

Os docentes deveriam agir como agentes de mudanças na formação de pessoas capazes de evoluir, interagir e discernir, orientadas num mundo em que são constantes as transformações, para pensar de modo crítico e autônomo.

Os membros da comissão pensam, ainda, que se pudessem ter uma educação que permitisse vivenciar o que acima foi citado seria necessário e urgente assumir uma abordagem curricular crítica e interdisciplinar no exercício do pensar/fazer currículos escolares, pois o currículo é um instrumento por meio do qual visões de mundo ganhariam ou perderiam espaço social. Existe, ainda, no campo da educação, outra perspectiva, que é a do trabalho.

No entanto, na atual forma de sociabilidade, interessa à perspectiva do trabalho as apropriações amplas, sólidas e profundas do patrimônio humano e do que há mais rico e sólido nele, por parte de todos os indivíduos. Contudo, já não se pode dizer o mesmo na perspectiva do capital, pois ele é, por sua natureza, limitador do acesso quanto ao número de pessoas, como acima apresentado, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo

sempre em vista que o objetivo último não é a realização de todos os indivíduos, mas a sua reprodução.

As formas dessa limitação são as mais variadas e sutis, a elas não escapando, inclusive, a cooptação de muito do discurso e de atividades pedagógicas que se pretendem progressistas.

Entende-se, dessa forma, que a articulação é feita por muitos educadores que se dizem progressistas e pretendem apontar para além da sociabilidade capitalista, mas não ultrapassam os limites impostos por ela, uma vez que pretendem uma educação pressupondo o homem livre. Mas, como cidadania não é sinônimo de liberdade efetiva e plena, o objetivo maior, que deve ser a emancipação, não é cogitado (formar o homem pleno).

Entretanto, ao se pretender atingir uma qualidade em educação numa perspectiva emancipatória, alguns autores sugerem indicações e informações importantes para o conhecimento do objeto, que analisaremos posteriormente.

O pensamento filosófico é, hoje, quase que inteiramente dominado pelo pragmatismo, pelo neopositivismo ou por várias formas de irracionalismo, uma vez que praticamente toda a elaboração filosófico-científica sustenta, de formas diferentes, a tese do aperfeiçoamento da atual ordem social.

“A enormidade e a complexidade dos problemas que a humanidade enfrenta hoje, as externas e profundas transformações que o mundo está sofrendo, a confusão teórica e ideológica que domina o mundo atual, o desnorteamento teórico e prático das forças que se reclamam da perspectiva do trabalho, não se vê como negar a imensa importância de uma elaboração teórica que procure fundamentar com toda solidez a natureza, a possibilidade e a necessidade de uma forma de sociabilidade para além do capital”. (TONET, 2005, p. 230)

Ora, se é verdade que o objetivo da educação é contribuir para que os indivíduos façam suas objetivações comuns ao gênero humano e que este objetivo, hoje, é chamado de emancipação humana, todas as atividades deveriam estar ordenadas em função dele. Surge aí a importância dos valores, mas não quaisquer valores, mas aqueles históricos e socialmente fundados, ou seja, os que em sua base apontam para uma forma superior de sociabilidade.

Entre os revolucionários, Tonet apresenta, ao longo de suas obras, pistas que dizem o que seria uma escola eficaz ou de qualidade para o proletariado e trabalhador. Primeiro, teria uma pedagogia articulada com interesses populares que valorizaria a escola, não seria indiferente ao que ocorresse em seu interior, estaria empenhada que a escola funcionasse bem e, por isso, estaria interessada em métodos de ensino eficazes, que estimulariam a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor. Dessa forma, favorecia o

diálogo dos alunos entre si e com a cultura acumulada historicamente. Levariam em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

Segundo, o professor e o aluno seriam tomados como agentes sociais, e o ponto de partida seria a prática social comum a professor e alunos. O segundo passo seria, pois, a problematização, ou seja, definir as questões que precisariam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, conhecimentos que seriam necessários dominar.

O terceiro passo seria o da instrumentalização, isto é, a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. O quarto passo seria a catarse e a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. O ponto de chegada seria a própria prática social que transformaria as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.

A Educação teria que ser de resistência, teria como horizonte a libertação, mas ela, com a ajuda da tecnologia, teria que ter outra comunicação para ajudar no processo de transformação. A universalização da educação, ou escola única, obrigada para todos, independentemente de classe, raça, gênero ou credo. A educação seria dada transmitindo algo que de melhor a humanidade produziu coletivamente e historicamente (SAVIANI, 1997, p. 23).

O professor tem que ensinar, tem que planejar o ensino e desenvolver de tal modo aqueles objetivos de instrumentalização do aluno, para que os elementos básicos de participação na sociedade sejam obtidos (ibidem, p. 39). Não apenas efetuar transmissão e assimilação do saber sistematizado, de cultura erudita, mas também usar métodos adequados, criar no aluno um hábito e, para isso, é fundamental desenvolver o automatismo.

Quanto às universidades, principalmente as ligadas às ciências sociais, teriam o papel de efetuar diagnóstico razoavelmente preciso de como as escolas funcionam, de fazer avaliar e criticar os conteúdos, os métodos e materiais didáticos, predominantemente, nas escolas do Estado. Manter um programa sistemático para a qualificação de pessoal do magistério. Manter equipes permanentes de pesquisa sobre relações entre conteúdos de cunho popular e formas eruditas de cultivo. Essas são algumas características do pedagógico empregado por Saviani e por ele denominado de pedagogia revolucionária, ao entender que o processo educativo é a passagem da desigualdade para a igualdade.

Tonet (2005, p. 232), quando analisa a natureza de educação, expõe cinco pré-requisitos para atividades emancipadoras para uma educação de qualidade:

1) O conhecimento mais aprofundado e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, a emancipação humana;

2) A apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, uma vez que o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas;

3) Está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação “para que não haja substituição do campo que a defende”;

4) Domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Por outras palavras: cada profissional tem que dotar na sua área. Uma prática educadora-emancipadora está no domínio dos conteúdos específicos próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das ciências sociais e da filosofia;

5) Articulação das atividades educativas com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva.

Além dessas premissas, outras foram levantadas. Vejamos uma educação que, em linhas gerais, seria de natureza tecnológica, uma educação escolar na qual os fundamentos técnicos, éticos e políticos da produção da existência fossem os de sentir e agir consciente de toda a população.

Uma escola desinteressada do trabalho, mas que fosse dada sob a perspectiva do trabalho, que colocasse a emancipação mais completa do ser humano como seu horizonte. Para isso, a escola realiza uma síntese entre teoria e prática, entre trabalho manual e trabalho intelectual. A escola emancipadora dos homens deve assumir a tarefa de encaminhar, a partir da criança, na sua vida social, depois de educá-la intelectualmente com as melhores teorias possíveis, para possibilitar a capacidade de criação intelectual e prática e certa autonomia na orientação e na iniciativa.

A escola deve ser organizada, tendo seu ponto de partida o humanismo marxiano, a autonomia moral, para que possa ingressar nos estudos científicos; para isso, a escola tem que ter tempo integral, com sabor de aula que propicie a aprendizagem, sabor de esportes, de artes (pintura, música, teatro, etc.), biblioteca com todas as grandes obras universais e demais espaços de aprendizagem, para que o estudante possa se desenvolver e caminhar com a mais absoluta sustentação racional e emocional. Enfim, uma escola que privilegie o conhecimento

mais científico, sistemático e clássico possível, que destrua o saber fragmentado, religioso e baseado no senso comum. A escola deve ajudar na criação do homem livre. Não nos esqueçamos de que a escola deve ser controlada pelos trabalhadores associadamente.

4.6 Formação de Professores

O empobrecimento em massa e a desigualdade de oportunidades cada vez maior entre ricos e pobres — aliados à manutenção de diferentes formas de manifestação de poder opressivo por parte do Estado, como aponta Althusser, quando afirma a tese de que a escola funciona como um de seus aparelhos ideológicos — apontam para a necessidade de engajamento dos educadores em processos educacionais que pretendam transformar, e não consolidar o *statu quo*. Aqui se revela a importância do profissional educador que pense em seu educando como um sujeito que precisa conhecer e perceber que a sua história é relevante e contribui para sua comunidade em seu sentido lato.

Hoje em dia, encontra-se, por parte dos educadores, um discurso inovador que diferencia de sua prática pedagógica, pois dizem, mas não fazem.

Educar pessoas exige um projeto educativo emancipatório, que contribua para o desenvolvimento de mecanismos de antidominação e leve à conquista da autonomia, conforme afirma Santos (2008, pp. 17-18), quando propõe que “a educação para o inconformismo tende a ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual”.

A educação emancipatória deve ser crítico-reflexiva, e não reprodutivista (essa teoria busca demonstrar que a educação reproduz tão somente os interesses do capital, de modo que não se pode criar uma contra-hegemonia baseada na perspectiva do trabalho). Para que esse processo seja bem-sucedido, é vital os educadores reassumirem o papel de “mestre” e perceberem a necessidade de possuir conhecimento mais aprofundado e atualizado de questões que envolvam, além de suas disciplinas, a formação do indivíduo, o que justifica a existência de programas de formação continuada de professores.

Essa modalidade de formação de professores tem sido uma das grandes preocupações da área educacional, porque as dificuldades de ensino dos docentes, em geral, têm sido vistas como um dos possíveis fatores a explicar a queda na “qualidade” do ensino no Brasil.

No entanto, entende-se que vários são os problemas que têm contribuído com o atual estado das coisas no que se refere à formação de professores: a formação inicial é precária; a Universidade não está formando professores para a superação da dominação, uma vez que as

disciplinas pedagógicas não estão sendo levadas a sério por grande parte dos professores que são bons, muitas vezes, na área específica, mas que não sabem o significado do que é ensinar e do que é aprender. Por outro lado, uma vez formados, saem com um título que não faz jus à profissão, trabalham em uma área da qual sequer conhecem as leis que regem, não têm preocupação com a função social e política da escola, apenas reproduzem o sistema, seguindo modismos que atendam a tal reprodução.

Outro elemento fundamental, mas colocado em segundo plano, é o livro didático, que deveria oferecer subsídios científicos para a emancipação do homem e, por consequência, deveria oferecer conteúdos de qualidade sobre a perspectiva do trabalho.

4.7 Currículo

A construção do currículo na ação pedagógica dos docentes deve ir muito além do discurso, já que sua construção já posiciona os aportes teóricos que marcam concepções de educação e de currículo que deveriam assumir uma construção coletiva pelas ações e decisões da comunidade escolar, visando uma educação crítica. Assim, entende-se que as mudanças na direção de uma prática efetiva emancipatória devem ser construídas no cerne da formação docente, em caráter crítico e no trabalho coletivo da escola.

O contexto social, o papel do professor como formulador do currículo e o espaço escolar como produção cultural mostram que as relações de poder estão presentes em cada forma de organização curricular que se consolida no espaço escolar.

Ao conceber a escola produtora e executora em potencial do currículo, possibilita-se aos atores escolares e ao direcionamento do processo educativo a possibilidade de que o professor seja interventor e facilitador dos processos de reconstrução e transformação do pensamento e ações dos alunos como nos diz Carbonell (2002, p. 91):

“A escola construirá mecanismos de participação como possibilidade de pensar de tornar a palavra em igualdade de condições, de gerar diálogos e acordos, de respeito ao direito das pessoas de intervir na tomada de decisões que afetam sua vida e de compreender na ação”.

A organização curricular tem relação com a relação de classe social do sujeito e com as relações de poder e controle que se estabelecem. É preciso, então, pensar o currículo entre organização curricular e estratificação social. Assim, a concepção de integração curricular

assume uma visão para além-muro das escolas, sendo pertinente nomeá-la de organização curricular integrada-crítica.

São muitos os estudiosos do meio educacional que defendem propostas de integração curricular, desde Dewey, Kilpatrick, Beane, Santomé e outros. Porém, é preciso fazer um alerta, argumentando que o discurso sobre integração curricular na história do currículo vem sendo construído sob diferentes princípios integradores, que, muitas vezes, não representam uma visão crítica desses currículos. Dizem ainda os mesmos autores que o pensamento não deve ser dicotomizado entre o currículo integrado e o disciplinar.

Segundo Pacheco (2002, p. 32), “a educação não pode ser configurada em uma prática decretada como moda pedagógica de inovação curricular”, pois não se podem negar as disciplinas, mas é preciso entender qual o significado de disciplina científica e disciplina escolar, para que se possa optar pela base que contemplará a integração.

Logo, empreende-se que a prática pedagógico-curricular da maioria dos professores não tem respaldo na concepção de disciplina científica, mas sim na disciplina escolar, o que implica a dicotomia da própria disciplina.

Outro revolucionário que se posicionou sobre uma educação de qualidade, Mészáros (2005, p. 11), diz que a educação não pode estar restrita à Pedagogia, mas deve sair para as ruas, para os espaços públicos e abrir-se para o mundo. Percebe que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas e, ainda, que a exclusão social não está mais na questão do acesso à escola, mas dentro dela, por meio das instituições da educação formal que reproduzem a estrutura de valores que ajudam a reprodução de educação de qualidade.

É necessário que os elementos revolucionários da educação formal redefinam a sua tarefa em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, no sentido de favorecerem uma contribuição vital para romper com a lógica do capital na sociedade como um todo.

A partir do que Mészáros afirmou, perguntamos: é possível que todas as premissas e ideias colocadas pelos progressistas e pelos revolucionários sejam colocadas em prática? Ou, dizendo de outra forma: é possível que o Estado, nas suas diversas esferas, tanto federal, como estadual e municipal, daria às classes proletárias e trabalhadoras uma educação formal com as ideias acima descritas? É possível o Estado ou a iniciativa privada oferecer uma educação de qualidade para o proletário e para a classe trabalhadora? A resposta é impossível no mundo do capital, numa educação institucionalizada formal, de qualidade, sob a perspectiva do proletário e do trabalho; isso porque, segundo Mészáros:

“Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu lhes direi onde está a educação... Para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público – se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? [...] Vivemos o que alguns chamam de ‘novo analfabetismo’ porque é capaz de explicar, mas não de entender – típico dos discursos econômicos [...] A diferença entre explicar e entender pode dar conta das diferenças entre acumulação de conhecimentos [...] Explicar é reproduzir o discurso imediato, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir além do Capital”. (2005, pp.17-18)

Ao contrário dos revolucionários, os progressistas acrescentaram algumas reformas para tentar minorar a situação e nunca para resolver pela raiz os problemas.

Marx apud Mészáros (2005, p. 59) afirma: “os seres humanos devem alterar completamente as condições da sua existência industrial e política e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser”.

É necessário encontrar os problemas a partir da sua raiz, que a alienação possa ser destruída e que se criem estratégias apropriadas e adequadas para incluir a realidade vigente, já que, no capital, é uma impossibilidade uma educação soberana. Para Saviani:

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc., tem cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico e literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. (1984, p. 83)

Portanto, somente o professor, na sua individualidade, pode transmitir uma educação de qualidade sob a perspectiva do proletário e do trabalhador. Mas, para isso, faz-se necessário que o professor domine essa forma de pensar, que ele seja formado tendo como horizonte a emancipação do homem, com todas as dificuldades que isso acarreta, já que não é perspectiva dominante.

4.8 Interdisciplinaridade

O mundo se apresenta hoje muito mais complexo do que há dois séculos e isso fica evidente quando vemos a realidade mudando constantemente, embora a essência do sistema continue igual à de séculos atrás: a compra e a venda da força de trabalho, a propriedade

privada, a exploração de um homem sobre o outro etc. Essas mudanças, provocadas por uma reestruturação produtiva e pelo uso de uma tecnologia cada vez mais avançada, fazem aparecer uma desigualdade cada vez maior. E quanto mais avançada a forma de reprodução material, mais necessária torna-se a especialização, que tem como consequência a fragmentação.

Essa complexidade produtiva, com as suas mais variadas especializações, acaba atingindo também a escola, o currículo, a forma de repassar o currículo, mediante a fragmentação da ciência, das disciplinas escolares e, portanto, do saber.

A produção moderna exige também uma especialização do conhecimento, visando contribuir para o lucro; isso leva a ciência a se especializar cada vez mais, produzindo uma fragmentação do conhecimento. A especialização mostra que o conhecimento só tem sentido e só é mais “eficaz” para os especialistas de cada área. É para tentar consertar esta situação de fragmentação da ciência e do saber que a interdisciplinaridade é apresentada como um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação.

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) também defendem esta ideia:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos nossos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2002, pp. 34-36)

Essa função instrumental está condensada em três vertentes: a contextualização, a interdisciplinaridade e as competências e habilidades.

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir a associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível -, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas. (BRASIL, 2002b, pp. 21-22)

Portanto, através da interdisciplinaridade, o MEC pretende resolver o problema do ensino, acreditando ser esta a saída para uma educação de qualidade. Mas, não é só o MEC, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ensino médio, que vê na

interdisciplinaridade a solução para a fragmentação do saber. Existem autores que também endossam e justificam a proposta, a exemplo de Japiassu (1995, p. 7):

[...] o interdisciplinar constitui um motor de transformação capaz de restituir vida às nossas mais ou menos esclerosadas instituições de ensino. Para tanto, mil obstáculos (epistemológicos, institucionais, psicossociológicos, psicológicos, culturais, etc.) precisam ser superados. Por exemplo: a situação adquirida dos ‘mandarinatos’ no ensino e na pesquisa, inclusive na administração (cargos para os mais medíocres); o peso da rotina: a rigidez das idéias novas que seduzem (ódio fraterno); o positivismo anacrônico que, preso a um ensino dogmático, encontra-se à míngua da fundamentação teórica; a mentalidade esclerosada de um aprendizado apenas por entesouramento; o enfeudamento das instituições; o carreirismo buscado sem competência; a ausência de crítica dos saberes fragmentados, etc. Todavia, o interdisciplinar deve responder a certas exigências: a criação de uma nova inteligência e de uma razão aberta, capazes de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores, utilizando uma pedagogia nova, etc.

A ideia do autor sobre a interdisciplinaridade vai muito além da sala de aula, uma vez que se estende para a pesquisa, a administração etc. Mello (1998, pp. 33-36) também defende a interdisciplinaridade, quando afirma que:

A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem, sentem necessidades de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. Se alguns procedimentos artísticos podem parecer profecias na perspectiva científica, também é verdade que a foto do cogumelo resultante da explosão nuclear também explica, de um modo diferente da física, o significado da bomba atômica. Nesta multiplicidade de interações e negociações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo a ‘interdisciplinaridade singela’ é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

Fazenda (1999, pp. 86-87), tomando como referência o caráter interdisciplinar na sala de aula, assim se expressa:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinado, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvimento a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial

que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nela envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele.

Diante do exposto, resta-nos perguntar como se dá a relação entre as diversas ciências e, mediante o fato de haver pluralidade de saberes parciais, o problema que se coloca é o de articulação entre os diversos saberes. Qual a disciplina que irá se responsabilizar por “totalizar”, juntar estas diferentes perspectivas e conhecimentos? Japiassu se posiciona sobre a questão:

[...] podemos retornar essa distinção ao fixarmos as exigências do conhecimento interdisciplinar, quer dizer, seu verdadeiro horizonte epistemológico não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. Jamais esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados. O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares. (JAPIASSU, 1976, pp. 74-75 apud MAGALHÃES, 2009, p. 4)

Entre os defensores da interdisciplinaridade, Japiassu é inovador ao apontar a própria superação da interdisciplinaridade, acabando com as fronteiras entre as ciências e criando uma única ciência.

Mas a pergunta conclusiva é: quem irá unificar as ciências na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade? É o próprio Japiassu quem responde:

Trata-se isto sim, de mostrarmos a importância que não somente pode, mas deve ter na pesquisa interdisciplinar, uma filosofia do trabalho, uma filosofia que, sem renunciar ao seu método próprio, procure penetrar no espírito científico a fim de que, justamente com os especialistas, e enquanto estes constroem criticamente suas ciências, possam ser elaborados conceitos interdisciplinares. O papel da filosofia consiste, pois, em se apresentar como instância crítica no interior *démarche* interdisciplinar (papel hermenêutico) ou, então, como esta instância capaz de fazer a unidade do objeto, pois cabe ao filósofo lembrar aos cientistas que eles não poderão com seus saberes positivos totalizar o sentido; ao contrário, deverão estar sempre abertos a história e ao conhecimento. Portanto é dentro de um projeto interdisciplinar que a filosofia deverá exercer um dos seus papéis essenciais: impedir que uma ciência particular venha hipertrofiar um mito totalizante. (1977, p. 180)

Portanto, na perspectiva do autor, cabe à filosofia o papel de termômetro do conhecimento.

Tonet (2009, p. 4), discutindo o assunto, considera que o debate sobre a interdisciplinaridade como elemento aglutinador do conhecimento apresenta alguns equívocos, assim por nós interpretados:

1º) A complexidade da realidade e a fragmentação do saber são coisas extremamente naturais de uma realidade que foi evoluindo naturalmente para um afastamento entre as ciências;

2º) A ausência de uma perspectiva ontológica como instrumento de análise faz com que se ignore a relação existente entre o conhecimento e as relações materiais. Segundo Tonet (2008, p. 44), primeiro é fato que a matéria é anterior à ideia, que a natureza existia antes de os homens surgirem, que a ideia é um desenvolvimento tardio da matéria. Segundo, em se tratando de reprodução do mundo do homem, as determinações materiais (que são fundadas posteriormente pelo desenvolvimento das forças produtivas) constituem o momento predominantemente no desenvolvimento da ideia. É a existência social do homem que determina a sua consciência e não o inverso. Os que defendem a interdisciplinaridade não enxergam esta relação entre *motivo x consciência*, e acreditam que a resolução do problema se encontra na própria consciência, na própria ideia, portanto os fragmentos da fragmentação são os próprios fragmentos produzidos por ele;

3º) Atribui-se à ciência uma autonomia que acaba colocando-a acima da realidade material, sendo portanto na ciência que se deve buscar a saída e não na realidade;

4º) A fragmentação do saber não está no saber, mas no solo que lhe dá origem;

5º) A modernidade adotou o sujeito como construtor do conhecimento.

Como chegamos a essa fragmentação da ciência? Para responder à questão é necessário partir daquele que produz a ciência, o homem, e este seu momento embrionário da constituição do seu ser, que é o trabalho.

[...] O trabalho é, sobretudo, um fenômeno que une o homem e a natureza. Um fenômeno no qual o homem adapta, dirige e controla a troca de matéria que faz com a natureza. Age perante a matéria natural. As forças naturais que pertencem ao seu corpo, os seus braços e as suas pernas, a sua cabeça e as suas mãos, movimentam-se para se apropriar da matéria natural sob forma que possa servir a sua própria vida. Agindo sobre a natureza que lhe é exterior através deste movimento e transformando-a, transforma também a sua própria natureza. Desenvolve os poderes nele adormecidos e submete o jogo das suas forças e sua própria autoridade. (MARX, 1975, pp. 78-79)

O homem, como ser histórico e sujeito a todo processo de transformações advindas de seu contexto social, pode eficazmente interferir em sua realidade. Desse modo, ao transformar a realidade, o homem transforma a si próprio e a sociedade, e torna-se artífice de seu próprio destino.

Ao ser colocado diante de certas exigências, o homem reage ativamente a estas, e procura desenvolver estratégias que tornem possível a execução de outras complexas situações.

[...] O homem é um ser que responde ao seu ambiente e, ao fazê-lo, ele próprio elabora os problemas a serem respondidos e lhes dá as respostas possíveis naquele momento. Essas respostas podem, no momento subsequente, se transformar em novas perguntas, e assim sucessivamente, de tal modo que, tanto o conjunto de perguntas, quanto o conjunto de respostas vão formando gradativamente os vários níveis de mediações que aprimoram e complexificam a atividade do homem, bem como enriquecem e transformam a sua existência. (VAISMAN, 1989, p. 411)

O trabalho é o mediador entre o homem e a natureza: “o homem atua sobre a natureza com o objetivo de se apropriar de suas matérias para a satisfação de suas necessidades orgânicas e, no que ele a transforma, transforma também sua própria natureza” (DUARTE, 1995, p. 63).

Sabe-se que o trabalho é composto de teleologia (finalidade consciente) e causalidade (a natureza com suas leis próprias), e a articulação entre esses dois elementos dá origem a uma realidade social.

Por meio do trabalho, o homem modifica a natureza, adequando-a à sua realidade. Nesse processo de trabalho, diferentemente de outros animais, o homem está sempre criando o novo, e para isso ele necessita da linguagem, da educação etc.; à medida que vai criando o novo, a sociedade vai ficando mais e mais complexa, exigindo dele a criação de novas respostas, novas perguntas, dando origem ao direito, à política, à ciência etc. Foi através do trabalho desenvolvido pelo homem que a humanidade surgiu e se desenvolveu.

Neto (2006, p. 43), referindo-se ao assunto, afirma que:

O trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objeções transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a existência de esfera de objetivação que se autorizavam das exigências imediatas do trabalho – ciência, a filosofia e arte, etc.

Isso significa dizer que, quanto mais o homem se desenvolve, mais complexas ficam as relações entre os homens, ou seja:

Até hoje o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento de humanização de todos os homens; ao contrário: até nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido como humanização extremamente desigual – ou, dito de outra maneira: até hoje, o processo de humanização tem custado o sacrifício da maioria dos homens. Somente numa sociedade que supere a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios

de produção fundamentais pode-se pensar que todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social se tornem acessíveis a todos os homens. (Ibidem, p. 46)

Neste processo de desenvolvimento do homem, um fato vai ser crucial para o destino da humanidade: o surgimento do excedente de produção e a posse, de forma privada, vão criar uma divisão no mundo do trabalho. Com o trabalho intelectual e o manual, a fragmentação do conhecimento e a especialização vão se desenvolver. Mas é no mundo burguês que essa especialização e fragmentação vai se desenvolver cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida.” (MÉSZAROS, 2005, p. 9)

“A educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.” (Ibidem, p. 12)

“Por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais; em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (Ibidem, p. 45).

Vimos que, no período primitivo, não existia diferença entre trabalho e educação: eram categorias indissociáveis. O homem se educava pelo trabalho e com todas as atividades que giravam a seu redor; mais tarde, com a descoberta da semente, a prática de domesticação dos animais e do plantio complexifica, paulatinamente, o ser social e acarreta a divisão da sociedade em classes. Enquanto a sociedade não estava dividida em classes sociais, havia uma verdadeira universalização da educação, de modo que se compartilhavam os conhecimentos adquiridos através de atividades laborais desenvolvidas cotidianamente pela comunidade. A educação, de forma geral, é inseparável do mundo do trabalho. Desde a prévia seleção até a objetivação das ideias, o homem desenvolve, histórica e socialmente, a cultura burocrática que se forma como patrimônio do gênero. No entanto, com as classes começaram a surgir barreiras socioeconômicas, e as pessoas não conseguem ter uma consciência para além de suas necessidades imediatas e de suas interações limitadas com outros seres humanos. Assim, a divisão gradualmente cresceu, em virtude das diferentes necessidades exigidas por aquela realidade histórica e material.

Nesse advento das classes sociais, nasce a separação entre trabalho material e imaterial, impedindo que a maioria das pessoas tenha acesso à educação. O trabalho já não corresponde a uma forma de autoconstrução humana, mas sim a uma subjugação dos trabalhadores à determinada classe. A história mostra que a educação formal elevava o nível de conhecimento das pessoas pertencentes a grupos dominantes que, por sua vez, detentores da riqueza material e experimental, exercem forte influência e pressão sobre as classes subalternas; isso se dá justamente quando recebem uma educação voltada para atender o modo de produção vigente e, logo, os interesses de burguesia. O trabalhador termina por

vender sua força de trabalho e dá sustentabilidade ao sistema, fortalecendo a classe dominante no poder.

A educação tem um papel de mediação entre o homem e a sociedade; ele se apropria do que a humanidade produziu. Porém, depois do advento das classes sociais, observa-se que somente alguns indivíduos têm as condições de acesso aos bens culturais que foram produzidos ao longo da história. Tonet afirma que:

A crescente complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes deram origem à necessidade de um setor separado do conjunto da sociedade. Este se ocuparia da organização e da direção desse processo de apropriação do patrimônio comum por parte dos indivíduos de modo a não permitir que o controle escapasse das mãos dos setores dominantes. (2005, p. 220)

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, diferentes. A sociedade política substancializada no Estado torna-se o ordenamento da sociedade que contribui para a manutenção da ordem imposta pela classe dominante. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura explicá-los de modo que pareçam ser resultados de fenômenos naturais e busca inculcar na sociedade que nenhum esforço humano pode interferir nesse processo. Isso retira dos homens a capacidade histórica de intervir no mundo sempre que ele não satisfaça suas reais necessidades.

Desse modo, é comum, principalmente no modelo neoliberal, encontrar a culpa das disfunções e ineficiências da sociedade dentro de uma lógica administrativa, ou seja, justificam-se os problemas inerentes ao modo de produção capitalista, e a organização política é posta como o meio adequado para superar todos os problemas sociais.

O Estado é, pois, apresentado sempre como uma instituição política autônoma que organiza a sociedade do modo mais justo para todos e que, desde a antiguidade, defende uma organização social fundada no favorecimento de uma classe em detrimento de outra. Pelo que foi descrito até agora, pode perceber-se que a educação a partir do surgimento das classes serve sempre à classe dominante: foi assim na Idade Antiga e é assim na contemporaneidade. Na Grécia, por exemplo, apenas aqueles que logravam de uma situação privilegiada na sociedade podiam desfrutar a educação e os outros direitos políticos.

Com a ascensão da burguesia ao poder, o acesso a essa escola “para todos” se transforma em promessa que obtém o apoio popular. A produção e a reprodução do capital sustentaram-se, através do Estado, nas políticas sociais — fator fundamental no papel de precursor da saída da crise, procurando distorcer o verdadeiro sentido da educação para que fosse possível atender as “necessidades” economicistas das grandes corporações capitalistas e

dos órgãos econômicos internacionais. Acirraram-se os debates em busca de uma educação planejada com o objetivo de satisfazer cada vez mais os interesses do capital; ressalte-se que essa educação haverá de ser uma espécie de amortecedor das lutas sociais e deverá ser transmitida à classe trabalhadora e à abastada, mas com primazia à relação afetiva entre os membros da comunidade escolar, e não ao currículo, aos métodos, aos conteúdos etc.

Esse modelo educacional vem completamente permeado pelos anseios da burguesia de continuar com as relações de exploração, procurando formar indivíduos que reproduzam, material e espiritualmente, o sistema à ordem imposta e distanciando-se do verdadeiro desenvolvimento humano. A escola envolvida na esfera do capital deve ser um espaço de preparação, em que os indivíduos possam ser dotados de habilidades e competências para atender a uma determinada teleologia do novo paradigma reprodutivo. Certamente, toda proposta que possa ocorrer no âmbito educacional não terá por finalidade destituir a hegemonia do sistema, tampouco se contrapor aos interesses da elite, pois não há como a educação formal agir assim sem, antes, a sociedade ter-se desvinculado da produção proveniente do sistema.

Observa-se o grande interesse sobre a educação e os problemas sociais, porém o escopo é atender as necessidades de capital. Ainda encontramos indivíduos bem-intencionados ideologicamente: acreditam que os problemas da sociedade poderão ser resolvidos através da educação escolar, mormente por políticas públicas que elevarão os educandos ao nível de igualdade de condições em relação às políticas privadas.

Não devemos olvidar que o sistema capitalista foi o único modo de produção que tentou universalizar a educação. Trata-se de um momento ímpar da história, no qual a classe subalterna começa a ter acesso ao conhecimento científico, mesmo que este se restrinja ao objetivo de reproduzir a dominação. Já na contemporaneidade, a educação, no momento em que aumenta o período de aulas necessárias para que se entre no mercado de trabalho, cumpre o objetivo de mediar a diminuição da demanda por emprego. Ou seja, o educando tanto deve estar preparado para o trabalho simples quanto para operar trabalhos de ordem mais complexa; assim, as ciências e a tecnologia adaptam-se às necessidades das grandes empresas e, ainda, o trabalhador é responsabilizado pelo desemprego que experimenta.

A educação é vista pela maioria da população como o maior recurso para enfrentar todos os problemas, principalmente o do desemprego. Dela dependem a continuidade da atual forma de reprodução social que se caracteriza no Brasil, a diminuição do emprego industrial e a multiplicação do setor de serviços. Com o surgimento da tecnologia, o número de desempregados aumentou, e a escola, como uma reprodutora da classe dominante, tem o

papel de propiciar ao educando uma formação correspondente às novas demandas laborais do mercado de trabalho, que vêm tornando o trabalhador, a cada dia, um ser mais alienado. A partir da ideologia de que a educação pode resolver qualquer problema de ordem social, imagina-se que a solução das classes desfavorecidas estaria num processo de escolarização. Portanto, “só vence quem estuda”: a educação transforma-se numa mercadoria.

A globalização influencia não apenas a atividade econômica mundial mas também a vida em sociedade. Não é um fenômeno inédito e utópico, embora gratificante ao longo da história, na perspectiva burguesa. Diante dessa questão, com a chegada da globalização na atualidade, confunde-se a nova era com a era fundada no conhecimento, para a realização do novo projeto do capital, que, por sua vez, também precisa, para reagir às crises, fazer da educação (mas não só ela) uma mercadoria — visando ampliação do lucro.

Nesse contexto, a escola e a busca por ela passam a ser vistas como um produto; os alunos são consumidores do mercado educacional, que vive um processo de privatização, mas que vem fazer parte de um mercado livre onde o indivíduo pode escolher uma escola pública de qualidade ou uma escola particular que, pelo menos aparentemente, tem qualidade. Agora a questão está ligada ao consumo: os consumidores devem acumular a maior quantidade de saberes úteis ao capital. É bom lembrar que nem todos podem pagar por uma educação privada, restando-lhes apenas uma educação pública que, na maioria das vezes, não consegue manter sequer um razoável nível de qualidade.

[...] os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios. (GENTILI, 1994, p. 126)

A perspectiva de diminuir essas dificuldades foca o aspecto humano como investimento, e isso é de fundamental importância, visto que nas sociedades subdesenvolvidas somente poucos indivíduos têm acesso a essa propriedade intelectual, ou seja, apenas algumas pessoas poderão estar qualificadas tecnicamente para competir no mercado de trabalho. Assim, o papel da escola será ensinar para o mercado, valorizando uma maior especialização, que confere aos trabalhadores reais possibilidades de contribuir para o desenvolvimento do capital.

Ademais, acredita-se que o acesso ao conhecimento tende a diminuir o desnível social e os problemas da miséria e de violência vivenciados pela sociedade capitalista. Esta,

frise-se, é marcada por um grande processo de dominação por parte da classe burguesa, que se utiliza de vários instrumentos para se manter no poder.

Para que os filhos das classes desfavorecidas tenham possibilidades dentro do mercado de trabalho, os pais deverão escolher uma escola, pelo menos nos padrões capitalistas, de qualidade. Nem sempre eles podem pagar por essas escolas classificadas como centros de referência, e o ensino público nem sempre apresenta a boa qualidade. Assim, a criação de um mercado educativo gera uma descentralização das decisões e a educação permeia-se de desafios e incertezas, o que deve mobilizar a busca, a criação e a transformação das possibilidades de aprender a dinâmica educacional. Nesse aspecto, a educação converte-se num comércio segundo o qual aquele que vende a mercadoria visa, e não raro alcança, ao lucro. A função reside em alimentar a ideologia e a linguagem das classes comerciais — ligadas pelo retorno econômico e pela oferta da educação.

Outra face do neoliberalismo é os movimentos sociais acreditarem que a solução efetiva dos problemas capitalistas encontra-se nas ações puramente economicistas. Um dos males desse sistema consiste justamente em afirmar que inexiste outra forma de produção que não seja através da exploração do homem pelo homem. Sobre isso, Antunes pondera que:

Marx apontou com lucidez a relação entre a luta econômica e a luta política. A primeira restringe-se ao terreno econômico, não rompendo com as raízes do modo de produção capitalista. A classe é ainda uma classe em si, pois que não se constitui ainda como força política eficaz contra o capitalismo. O segundo momento, mais avançado, é quando a classe formula um projeto político que visa extinguir o capitalismo, o que implica destruir os antagonismos existentes através da supressão de todas as classes. (2003. p. 33)

À medida que a luta restringe-se a conquistas econômicas com intuito apenas salarial, ou por direitos, ou pela propriedade privada, não atacando diretamente o sistema capitalista, as limitações dos movimentos sociais ficam mais bem delineadas. Está, pois, contra os efeitos que formam a ordem do capital, não procurando destruir o que gera as relações sociais, mas apenas atacando os elementos que caracterizam o sistema; logo, só contribuem para a sua manutenção (ANTUNES, 2003).

Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola não é a necessidade das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo, daqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade em função dos lucros das empresas. A educação é transformada em mercadoria moldada e lapidada de acordo com os preceitos capitalistas.

Bertoldo atenta para a questão quando afirma: “O combate ao processo de mercantilização da educação transcende o campo da educação, pois sua lógica está inserida na dinâmica e na natureza de um sistema mundial, perverso e anti-heróico” (2007, p. 189). Dentro desse processo de mercantilização, Arcary afirma que “a escola primária está em crise, as escolas secundárias são impossíveis de alimentar, o ensino médio e superior foi privatizado em larga escala” (2009, p. 16).

A educação é o principal caminho para adequar o trabalho à mais nova forma de reprodução do capital, a tecnologia: a força de trabalho está na mente e no conhecimento do homem, tornando-o capaz de criar, inovar, resolver certos imprevistos, além de possibilitar a competitividade das empresas para a obtenção de lucro.

Como educação virou uma mercadoria que hoje está exposta nas vitrines do mercado mundial, o que ela oferece sob o rótulo da qualidade é a eficiência no meio produtivo do capitalismo. Desse modo, amplia o período escolar de oito para nove anos, procura diminuir a evasão escolar através de diminuição da média, amplia a quantidade de avaliação e proíbe a reprovação de alunos até o final do nível médio. O modernismo pedagógico, o tecnicismo, a aula digital, o construtivismo e os vários serviços oferecidos pelas escolas (balé, capoeira, caratê, etc.) mostram que ela se transformou realmente numa mercadoria. Como o Estado não dispõe de muitos itens, procura-se dar a impressão de que as escolas privadas oferecem mais qualidade que a escola pública. Nos capítulos anteriores, mostramos como é a educação sob a perspectiva do trabalho; para ser apresentado no plano real, apenas seria possível através da superação da ordem existente, que necessitaria de modo preponderante da consciência de classe dos trabalhadores.

Essa consciência do homem é resultado da realidade material e histórica em que vive. As ideias são produzidas pela ação efetiva de homens reais condicionados pela estrutura econômica, de modo que constituem sua existência e constroem relações sociais independentemente de sua vontade; o conjunto dessas relações forma a estrutura econômica e altera a superestrutura ideológica. Além da consciência, é fundamental que a realidade seja propícia à superação.

A educação de qualidade na perspectiva do proletariado e da classe trabalhadora é uma impossibilidade dentro do mundo regido pela lógica do capital. Isso porque a sociedade dividida em classes termina por reproduzir as ideias da classe dominante. E quem tem o domínio material da sociedade também tem o domínio espiritual — e essa supremacia encontra patrocínio dos valores burgueses na figura do próprio Estado. Este é o responsável pela divulgação da crença de que os homens são autônomos (não dependem de ninguém), e a

realidade, autônoma e independente (não foi concebida por ninguém). Isso não impede que alguns professores, individualmente, ou até em grupo, com incentivo público, não possam oferecer uma educação de qualidade, seja na esfera federal, estadual ou municipal (escolas públicas e privadas). Pois, em última instância, é justamente pelos meios de comunicação, pela religião etc. que se repassa a ideologia burguesa e, assim, perpetuam-se os ideais do capital, atingindo o escopo último dos capitalistas.

Uma educação de qualidade está necessariamente ancorada em quatro elementos fundamentais: a radicalidade, a criticidade, a totalidade e a teoria marxista.

Uma escola de qualidade tem de ser radical: as questões formuladoras ou levantadoras devem estar na raiz do problema. Logicamente, “cortar o mal pela raiz” depende mais ou menos do nível de subjetividade desenvolvido pelos alunos, pois a formação básica na educação tem de ser igual para todos. Na segunda fase, as aulas são por níveis e individualizadas, respeitando o desenvolvimento intelectual do aluno, procurando dar e tirar o máximo possível e entendendo que existem várias diferenças que permeiam o âmbito escolar.

A criticidade é congênere da radicalidade. É preciso salientar que, quanto mais radical for a crítica, mais será construída uma crítica, ainda mais radical.

O terceiro elemento é a totalidade: a articulação das complexas questões essenciais contidas nos assuntos. Para que esses elementos possam integrar-se, é necessário o método adequado. Podemos encontrar na ideologia marxiana a única teoria capaz de dirimir, de modo coerente, crítico e radical, os conflitos gerados no sistema capitalista; assim, encontra-se nela o mais alto nível de formação teórica. Por isso, na formação dos professores, é crucial o domínio dessa teoria como um dos elementos irrenunciáveis para uma educação de qualidade, que proponha — sob a perspectiva do proletariado e do trabalhador — uma ruptura definitiva com o capital. A educação age como “protetora” para conformar o proletariado quanto às relações de subordinação que mantêm sua existência na ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2005). Aliás, de acordo com Mézáros:

Sem um progressivo e consciente intercâmbio, com processos de educação abrangente como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muitas necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal foram bem sucedidos em redefinir a sua tarefa no espírito orientado em direção a perspectiva de uma alternativa hegemônica a ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (2005, p. 59)

A qualidade somente será possível numa sociedade emancipada! Para alcançar isso, precisamos antes revolucionar o mundo, necessidade esta que se vê prejudicada pelos descaminhos da razão, quer dos partidos, quer das entidades de classe, ou ainda da sociedade. O estudo em tela vem mostrar que, se existe uma educação de qualidade que deva ser perpetrada sob a ótica do trabalho, isso se torna impossível ainda mais por parte dos partidos políticos, sindicatos e grupos sociais. Lessa é contundente ao afirmar que:

Vivemos uma práxis social incapaz de superar os limites imediatos do real, termina por ser incapaz de produzir em larga escala, prévias ideações que sejam portadores das potencialidades do novo objetivamente presentes na realidade. Incapaz de enxergar pois além das misérias cotidianas, a concepção de mundo que o homem é capaz de produzir nesses momentos históricos, é perpassado pelo fatalismo, pelo misticismo e pelo conformismo. (1995, p. 58)

É preciso lutar para que os partidos e sindicatos elejam a emancipação humana como prioridade e a revolução como meio indissociável entre teoria e ação na práxis humana. Mas isso é dificultoso, porque contraria a cotidianidade dos partidos e sindicatos, que veem na cidadania a panaceia para todos os males.

Nesse contexto, cabe esta pergunta: os partidos e sindicatos seriam capazes de oferecer à população, ou aos seus associados, uma educação que vise à emancipação humana? O Estado oferecer uma educação de qualidade sob a perspectiva do trabalho é uma impossibilidade! Enfim, quem pode viabilizar uma educação de qualidade? Só a própria classe trabalhadora, mas esta se encontra sob efeito de um mundo fetichizado, alucinado e ideologicamente manipulado! Quem sobressai a isso? Assim como Saviani, Lessa chega à mesma conclusão:

Para a transformação dessas potencialidades em atos é decisivo que as pessoas sejam convencidas não apenas de sua necessidade, mas também da sua visibilidade, ou seja, além do conhecimento aprofundado do real, é fundamental a luta político-ideológica no seu sentido mais amplo, para convencer as pessoas a agirem não do modo tradicional como o fazem, mas de modo inovador, de forma a revolucionar as suas vidas. Nessa medida, entre o velho e o novo se interpõe uma mediação decisiva e ineliminável, segundo a concepção marxiana que é a subjetividade. (Ibidem, p.55)

Cabe a essa subjetividade (professor) ter a posse de “uma concepção de mundo que permita tanto a crítica da sociedade burguesa, quanto a proposição de uma viável sociabilidade socialista, [sem as quais] será impossível ganhar o coração e a mente das pessoas para a revolução, no momento em que esta proposta seja, em escala social, uma possibilidade objetiva” (ibidem, p. 58).

Portanto, só, e somente só, o professor que tenha a perspectiva do trabalho e domine as exigências descritas no capítulo “Educação de Qualidade” e nesta conclusão está apto a oferecer uma educação de qualidade para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo**. 18 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- AQUINO, Rubem Santos Leão de. **Histórias das sociedades**: das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1988.
- ARCARY, Valério. **Crise da educação pública e mobilidade social em perspectiva histórica**. Texto mimeografado, 2009.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000, pp. 41-62.
- BALL, Sthephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Herong (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BERTOLDO, Edna. Trabalho, educação e crise do capital: a mercantilização da educação. In: PINTO, A. de C.; COSTA, C. J.; HADAD, L. (Orgs.). **Formação do Pesquisador em Educação**: questões contemporâneas. Maceió: Edufal, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC, 2002.
- CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- CARVALHO, José Fonseca de. **O construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CARVALHO, O. M. P. de. A pesquisa no debate contemporâneo e o serviço social. **Cadernos ABESS**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAVALCANTE, Maria Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania na reforma da educação brasileira**: simulação de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

CHASIN, José. **Método Dialético**. Mimeo, 1994.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação e Cidadania, 3., 1993, Natal. **Revista de Educação da CMTE**, gestão 95-97.

_____. 6., 2000, Valparaíso – GO. **Revista de Educação da CMTE**, gestão 99-02.

D'AMBROSIO, U. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, R.V. et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. Campinas: Papirus, 1994.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. In: Cedes Caderno, v. 1, nº 1. São Paulo: Cortez, 1980.

DUARTE, Newton. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. [S.l.]: Autores Associados, 2008.

FAZENDA, Ivani (et al.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias**: formando professores. Campo Grande: Editora UFMS, 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

GELLNER, Ernest. **Pós-modernismo, razão e religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade: signos**. Lajeado: FATES, 1995. pp. 7-12.

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, Lígia Silva; SILVA, Christina Marília Teixeira da. Educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem. **Conecta: Revista Online de Educação a Distância**. Rio de Janeiro, nº 2, Setembro de 2000.

LESSA, Sérgio. **Questões teóricas e metodológicas em ciências sociais**. Mimeo, 2009

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. Crítica ao politicismo revolucionário. In: **Revista Práxis**. 4 ed., Belo Horizonte: 1995.

_____. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO fala sobre a qualidade da educação de hoje em dia. **Gazeta do Povo**, 2009, p. 12.

LIBÂNEO debate as novas tecnologias e a qualidade da educação atual. Entrevista à revista **Pensar a Prática**, v. 1, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. Educação escolar: sociedade contemporânea. In: **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, nº 3. Goiânia, 1988.

LOWY, Michael. **Método Dialético e Teoria Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. **Textos filosóficos**. São Paulo: Estampa, 1975.

MARX, Karl; FAZENDA, Ivanir (et al.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande: UFMS, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Diretrizes Nacionais para Organização do Ensino Médio**. Brasília: CNE, 1988.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de afirmação e negação**. [S.l.]: Ensaio, 1986.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Educação a distância**. Universidade do Brasil: Catedral Biblioteca, 2009.

NASCIMENTO, Deise Nanci. Da educação e o projeto neoliberal: Direção da Justiça Social ou do Reinado ilimitado do capital? In: **Revista Educação**, v. 1, nº 1, pp. 61-79. Goiânia: UFG, 1997.

NETTO, João Paulo. **A crise do socialismo e a ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A política educacional brasileira na sociedade do conhecimento. In: MATTA, Gustavo Correia e Lima; FRANÇA, Júlio César. **Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

NISBET, Robert. **O conservadorismo**. Lisboa: Estampa, 1987.

PACHECO et al. (Orgs.). Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. In: **IV colóquio sobre questões curriculares**. Centro de Estudos de Educação e Psicologia, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 12 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1998.

PUIG, Joseph M. (et al.). **Democracia e participação escolar**: proposta de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

REVISTA APRENDIZAGEM. **Por uma escola de qualidade**. Curitiba: ano III, nº10. Edição Fevereiro, 2009.

ROIO, Marcos Del. **Império universal e seus antípodas**: a ocidentalização do mundo. São Paulo: Ícone, 1998.

SADER, Emir. **A educação para além do capital**. Revista Espaço Acadêmico, nº 51, ago. 2005. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/051/51liv_meszaros.htm-19>. Acesso em: 29 de fev. de 2008.

SANTOS, Robinson; ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Educação, globalização e neoliberalismo**: o debate precisa continuar! Disponível em <www.rioeoi.org/edudes2.htm-15k>. Acesso em: 14 de mar. de 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis** (JIMENEZ, Susana; CARMO, Maurilene de; PORFÍRIO, Cristiani). Fortaleza: Educe, 2007.

SETTI, Gabriel Augusto Miranda. **A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo**. Disponível em <www.urutaqua.uem.br/005/04ecosetti.htm-82k>. Acesso em: 21 de mar. de 2008.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Globalização e mercado de trabalho no estado do Ceará. In: CARMO, Francisca Maurilene do. In: MENEZES, Ana Maria Dorta (org.). **Trabalho, sociabilidade e educação**. UFC, 2003.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** 2 ed. Maceió: Edufal, 1997.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. Maceió: Edufal, 2009.

VAISMAN, Ester. Ideologia e sua determinação ontológica. In: CHASIN, José. **Revista Ensaio**. São Paulo: Ensaio, 1989.