



Universidade
Estadual de Londrina

PAULO EMÍLIO DE ASSIS SANTANA

**AS INFLUÊNCIAS DO (NEO)LIBERALISMO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Londrina
2008

PAULO EMÍLIO DE ASSIS SANTANA

**AS INFLUÊNCIAS DO (NEO)LIBERALISMO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni

Londrina
2008

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S232i Santana, Paulo Emílio de Assis.
As influências do (neo) liberalismo na formação de professores /
Paulo Emílio de Assis Santana. – Londrina, 2008.
165f.

Orientador: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2008.
Inclui bibliografia.

1. Educação – Pensamento (neo) liberal – Teses. 2. Formação de
professores – Teses. I. Gorni, Doralice Aparecida Paranzini. II. Universi-
dade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

PAULO EMÍLIO DE ASSIS SANTANA

**AS INFLUÊNCIAS DO (NEO)LIBERALISMO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni
Orientadora
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dr^a. Marília Faria de Miranda
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 24 de março de 2008.

DEDICATÓRIA

A Deus,
Porque sem Ele nada do que foi feito teria condições de se fazer.

A Deni, Alice e Pedro,
Esposa, companheira fiel de todos os momentos e filhos amados.
Pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente em momentos especiais;
... e vocês, que sempre entenderam as dificuldades e lutas que tive que passar para chegar até aqui. Certamente Deus esteve nos guardando e protegendo o nosso amor. Muito obrigado pela compreensão! Depois de Deus, vocês são as pessoas mais importantes da minha vida. Amo vocês.

A minha mãe,
Mulher de garra e coragem que possibilitou, com muita dificuldade, os estudos como herança maior que ela tinha para mim.

A Comunidade Presbiteriana Videira,
Que nos momentos mais agudos deste trabalho entendeu a minha ausência e me apoiou de maneira decisiva.

AGRADECIMENTOS

A Prof^a. Dr^a. Marília Faria de Miranda

A sua dedicação e investimento na minha pessoa a partir do dia em que ela me conheceu na Banca que examinou o projeto de Mestrado, demonstraram ser ações importantes para o meu desenvolvimento e crescimento acadêmico.

A Prof^a. Dr^a. LÍZIA Helena Nagel

A algumas pessoas podemos dar o epíteto de “Eternas Professoras”, suas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, foram fundamentais para a consecução deste trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Maria Ângela Hidalgo

Pelas aulas maravilhosas e dicas importantes que marcaram e definiram de maneira concreta muito do fundamento teórico presente neste trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Machado

Pelo fato de aceitar nos ajudar prontamente dando sua contribuição valiosa na Banca de Defesa dessa dissertação.

Aos professores do Mestrado

De maneira especial às Prof^a. Dr^a. Doralice Gorni, Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide, Prof^a. Dr^a. Rosângela Volpato e Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Abbud, vocês foram fundamentais pelas aulas marcantes que me deram a honra de participar, fazendo com que os meus olhos acadêmicos fossem plenamente abertos.

Aos amigos e irmãos

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do mestrado

A todos, mas de maneira especial a Silvinha, que, pela sua grandeza como ser humano e capacidade acadêmica, muito me ajudou a chegar até aqui.

“Numa época em que talvez se devam abandonar as utopias universalizantes e as certezas absolutas sobre as coisas, pensamos, no entanto, que algumas certezas, algumas utopias são cruciais, especialmente as relacionadas com as condições da existência material e espiritual da humanidade, tais como a resistência à exploração social, à opressão, à dominação e à injustiça”.

José de Souza Miguel Lopes

*“Quero a utopia
Quero tudo e mais,
Quero a felicidade dos olhos de um pai,
Quero a alegria muita gente feliz,
Quero que a justiça reine em meu país,
Quero a liberdade,
Quero vinho e o pão,
Quero ser amizade,
Quero amor, prazer,
Quero nossa cidade sempre ensolarada,
Os meninos e o povo no poder,
Eu quero ver.”*

Milton Nascimento e Fernando Brant

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. **AS INFLUÊNCIAS DO (NEO)LIBERALISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Londrina, 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir as influências educacionais e econômicas do pensamento (neo)liberal sobre a formação docente, bem como suas implicações políticas para a estruturação do processo educativo. Descobrir as relações entre a associação das questões econômicas com as questões educacionais fez com que o autor buscasse entender as conseqüências que as mesmas apresentam para a educação como um todo, e de maneira específica, para a formação do educador que está em contato direto com o alunado em sala de aula. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve início com uma análise sobre os fundamentos políticos do liberalismo e as suas relações com a mentalidade econômica do capitalismo. A seguir, o autor analisa dois documentos considerados essenciais para entender o pensamento pedagógico liberal dos dias atuais: o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, denominando de Educação um Tesouro a Descobrir, que teve como relator o francês Jacques Delors e o capítulo dez do livro escrito pela educadora Guiomar Namó de Mello, Educação Escolar Brasileira – o que trouxemos do século XX, no qual a autora assume as mesmas prerrogativas educacionais de Delors, aplicando-as ao aspecto formativo dos professores. O autor analisa também a perspectiva do Banco Mundial sobre os professores e a formação docente nos países periféricos, bem como o texto que leva o nome de “*Orientações gerais – Catálogo 2006*” onde estão definidos os objetivos, as diretrizes e o funcionamento da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC. Ao final, o autor considera algumas sugestões elementares para que sejam desenvolvidas por aqueles docentes interessados em encontrar caminhos de resistência ativa contra os postulados (neo)liberais que confrontam a educação da atualidade.

Palavras-chave: Pensamento (neo)liberal. Educação. Formação de Professores.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. **THE INFLUENCES OF (NEO) LIBERALISM IN THE TRAINING OF TEACHERS.** Londrina, 2008. 165f. Thesis (Master of Education) – Londrina State University.

ABSTRACT

This study aims to discuss the influences of education and economic thought (neo) liberal on teacher training, as well as its political implications for the structure of the educational process. Discovering the relationship between the associations of economic issues with the educational issues has caused the understanding the consequences they have for education as a whole and specific way for the formation of the educator who is in direct contact with the students in the classroom. In that perspective, this research began with an analysis on the basis of political liberalism and its economic relations with the mentality of capitalism. Here, the author examines two documents considered essential to understand the thinking of liberal teaching today: the report to UNESCO of the International Commission on Education for the XXI Century, called of Education Discovering the Treasury, which was to the French reporter Jacques Delors and Chapter ten of the book written by educator Guiomar Namó de Mello, Brazilian Elementary Education - which brought the twentieth century, in which the author took the same educational prerogatives of Delors, applying them to the point of training teachers. The author also examines the prospect of the World Bank on teachers and teacher training in peripheral countries, as well as the text which carries the name "Broad - 2006" which are defined goals, guidelines and operation of the Network of Training Continuing of Teachers of Basic Education of MEC. At the end, the author considers some basic suggestions to be developed by those teachers interested in finding ways of active resistance against the postulates (neo) liberal that confront the education of today.

Keywords: Thought (neo) liberal. Education. Training of Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

EAD – Ensino à Distância

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROINFANTIL – Programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil.

PROFORMAÇÃO – Programa de formação de professores a distância, oferecido em nível médio, com habilitação ao magistério.

PRÓ-LICENCIATURA – Programa de formação de professores à distância, para que tenham do governo a autorização para ensinar.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para as Crianças.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPITULO 1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O LIBERALISMO E SUAS RELAÇÕES COM O CAPITALISMO	17
1.1 PRESSUPOSTOS BÁSICOS DO LIBERALISMO CLÁSSICO.....	17
1.1.1 A LIBERDADE COMO UM DIREITO NATURAL DO INDIVÍDUO: O PONTO DE PARTIDA.....	18
1.1.2 O DIREITO À PROPRIEDADE: UMA QUESTÃO UNIVERSAL PARA TODOS OS INDIVÍDUOS.....	20
1.1.3 A QUESTÃO DA TOLERÂNCIA ENTRE OS SERES HUMANOS: UMA DAS NECESSIDADES DO LIBERALISMO	22
1.1.4 A LIVRE CONCORRÊNCIA ENTRE OS INDIVÍDUOS: FUNDAMENTO NECESSÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE	25
1.2 O LIBERALISMO E A SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA SIMBIOSE PERFEITA .	28
1.2.1 O INDIVIDUALISMO LIBERAL ACIMA DOS INTERESSES DA COLETIVIDADE	29
1.2.2 A PROPRIEDADE PRIVADA COMO CARACTERÍSTICA CENTRAL DA DESIGUALDADE SOCIAL.....	31
1.2.3 A TOLERÂNCIA PARA COM O DIFERENTE COMO PRINCÍPIO REGULADOR PARA A CONVIVÊNCIA PACÍFICA DOS DESIGUAIS	33
1.2.4 A INICIATIVA PESSOAL VOLUNTÁRIA COMO MARCA ESSENCIAL DE UMA SOCIEDADE DESENVOLVIDA	36
CAPÍTULO 2 A FILOSOFIA EDUCACIONAL (NEO)LIBERAL A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES TEÓRICAS DE JACQUES DELORS E GUIOMAR NAMO DE MELLO	41
2.1 O RELATÓRIO DELORS E SUAS RELAÇÕES COM A CONCEPÇÃO NEOLIBERAL EM EDUCAÇÃO	42
2.1.1 O RELATÓRIO DELORS E A ERRÔNEA ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO: AUSÊNCIA DE CRITICIDADE	43
2.1.2 O RELATÓRIO DELORS E AS QUESTÕES DO INDIVIDUALISMO E DA LIBERDADE DE ESCOLHA: MARCAS DEFINIDORAS DO PENSAMENTO LIBERAL	47
2.1.3 O RELATÓRIO DELORS E UMA NOVA FILOSOFIA EDUCACIONAL: A COMPETÊNCIA DO “APRENDER A APRENDER” COMO UMA EXPERIÊNCIA QUE ACONTECE AO “LONGO DE TODA A VIDA”	54
2.1.3.1 A COMPETÊNCIA DO “APRENDER A APRENDER”	56

2.1.3.2 A COMPETÊNCIA DO “APRENDIZADO AO LONGO DE TODA A VIDA”	62
2.1.4 O RELATÓRIO DELORS E AS QUESTÕES DOS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: EM DEFESA DAS NOVAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELO MERCADO NEOLIBERAL	69
2.1.4.1 APRENDER A CONHECER.....	75
2.1.4.2 APRENDER A FAZER	78
2.1.4.3 APRENDER A VIVER JUNTOS, APRENDER A VIVER COM OS OUTROS.....	82
2.1.4.4 APRENDER A SER.....	87
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE GUIOMAR N. DE MELLO: NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO E MUDANÇAS.....	91
2.2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE GUIOMAR N. DE MELLO: OS VÍNCULOS COM OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO DE DELORS	93
2.2.1.1 APRENDER A CONHECER.....	94
2.2.1.2 APRENDER A FAZER	97
2.2.1.3 APRENDER A CONVIVER	102
2.2.1.4 APRENDER A SER PROFESSOR	104
2.2.2 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS PILARES DA FORMAÇÃO DOCENTE DE GUIOMAR N. DE MELLO	108
2.2.2.1 O CARÁTER PRAGMÁTICO E UTILITARISTA	108
2.2.2.2 UMA OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE CARÁTER (NEO) LIBERAL.....	109
2.2.2.3 O PROBLEMA NÃO ESTÁ NO SISTEMA, MAS NO INDIVÍDUO.	111
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS DO BANCO MUNDIAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	115
3.1 A FILOSOFIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS EM RELAÇÃO AOS PAÍSES POBRES.....	115
3.2 O INTERESSE DO BANCO MUNDIAL	118
3.3 UM BREVE HISTÓRICO DAS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS QUANTO À FORMAÇÃO DOCENTE DO BANCO MUNDIAL PARA O BRASIL	120
3.4 ANÁLISE DA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL SOBRE OS PROFESSORES E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PAÍSES PERIFÉRICOS	128
CAPÍTULO 4 BREVE ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	138
4.1 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MEC NA ATUALIDADE	138
4.1.1 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO.....	138
4.1.2 MINISTRO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO LULA: MANUTENÇÃO E CONTINUIDADE DAS PROPOSTAS	140

4.2 ANÁLISE DA PERSPECTIVA DO MEC SOBRE OS PROFESSORES E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: CONTINUIDADE E ADAPTAÇÃO	142
4.2.1 UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA AO MODELO ANTERIOR: ATITUDE POLÍTICA NUMA BASE DE RETÓRICA PEDAGÓGICA	144
4.2.2 FORMAÇÃO À DISTÂNCIA: FUNDAMENTO DO ALIGEIRAMENTO FORMATIVO PARA O AUMENTO DA MAIS VALIA.....	147
4.3 FORMAÇÃO DOCENTE COMO UMA MANEIRA DE ADAPTAÇÃO ÀS NECESSIDADES DO MUNDO ATUAL: ÊNFASE NO APRENDER A CONVIVER	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

A presente proposta de trabalho tem como objetivo discutir as influências educacionais e econômicas do pensamento (neo)liberal sobre a formação docente, bem como suas implicações políticas para a estruturação do processo educativo. O fato de entendermos que, em momentos de crise do capitalismo as questões educacionais e as questões econômicas sempre estiveram associadas, e que, atualmente, tal associação está cada vez mais estreita, impulsiona a descobrir quais as influências que a referida associação apresenta na educação como um todo e, de maneira específica, para a formação daquele que estará em contato com o alunado em sala de aula.

Entender essa relação torna-se premente em virtude de observarmos como os professores têm sido pressionados de todas as formas a se ajustarem ao paradigma proposto pelo modelo de acumulação flexível, hoje predominante na sociedade. A pesquisa sobre o tipo de formação apresentado, bem como as influências do pensamento de orientação (neo)liberal sobre as propostas pedagógicas, desde o seu construto histórico até os dias atuais, será o fenômeno sobre o qual nos debruçamos nas próximas páginas. Em nossa concepção, a relação existente entre a formação docente e a mentalidade (neo)liberal precisa ser investigada, no sentido de encontramos as razões efetivas para explicar determinadas características do alunado egresso das instituições de ensino superior nos dias de hoje.

O processo de formação docente nunca esteve tão relacionado à mentalidade da produção e da qualidade como nos dias atuais na sociedade brasileira. A análise de como se deu este processo que condiciona a permanência da classe trabalhadora nos seus postos de emprego, exigindo uma constante adaptação, às constantes normas advindas do mercado de trabalho, mas que, ao mesmo tempo, impõe um tipo de pensamento mercantilista sobre a educação, é um dos alvos do presente trabalho.

Quando nos referimos ao termo (neo)liberal da forma como está posto neste trabalho, queremos nos referir àquela nova maneira de estruturar o pensamento político e econômico centralizado nas demandas da livre iniciativa dos indivíduos e no domínio das prerrogativas do mercado sobre a totalidade da sociedade. Liberal, portanto, é um termo que deve ser entendido como uma visão de mundo, como uma cosmovisão que faz da liberdade de escolha a sua forma de encarar o mundo e a realidade e isso, em detrimento da coletividade. Tem seu ponto de partida no âmbito do político, não se limitando, contudo, ao mesmo, ultrapassando-o e abarcando todos os aspectos da vida do ser humano.

O fato de colocar de maneira proposital os parênteses cercando o termo “neo” antes do liberal relaciona-se à idéia de crermos que as asseverações liberais ganharam, em certo sentido, uma nova roupagem cultural e econômica dominada pela mundialização do capital, denominada, por alguns, de globalização. Entretanto, vale a pena pontuar que o fenômeno que hoje se transmuda em uma nova fase de reorganização do sistema capitalista não é novo, pelo contrário, segundo alguns autores, tal processo de ampliação do capitalismo mundial já está demarcado desde o século XVI, quando das grandes navegações, assumindo seu caráter economicista estrito a partir do surgimento da indústria capitalista, no final do século XVIII.

Contudo, é no início da década de 90 do século passado que o liberalismo consolida-se ao redor do mundo e, principalmente, entre os países subdesenvolvidos, com um novo radicalismo das idéias dos primeiros liberais vinculados à economia clássica. A liberalização da economia, tendo como referência central o sucesso do mercado sobre os mecanismos estatais, seria o indicativo de estabilidade econômica e política para todos os países. Tal proposta, vinculada à teoria da economia clássica, materializa-se como resposta vigorosa do próprio sistema à crise instalada no interior do capitalismo fordista e do Estado de Bem-Estar. As concepções liberais, eram apresentadas como soluções mecânicas para a referida crise que, de maneira mais aguda, era vivida pelos países periféricos. De maneira concreta, eles não conseguiram experimentar as benesses provenientes daquele Estado de Bem-Estar. A estes países, coube, a partir da década de 90, promover “choques” econômicos baseados nos princípios da renovada liberal economia clássica, e, assim, em um passo de mágica, teriam seus problemas solucionados.

É a este tipo de pensamento (neo)liberal que o presente trabalho se refere quando utiliza o termo: o liberalismo ligado aos princípios da economia clássica, será “neo” apenas na roupagem radical economicista, mas que, em essência, permanece com as mesmas prerrogativas daquele do século XVII e XVIII.

A delimitação temporal da presente pesquisa terá seu marco inicial no ano de 1994, início do Governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual, na figura do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, assume as prerrogativas (neo)liberais de forma aberta, até o ano de 2006, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, quando analisaremos o Catálogo das Orientações Gerais do MEC para a formação de professores.

Partindo dos aspectos acima, a presente pesquisa caracteriza-se, portanto, como um elemento teórico fundamental para entender os princípios neoliberais que regem a filosofia daqueles que advogam o surgimento da grande quantidade de cursos de formação

docente como uma maneira de atender às demandas sociais presentes na atual sociedade. Nos dias atuais, a formação de educadores está sendo usada mais como uma exigência (neo)liberal de qualificação profissional, do que para gerar agentes educacionais de transformação política. Nesse sentido, este trabalho presta o serviço de desnudar o caráter ideológico de qualificação, flexibilidade e eficiência pregado pelos “profetas” do (neo)liberalismo, já que a associação mecânica feita por esta corrente economicista, ligando a educação qualificada à manutenção ou aquisição de um novo posto de trabalho por parte do trabalhador, é falha, em virtude das próprias contradições inerentes à estrutura capitalista nas sociedades dos países emergentes. Percebemos, então, uma educação não para o emprego, mas para o desemprego, já que o selo de qualidade adquirido pelos educandos, na atualidade, não oferece garantia real de um emprego digno, na função de educador, na sociedade contemporânea.

Uma das características desta pesquisa, portanto, está relacionada ao seu caráter político, já que no decorrer da mesma será demonstrado à classe trabalhadora docente o jogo ou a estratégia de controle e de manutenção de uma sociedade dividida entre aqueles que detêm o conhecimento e os que estão alijados dele. Permanece, na sociedade contemporânea, o discurso da busca pelo conhecimento como ferramenta básica para a ascensão social, privilegiando, de um lado, aqueles que possuem condições para tanto e, de outro, aqueles que, em virtude do desemprego estrutural, encontram-se, mais do que outros, distanciados do ambiente acadêmico.

Partindo de um ponto de vista político, a presente pesquisa carrega em seu bojo o seguinte objetivo geral que tem duas direções centrais: a primeira é entender o desenvolvimento histórico do pensamento político e pedagógico liberal como fundamento teórico necessário à totalidade da pesquisa; a segunda é discutir como na atualidade, o pensamento (neo)liberal torna-se prioridade específica para a formação docente. Em termos específicos e complementares ao geral, o primeiro objetivo é discutir os fundamentos gerais do liberalismo, demonstrando as suas estreitas relações com o capitalismo. O segundo objetivo específico tem como centralidade entender algumas das apropriações contemporâneas do pensamento liberal a partir do seu caráter pedagógico. Para isso, fazemos uma detida análise em alguns documentos importantes que norteiam o pensamento pedagógico da atualidade, como as teorias educacionais de Jaques Delors e de Guiomar Namó de Mello. O terceiro e último objetivo é analisar as diretrizes de políticas educacionais advindas do Banco Mundial e do MEC para a formação de professores.

A problemática central que procuramos responder é a seguinte: “Quais as relações existentes entre o pensamento (neo)liberal e a formação docente na sociedade contemporânea?”.

Uma das questões centrais na pesquisa é perceber como, no século vinte, o pensamento liberal em educação foi retomado e ampliado para, depois, perceber as suas manifestações pedagógicas na formação de professores, aspecto considerado decisivo para entender a especificidade do trabalho. Procuramos entender o aspecto acima a partir das idéias de dois teóricos. O primeiro é o francês Jacques Delors (1996), relator da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco, e a segunda, Guiomar Namó de Mello (2004) que, aplicando os quatro pilares da educação preconizados por Delors à formação de professores, tornou evidente a força do pensamento (neo)liberal em educação para a formação de professores no contexto brasileiro.

A década de 90 e o início do século XXI, portanto, demonstraram ser períodos importantes para o desenvolvimento do pensamento educacional liberal, em associação às exigências do mercado para com o trabalhador em educação, fazendo com que o pensamento em questão erigisse uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, pressionando-a para a aquisição de novos saberes disponíveis nas várias universidades e centros universitários espalhados por todo o país.

A materialização do pensamento (neo)liberal em educação nos países pobres tem sido levada a cabo pelos organismos internacionais, tendo como carro chefe o Banco Mundial que, no lastro da dependência econômica daqueles países, propõe diretrizes e princípios de conduta tanto educacionais quanto para a formação docente. Em nossa compreensão, tais diretrizes se constituem nos pontos definidores para uma ótica estritamente (neo)liberal quanto à figura do professor e do seu trabalho, levando o mesmo a ser precarizado e distanciado das funções históricas e políticas pertinentes ao mesmo.

Entretanto, são nas Orientações Gerais do MEC para a formação de professores – Catálogo de 2006, que a nossa análise foi afinada, no sentido de entender a manifestação concreta do pensamento (neo)liberal na formação docente. Apesar de a nova administração do MEC não estar mais tão afinada com os princípios formativos e educacionais do Banco Mundial, de maneira tão explícita como aquela pertencente ao Governo FHC, percebemos algumas manifestações explícitas e outras implícitas da articulação (neo)liberal na formação de professores no atual Ministério da Educação.

Com relação à metodologia utilizada na consecução deste trabalho, escolhemos trabalhar com aquela vinculada ao materialismo histórico-dialético, com os

seguintes passos procedimentais: A observação de uma problemática sócio-educacional concreta; em seguida, a leitura das obras de referência primária, levantando os pontos necessários para o desenvolvimento da pesquisa; a elaboração de uma crítica ao pensamento teórico das referências primárias, para descobrir a partir do movimento de investigação bibliográfica as novas derivações sobre a problemática em questão.

Neste processo surgiram as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada, fazendo com que fosse superada a percepção imediata e primeira, presente nos autores iniciais. Surgiram, então, as múltiplas relações entre a parte estudada e a totalidade, em nosso caso, a formação de professores e o pensamento (neo)liberal. Configurando as considerações finais do presente trabalho, fizemos o possível para estabelecer uma síntese da investigação total, resultando na elaboração efetiva de algumas proposições que devem nortear a ação docente no atual contexto educacional.

Na presente pesquisa, algumas hipóteses estavam presentes. Apresentamos, a seguir, aquelas que foram essenciais na construção da metodologia. Vale destacar que as referidas hipóteses foram entendidas como pontos teóricos de partida e não como asseverações pragmáticas acabadas, portanto, em processo de questionamento e transformação durante o processo de escrita.

1. O pensamento liberal que nasceu nos séculos XVII e XVIII se aprofundou nas questões educacionais, influenciando a sociedade atual de tal forma que todas as relações sociais estão afetadas pela filosofia que ele representa.

2. A visão educacional presente na sociedade brasileira tem sido pautada por mecanismos próprios ao ajuste flexível do capital sobre o trabalhador.

3. A formação de professores tem sido influenciada de maneira significativa pelo paradigma (neo)liberal voltado para a adaptação deste ao mercado.

4. O pensamento (neo)liberal corrente tem sua materialização nas emulações advindas dos organismos internacionais sobre os órgãos que legislam o campo de formação dos educadores no contexto interno.

Reafirmamos, ao final desta introdução, que a pesquisa teve, então, um caráter eminentemente bibliográfico, no qual procuramos estabelecer, a partir das fontes primárias, as relações com os aspectos formativos da prática docente e como esta se vincula diretamente às prerrogativas do pensamento (neo)liberal em educação. A qualidade final deste trabalho vincula-se diretamente ao fato de identificarmos as contundentes influências do (neo)liberalismo sobre a formação professoral, entendendo as suas relações e estabelecendo algumas possibilidades de luta em meio a crise pela qual passa a ação docente.

CAPITULO 1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O LIBERALISMO E SUAS RELAÇÕES COM O CAPITALISMO

Para compreender o alcance da filosofia neoliberal na sociedade dos nossos dias, devemos, por coerência política e acadêmica, voltar os olhos para a história. As manifestações hodiernas das concepções neoliberais têm seu lastro histórico na construção da economia política liberal dos séculos XVII, XVIII e, de maneira localizada, no Continente Europeu. A partir das articulações teóricas dos primeiros liberais, chegamos à compreensão de que ser liberal é, antes de tudo, ser autônomo diante do outro e da sociedade. É ser livre para encontrar os meus próprios caminhos em direção à felicidade e, na medida que todos fazem o mesmo, a sociedade torna-se um excelente lugar para se viver. É, prioritariamente, uma filosofia diante da vida.

Entretanto, no momento em que este aspecto idílico do liberalismo é transferido para a economia, para a educação e para as relações sociais e políticas, de uma maneira geral, traz a concorrência e a competição como lemas comuns para os indivíduos em toda a sociedade. Fica evidente que apenas aqueles que têm condições econômicas e sociais ideais podem entrar na disputa para chegar ao paraíso terrestre proposto pelo sonho liberal. Percebemos uma clara manifestação das teses evolutivas do darwinismo social, só permanecem em busca do referido paraíso os mais fortes e os melhores preparados para a vida. É nossa intenção, portanto, neste primeiro capítulo, apresentar os aspectos gerais característicos do liberalismo e as suas relações com o pensamento capitalista para, em seguida, demonstrar como tal filosofia política torna-se evidente nas práticas pedagógicas dos dias atuais.

1.1 PRESSUPOSTOS BÁSICOS DO LIBERALISMO CLÁSSICO

Como passo inicial, precisamos estabelecer os fundamentos que consideramos basilares para a formação teórica daquilo que podemos entender como liberalismo clássico. No sentido de alcançar este propósito, apresentamos de maneira tópica os elementos formativos do pensamento clássico liberal para descobrir as vinculações prementes entre estes e os fundamentos do sistema capitalista. Podemos compreender a

sobrevivência do liberalismo nos dias atuais, tendo como guarda-chuva econômico o capitalismo. O objetivo, portanto, é estabelecer as relações diretas entre o modo de pensar liberal e as práticas envoltas no capitalismo.

1.1.1 A LIBERDADE COMO UM DIREITO NATURAL DO INDIVÍDUO: O PONTO DE PARTIDA

Ao olhar para a história do pensamento econômico e político da Europa, depreendemos que o liberalismo clássico, como teoria hegemônica, caracterizou-se como uma estratégia cultural fundamental para legitimar as práticas verificadas na Revolução Industrial burguesa na segunda metade do século XVIII. A questão essencial para o pensamento burguês seria estabelecer uma filosofia política que abarcasse a totalidade da sociedade européia da época e, justificar as ações no âmbito do econômico. Segundo Dewey, o “uso das palavras liberal e liberalismo para denotar uma particular filosofia social não surgem senão na primeira década do século dezenove” (1970, p.17). Ou seja, trinta anos após o início da Revolução Industrial postula-se uma teoria política sobre aquilo que já estava materializado na sociedade, por meio dos desdobramentos que o capital havia produzindo nela.

Entretanto, no século XVII, as idéias liberais têm o seu embrião no pensamento filosófico de John Locke (1632-1704) que, a partir do seu pensamento político e filosófico, influencia de maneira decisiva a maioria dos pensadores políticos dos séculos XVIII e XIX. A defesa da liberdade natural do indivíduo diante do absolutismo estatal da época de Locke tinha um caráter eminentemente revolucionário, já que o soberano não poderia, segundo aquele pensador, dispor de algo que não lhe pertencia. A filosofia liberal deixava evidente que o indivíduo era dono da sua própria vida que, em essência, constituía-se em um direito natural em sua base existencial.

Os direitos individuais dos cidadãos deveriam ser preservados em sua essência, não cabendo ao Governo nenhuma ingerência. Para Locke, “os governos são instituídos para proteger os direitos individuais, que preexistem à organização política das relações sociais” (DEWEY, 1970, p. 17). As próprias palavras de Locke são elucidativas quanto a isso, ao afirmar que:

O motivo que leva os homens a entrarem em sociedade é a preservação da propriedade; e o objetivo para o qual escolhem e autorizam um poder legislativo é tornar possível a existência de leis e regras estabelecidas como guarda e proteção às propriedades de todos os membros da sociedade, a fim

de limitar o poder e moderar o domínio de cada membro da comunidade (LOCKE, 1978, p. 83).

Na conformação do novo Estado burguês que surgiria no século XVIII, a partir da Revolução Francesa, as idéias de Locke postuladas em meados do século XVII, formaram o fundamento necessário para o estabelecimento do liberalismo. Conforme afirma Cunha, o novo sistema social fundado na propriedade e no direito natural dos seres humanos, na visão de Locke ultrapassaria de longe a velha ordem monárquica. Diz ela:

Longe de crer, como Hobbes que é a sociedade que cria os direitos, Locke acha que a sociedade foi instituída para defender direitos que moralmente lhe pré-existem. Tais direitos são: o de propriedade – justificado pelo trabalho; o de autoridade de pai de família e o de liberdade pessoal – que implica na liberdade de culto. Não poderia nesse sistema haver religião de Estado. O direito de legítima defesa é da mesma forma um direito natural. É este direito o único que o pacto social vai transferir para o Estado, posto que, em uma sociedade organizada, o cidadão não faz justiça por si próprio, ou seja, pelas próprias mãos (CUNHA, 1986, p.19).

Apesar de as idéias de Locke terem primariamente, a finalidade de garantir a individualidade do ser humano diante do Estado que, em sua época, agia de maneira despota com relação às questões religiosas, o legado deixado por este filósofo aos futuros pensadores liberais foi útil no sentido de formular as idéias básicas do sistema capitalista, como a propriedade privada e a idéia da livre iniciativa. Mais uma vez, o pensamento de Dewey sobre a contribuição de Locke é importante, diz ele: “o liberalismo de Locke legou ao pensamento social posterior uma rígida doutrina de direitos naturais inerentes aos indivíduos, independente da organização social” (DEWEY, 1970, p.18).

Quando aborda a questão da escravidão, no capítulo IV do livro, *Dois Tratados sobre o Governo*, Locke é enfático quanto à necessidade do desenvolvimento da liberdade natural necessária ao indivíduo, como um pressuposto político de confronto com o poder estabelecido.

A liberdade natural do homem consiste em estar livre de qualquer poder superior sobre a Terra e em não estar submetido à vontade ou à autoridade legislativa do homem, mas ter por regra apenas a lei da natureza. A liberdade do homem em sociedade consiste em não estar submetido a nenhum outro poder legislativo senão aquele estabelecido no corpo político mediante consentimento, nem sob o domínio de qualquer vontade ou sob a restrição de qualquer lei afora as que promulgar o legislativo, segundo o encargo a este confiado. (LOCKE, 1998, p. 402).

Em termos filosóficos, a liberdade defendida por Locke constituía-se, portanto, em uma proposição básica para seus embates políticos contra a figura do soberano.

O confronto contra o poder absoluto estava, então, ancorado na liberdade que a natureza humana, segundo Locke, deveria ter como uma espécie de essência da própria vida. Afirmava o filósofo inglês:

Essa liberdade em relação ao poder absoluto e arbitrário é tão necessária à preservação do homem, e a ela está tão intimamente unida, que ele não pode abrir mão dela, a não ser por meio daquilo que o faz perder, ao mesmo tempo, o direito à preservação e a vida. Isso porque o homem, por não ter poder sob a própria vida, não pode, nem por pacto nem por consentimento, escravizar-se a qualquer um nem colocar-se sob o poder absoluto e arbitrário de outro que lhe possa tirar a vida quando for de seu agrado (LOCKE, 1998, p. 403).

Estava em jogo, portanto, a liberdade intrínseca do ser humano. Algo natural que se configuraria como uma característica básica de todos os indivíduos na sociedade. A partir das idéias de Locke, a liberdade individual estaria em permanente oposição aos parâmetros instituídos pelos governos. Criou-se, então, uma situação de antagonismo entre o cidadão e a instituição que o governava politicamente, que só veio a se agravar à medida que os teóricos liberais encontravam, nas leis formuladas pelo Estado, obstáculos aos intentos particulares dos indivíduos e da burguesia.

Percebemos que o Liberalismo, em seu nascedouro, tem uma característica essencialmente filosófica. Surge, segundo a concepção lockeana, estritamente, como uma filosofia social de luta contra o autoritarismo absolutista, sem qualquer perspectiva com os movimentos democráticos produzidos a partir do século XIX. Paim confirma este pensamento, ao afirmar que:

Em seus primórdios, a doutrina liberal não guardava compromisso com o ideal democrático. Seu propósito era criar freios e limites ao poder absoluto do monarca. A experiência inglesa comprovou que a reação monárquica assumia formas de extrema violência. Somente a elite proprietária tinha condições de levar essa luta a bom termo... O sistema concebido por Locke refletia o consenso de parcela significativa da elite (2000, p.23).

Fica evidente o caráter revolucionário das primeiras idéias liberais da incipiente burguesia inglesa contra a visão aristocrática de governo. Lutar pelo direito natural de liberdade do indivíduo, naquele momento histórico (século XVII), era a forma política mais eficaz e produtiva de tornar a sociedade mais justa e igualitária.

1.1.2 O DIREITO À PROPRIEDADE: UMA QUESTÃO UNIVERSAL PARA TODOS OS INDIVÍDUOS

A questão da propriedade como um direito de todas as pessoas, para o liberalismo clássico, sempre foi um dos fundamentos determinantes na luta dos teóricos contra as imposições reais, na época em que o absolutismo real se impunha como forma política hegemônica e aceitável na sociedade européia. Um dos exemplos mais marcantes deste tipo de conflito foi aquele travado pelo filósofo inglês John Locke que, como fruto do ambiente religioso vivenciado em sua época, procurou estabelecer as bases necessárias para a defesa da propriedade do indivíduo em relação ao Estado, a partir da concessão que Deus fez ao homem desde Adão. Afirma ele:

Não me contentarei em responder que, se é difícil formular a propriedade partindo da suposição que Deus deu o mundo a Adão e a sua posteridade comum, é impossível que qualquer homem que não um monarca universal pudesse ter qualquer propriedade baseando-se na suposição de que Deus deu o mundo a Adão e seus herdeiros em sucessão, com exclusão de todo o resto de sua posteridade. Todavia esforçar-me-ei para mostrar como os homens podem chegar a ter uma propriedade em várias partes daquilo que Deus deu à Humanidade em comum, e tal sem qualquer pacto expresso entre todos os membros da comunidade (LOCKE, 1978, p. 45).

Locke enxergava a propriedade como um bem amoral, ou seja, destituído de uma qualidade política em si, mas como um direito que Deus, em sua soberania, havia concedido a todos os seres humanos. Em sua concepção, havia nas pessoas uma propensão social e natural, quase como um senso de obrigação, a possuir sua própria existência, e esta, como um direito individual básico transferido do Todo Poderoso aos seres mortais. É nessa perspectiva que Locke vaticina:

Deus que deu o mundo aos homens em comum, também lhes deu a razão para que o utilizassem para maior proveito da vida e da própria conveniência. Concedeu-se a terra e tudo quanto contém ao homem para sustento e conforto da sua existência. [...] Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; e esta ninguém tem qualquer direito se não ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos pode dizer-se, são propriamente dele (1978, p. 45).

O Estado não poderia, portanto, estabelecer nenhuma restrição legal a este aspecto da natureza da pessoa. Caso o fizesse, estaria insurgindo contra uma instituição divina. O que o mesmo deveria fazer, segundo Locke, era prover os meios necessários para que o direito à propriedade do cidadão fosse legalmente protegido e naturalmente exercido. É nessa direção que ele defende a função do magistrado civil em relação às propriedades dos indivíduos no interior da sociedade.

Parece-me que a comunidade é uma sociedade de homens constituída apenas para preservação e melhoria dos bens civis de seus membros. Denomino de bens civis a vida, a liberdade, a saúde física e a libertação da dor, e a posse de coisas externas tais como terra, dinheiro, móveis, etc. É dever do magistrado civil, determinando imparcialmente leis uniformes, preservar e assegurar para o povo em geral e para cada súdito em particular a posse justa dessas coisas que pertencem a esta vida. Se alguém pretende violar tais leis, opondo-se à justiça e ao direito, tal pretensão deve ser reprimida pelo medo do castigo, que consiste na privação ou diminuição dos bens civis que de outro modo podia ou devia usufruir (LOCKE, 1978, p. 5).

Conforme Bianchetti (2001), uma derivação desta concepção de direito de propriedade é que ele se transmuta em um pressuposto originado na natureza e, portanto, direito de propriedade e justiça são considerados sinônimos, antes da existência do contrato político. A propriedade individual é a base do que é justo (já que não supõe relação de conflito), em outras palavras, a justiça da propriedade nunca pode ser posta em discussão.

Está estabelecido, então, um dos fundamentos da filosofia liberal que dominará os países centrais da Europa nos séculos seguintes. A defesa da propriedade do corpo humano como algo que apenas lhe pertence é o ponto de destaque original para a nova ordem social que foi instalada na Europa a partir das Revoluções Industrial e Francesa. O indivíduo seria teoricamente livre, para comprar ou vender a capacidade de trabalho do corpo das pessoas. Esta liberdade intrínseca do indivíduo definirá a forma como os seres humanos se relacionarão socialmente nos primórdios do capitalismo.

1.1.3 A QUESTÃO DA TOLERÂNCIA ENTRE OS SERES HUMANOS: UMA DAS NECESSIDADES DO LIBERALISMO

Um outro elemento característico do liberalismo clássico e bem notório nos dias atuais refere-se à questão da tolerância entre os diferentes ou, de maneira específica, entre aqueles que pensam diferentes. Desde os seus primórdios este tem sido um conflito básico dos teóricos liberais com as autoridades civis vinculadas ao sistema absolutista. Apesar de ele ter o seu nascedouro a partir do ambiente religioso, tal conflito político tem se desdobrado até os dias de hoje como elemento central na teorização filosófica, econômica, política e pedagógica do pensamento liberal e, por isso, digna de análise neste trabalho.

A questão da tolerância foi abordada pela primeira vez quando Locke, no século XVII, debate com os magistrados ingleses em sua *Carta Acerca da Tolerância* à

liberdade religiosa. Fica evidente que estava em jogo um claro conflito religioso entre a liberdade de culto e a intervenção do magistrado, já que, em sua concepção, a não intervenção do Estado nos negócios dos cidadãos seria um dos princípios básicos para a manutenção da liberdade humana em um nível mais amplo. Isso fica evidente quando Locke afirma:

Mas que toda a jurisdição do magistrado diz respeito somente a esses bens civis, que todo o direito e o domínio do poder civil se limitam unicamente a fiscalizar e melhorar esses bens civis, e que não deve e não pode ser de modo algum estendido à salvação das almas (1978, p. 5).

Como parte do pressuposto da defesa da liberdade individual do ser humano, Locke, nas três cartas que escreve sobre a questão da tolerância, advoga a liberdade de consciência religiosa que, em sua época, século XVII, constituía-se em um dos temas mais efervescentes em toda a Inglaterra. Nelas, sustentava a tese de que o Estado deveria apenas cuidar do bem-estar material dos cidadãos e não tomar partido de uma determinada religião.

A sua exigência para que o magistrado civil se abstinhasse de interferir nas questões religiosas, apresentando, para isso, vários argumentos lógicos que comprovam a tese. A sua defesa da tolerância religiosa deve ser entendida a partir de dois elementos contextuais básicos: o primeiro está relacionado às intervenções agressivas do magistrado civil sobre as práticas religiosas contrárias a este e o segundo refere-se ao respeito que o Estado deve ter pelo espírito de tolerância pertinente ao caráter individualista do liberalismo. Para Locke, portanto, a tolerância deve ser encarada como um princípio liberal fundamental para o bem da sociedade e da individualidade das pessoas.

O primeiro desses elementos textuais pode ser evidenciado na seguinte citação da carta de Locke:

Falaremos francamente. O magistrado teme as outras igrejas e não a sua, porque favorece e trata bem de sua igreja, sendo severo e cruel com as outras. Enquanto esta é tratada por ele como crianças, merecedoras até de brincadeiras. Ao passo que aquelas, embora seus membros tenham vida impecável, são por ele escravizadas, sendo seus membros frequentemente recompensados com trabalho forçado, prisão, confiscação de propriedades e morte. Enquanto favorece uma, a outra é constantemente castigada. Mude, todavia, o magistrado de posição, ou gozem os dissidentes dos mesmos direitos dos outros cidadãos em negócios civis, e verificar-se-á imediatamente que termina o medo das reuniões religiosas (1978, p. 25).

Esse pensamento litigioso está presente em todas as suas cartas que tratam do assunto, nas quais Locke debate sobre a necessidade de se desenvolver um espírito de liberdade religiosa no contexto da Inglaterra da sua época. Em sua concepção, na medida em que o governo intervinha de qualquer maneira sobre a prática religiosa dos indivíduos, se

colocava contra o povo, quebrando o contrato social necessário à sobrevivência da própria sociedade. O Estado deveria permanecer cuidando apenas do bem estar dos cidadãos, deixando de lado todo e qualquer envolvimento com as questões religiosas.

Nunca é demais ressaltar que a defesa da tolerância religiosa e a não intervenção do Estado na prática religiosa do indivíduo estão fundamentados no princípio da liberdade pessoal que todo cidadão deve ter diante da sociedade. Para Locke, o resguardo desses direitos determinava o fortalecimento da doutrina da filosofia liberal, afirma ele:

Nenhum indivíduo deve atacar ou prejudicar de qualquer maneira a outrem nos seus bens civis porque professa outra religião ou forma de culto. Todos os direitos que lhe pertencem como indivíduo, ou como cidadão, são invioláveis e devem ser-lhe preservados. Estas não são as funções da religião. Deve-se evitar toda a violência e injúria, seja ele cristão ou pagão. [...] Ninguém, portanto, nem os indivíduos, nem as igrejas e nem mesmo as comunidades têm qualquer título justificável para invadir os direitos civis e roubar a cada um seus bens terrenos em nome da religião (LOCKE, 1978, p. 9 e 10).

Para Locke, os direitos individuais dos seres humanos não poderiam ser aviltados pela interferência do magistrado civil. Os cidadãos deveriam ser maduros o suficiente para se responsabilizarem pelas suas necessidades pessoais, não necessitando da tutela estatal. É nessa direção, que argumenta a favor do distanciamento que o magistrado civil deve ter na questão do cuidado das almas dos indivíduos. Para este autor, a liberdade de escolha dos indivíduos deveria ser preservada acima da vontade do representante do poder público. Ou seja, o direito privado deveria se sobrepôr ao direito coletivo, representado pelo governante. Para fundamentar tal pressuposto filosófico liberal, Locke preconiza o direito individual que o cidadão tem de cuidar sozinho da sua própria alma, não cabendo ao magistrado qualquer ingerência.

Já provamos que o cuidado das almas não incumbe ao magistrado. Não é cuidado magistrático, quero dizer (se posso assim denominá-lo), o qual consiste em prescrever por meio de leis e obrigar por meio de castigos; ao contrário, o cuidado caritativo, que consiste em ensinar, admoestar e persuadir, não pode ser negado a homem algum. Portanto, o cuidado da alma de cada homem pertence a ele próprio, tem-se de deixar a ele próprio. Mas que sucederá se ele deixar de cuidar de sua própria alma? Ora, que acontecerá se ele não cuidar de sua saúde e propriedade, coisas que mais de perto dizem respeito ao governo e ao magistrado? Proverá o magistrado mediante lei expressa que o indivíduo não se torne pobre ou doente? As leis tendem, tanto quanto possível, para proteger os bens e a saúde dos súditos contra a violência e a fraude de terceiros; mas não os protege contra a negligência ou prodigalidade deles próprios. Nenhum homem pode ser forçado contra a sua vontade a ser sadio ou rico. Ainda mais, mesmo Deus não salvará os homens contra a vontade deles (LOCKE, 1978, p. 12, Grifos nossos).

Percebemos, nas entrelinhas dos argumentos do filósofo inglês do século XVII, aspectos marcantes do pensamento liberal clássico que, nos séculos seguintes, desdobrar-se-iam em práticas liberais voltadas para as exigências capitalistas privatizantes, fundamentadas na liberdade de escolha dos indivíduos em detrimento dos interesses da coletividade. A defesa de que são os indivíduos, por meio de seus próprios mecanismos financeiros, os responsáveis pelas suas necessidades básicas, é o grande aporte filosófico para os processos de privatização dos bens públicos desenvolvidos pelos governos liberais. A idéia de um Estado Mínimo quanto às questões sociais tem, na concepção lockeana de liberdade do indivíduo para se responsabilizar por suas necessidades básicas, um dos fundamentos teóricos mais relevantes.

A tolerância religiosa, nessa perspectiva, foi utilizada por Locke para reforçar as prerrogativas liberais de liberdade de escolha e de destino em relação ao magistrado civil, representante do Estado político. Ao tecer argumentos específicos relacionados à necessidade de liberdade religiosa de cada indivíduo, Locke o fazia a partir de uma conceituação filosófica que defendia os fundamentos básicos do individualismo, que seriam os aspectos definidores e egoístas da futura sociedade capitalista. É, portanto, em Locke, que os defensores da economia clássica se fundamentaram para defender as prerrogativas monetaristas do sistema capitalista. Em outros termos, o Estado deveria ser tolerante e não intervir nos negócios pessoais dos indivíduos, deixando-os livres para escolher os próprios caminhos, sejam eles religiosos ou econômicos.

1.1.4 A LIVRE CONCORRÊNCIA ENTRE OS INDIVÍDUOS: FUNDAMENTO NECESSÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE

Apesar de Locke, já no século XVII, abordar de soslaio a necessidade de se criar, entre os indivíduos, desde a infância, por meio do processo educativo, o espírito de concorrência¹ como um dos elementos essenciais para a formação do tipo de homem esperado

¹ No livro *Thoughts Concerning Education* (Pensamentos Acerca da Educação) que está em fase de tradução na pelos professores Avelino da Rosa de Oliveira e Gomercindo Ghiggi, percebemos alguns elementos reveladores sobre a concepção que Locke tinha sobre a utilização do processo educativo como uma ferramenta de formação da mentalidade concorrencial entre os indivíduos desde a infância. Afirma o filósofo inglês: “Fazei que todas as recompensas que ele ofereça através desta liberdade sejam sempre retribuídas, e com juros; e fazei-o perceber sensivelmente que a gentileza que demonstra para com outros não é mau negócio para si, mas que lhe traz um retorno em gentileza tanto daqueles que a recebem quanto dos que vêem. Fazei disto uma competição entre os filhos que, assim, deverão superar uns aos outros. Por estes meios, através de uma

pelo modelo de sociedade liberal que se formava na Inglaterra dos seus dias, foi apenas no século XVIII, com Adam Smith (1723-1790), que a idéia de concorrência assumiu caráter predominante no conjunto da sociedade.

Como elemento basilar para o progresso do liberalismo, a questão da livre concorrência como geradora de competição entre os membros da atual sociedade constitui-se em aspecto definidor para a compreensão da hegemonia liberal, tanto da época de Smith como em nossos dias. Entender os motivos que definem a prática da competição como construto do atual modelo de sociedade torna-se parte essencial para este trabalho. Para isso, faz-se necessário um breve olhar para o pensamento da economia clássica que, em nosso modo de ver, está imbricada com o liberalismo clássico. Foi a livre concorrência entre os indivíduos, preconizada pelos economistas clássicos, que deu o substrato essencial para o desenvolvimento do modelo de capitalismo praticado na sociedade contemporânea.

Em termos históricos foi a figura do economista inglês Adam Smith que deu uma nova configuração ao liberalismo inicial de Locke. Foi ele que conseguiu transferir os conceitos originais lockeanos, fundamentados na supremacia da natureza individual dos seres humanos, para as questões relacionadas à produção econômica dos homens na sociedade. Smith se apropria dos conceitos filosóficos e liberais de Locke no sentido de subordinar a atividade política à econômica, ligando as leis naturais às leis da produção.

Locke “sustentou que a atividade dos indivíduos, libertos tanto quanto possível de restrições políticas, é a principal fonte de bem estar social e a fonte última do progresso social” (DEWEY, 1970, p. 20). Ele entendia que havia uma tendência natural em cada indivíduo no sentido de melhorar a sua situação pessoal, entretanto, foi além deste pensamento, quando estabeleceu que isso só seria possível por meio do trabalho individual de cada um para que as necessidades do todo fossem satisfeitas.

Smith foi o fundador da Escola Clássica da Economia, que tem seus maiores expoentes nascidos na Inglaterra, entretanto, a sua convivência com os fisiocratas franceses²

prática constante, tendo os filhos tornado simples partilhar o que têm, esta boa disposição poderá estabelecer-se como hábito e eles poderão sentir prazer e orgulhar-se de serem gentis, liberais e corteses em relação aos outros” (Revista Cadernos de Educação, UFP, 2004, p. 225).

² Os fisiocratas aparecem na França no final da época mercantilista, basicamente a partir da primeira publicação do seu principal líder, François Quesnay (1694-1774), em 1756. Foi uma reação ao mercantilismo e às características feudais do antigo regime na França. As suas principais teses se fundamentavam nos seguintes aspectos: a defesa da ordem natural; oposição à maioria das restrições feudais; entendiam que a indústria, o comércio e as profissões eram úteis, mas estéreis; defendiam o pagamento de menos imposto por aqueles que não eram donos de terra; eram contra as tarifas alfandegárias, já que estas inibiam o livre comércio entre as nações; opunham-se ao consumo de produtos de luxo; consideravam a economia como um todo e analisavam o fluxo circular da riqueza. Para eles, as leis econômicas eram as verdadeiras leis naturais, enquanto as demais leis eram artificiais, devendo limitar quanto possível o seu alcance.

e, principalmente, com François Quesnay (1694-1774), determinou o seu pensamento liberal. Conforme Blanchfield e Oser:

O ataque dos fisiocratas ao mercantilismo e suas propostas de eliminação de barreiras tarifárias ganharam sua admiração. Desses pensadores absorveu o tema da riqueza como “bens consumíveis anualmente reproduzidos pelo trabalho da sociedade”, a doutrina do trabalho produtivo e o conceito do processo circular de produção e distribuição (1983, p. 65).

Para Smith, tal concepção dos fisiocratas, apesar de falha em alguns aspectos, foi a melhor formulação econômica do seu tempo e, por isso, digna de ser classificada por ele como “talvez a maior aproximação da verdade que já foi publicada sobre o assunto de Economia Política” (SMITH apud BLANCHEFIELD; OSER, 1983, p. 65). Estavam, para o economista inglês, as leis naturais plenamente identificadas com a lei da produção industrial e da livre troca comercial.

Um dos elementos centrais para a idéia liberal clássica de concorrência está na definição de uma palavra francesa conhecida e defendida pelos liberais em todo o mundo. Referimo-nos ao *laissez-faire* que, em termos econômicos, significa “a não-intervenção governamental nos negócios” (BLANCHEFIELD; OSER, 1995, p. 73). De acordo com o pensamento de Smith, os governos da sua e de todas as épocas eram e são essencialmente dispendiosos, corruptos, ineficientes e corporativistas, configurando-se como os principais opositores aos interesses da sociedade como um todo. O *laissez-faire* ofereceria aos defensores da iniciativa privada as possibilidades corretas para o desenvolvimento social e econômico do sistema capitalista em um todo.

Em conformidade com o pensamento francês quenesiano, Smith entendia que, dando liberdade de ação aos indivíduos os capitais tinham a possibilidade de se multiplicarem e afluírem para os locais mais necessários socialmente. Para isso, a não-intervenção estatal seria essencial, já que o grande regente desse movimento econômico é o mercado e não o Estado. O interesse pessoal de cada membro da sociedade proporcionaria o desenvolvimento do todo. Para Hugon:

Essa espontaneidade, acionada pelo interesse pessoal, constitui a peça mestra do “sistema de liberdade natural” smithiano. Levaria naturalmente Adam Smith a conclusões liberais. Com efeito, a liberdade se impôs em seu sistema como consequência da benfeitoria harmonia espontânea entre o interesse do indivíduo e o da sociedade e como corolário do fato de ser o indivíduo o único apto para discernir e buscar a satisfação do seu próprio interesse (HUGON, 1995, p. 107).

O fundamento metafísico do sistema smithiano era que o indivíduo levado a produzir para o seu interesse pessoal, sem perceber, estaria proporcionando o crescimento coletivo da sociedade. Tudo isso aconteceria a partir de um regime de liberdade plena. O aumento do capital de cada um seria o aumento do capital do todo social. É nessa direção que Hugon comenta sobre os princípios liberais de Smith: “uma vez que o interesse individual coincide com o interesse geral, deve-se na prática deixar a plena liberdade de ação aos interesses privados” (HUGON, 1980, p. 106).

Recupera-se mais uma vez, nas teorias de Smith, as sementes filosóficas lockeanas fundadas no individualismo dos seres humanos. O indivíduo deveria ter, em sua essência, a liberdade para buscar os seus próprios interesses, esta seria a melhor maneira de servir à sociedade, investindo e produzindo sem nenhuma intervenção do soberano ou de qualquer governo instituído. Em suas próprias palavras:

Todo indivíduo necessariamente trabalha para tornar a renda real da sociedade a maior possível. Geralmente, não tenciona, de fato, promover o interesse público nem sabe em que extensão o está promovendo [...] guiado pela mão invisível a promover um fim que não é parte de suas intenções. E também não é mau para a sociedade que este não seja parte de suas intenções. Buscando seus próprios interesses, freqüentemente promove o da sociedade mais efetivamente do que quando realmente tenciona promovê-lo. [...] Conceder o monopólio do mercado interno ao produto de uma indústria interna, em qualquer arte ou manufatura particular, representa, até certo ponto, orientar os indivíduos privados sobre a maneira pela qual devem empregar seu capital, e deve, na maioria dos casos, ser uma regulamentação inútil ou prejudicial (SMITH, 1996, p. 436-437).

O pensamento de Smith quanto à teoria do *laissez-faire* deixava claro os princípios da iniciativa privada como pressuposto basilar para o crescimento da burguesia industrial, esta é a idéia que referenda, nos séculos posteriores, o sistema capitalista como aquele que, supostamente, tem a liberdade de escolha como uma das suas marcas principais. O indivíduo capitalista tem a liberdade para ir e vir, comprar ou vender e estabelecer relações sociais e políticas com quem desejasse. Ter tais relações regulamentadas pelo Estado seria arruinar a sociedade de livre mercado. O Estado não poderia intervir nessa noção de política econômica, já que prejudicaria integralmente o desenvolvimento da sociedade e a livre concorrência.

1.2 O LIBERALISMO E A SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA SIMBIOSE PERFEITA

Para compreender o desenvolvimento vitorioso do liberalismo a partir do século XVII até os dias atuais, é fundamental historificar a relação íntima entre este pensamento filosófico e o surgimento do sistema capitalista. Desde o seu nascimento, na perspectiva mercantilista, passando pelo seu desenvolvimento histórico, nas várias formas de industrialização em que se manifestou e até o seu estágio atual, quando vislumbramos sua caracterização economicista global, o capitalismo tem como filosofia central o liberalismo. Na verdade, fica evidente que o pensamento liberal foi gestado no interior do capitalismo, demonstrando as estreitas relações entre os teóricos capitalistas e os liberais apesar do seu distanciamento temporal.

Para Locke o Estado é a sociedade política e a sociedade civil é a sociedade natural [...] A partir desse pensamento, Locke influenciou de maneira mais profunda os políticos liberais, que, juntamente com Montesquieu, são considerados mais “ancestrais que fundadores do movimento liberal, porque sua teorização precede o advento da Revolução Industrial e o liberalismo cresceu como ideologia profundamente marcada por ambas” (MERQUIOR apud BIANCHETTI, 2001, p. 53).

O liberalismo, apesar de anterior ao sistema capitalista organizado e industrializado, consolidou-se como uma maneira de pensar própria ao capitalismo e, por isso propício às intenções de desenvolvimento da burguesia industrial. O movimento liberal que tinha em seu bojo um caráter revolucionário de luta política contra a ditadura do Soberano, assume, no devir histórico, um aspecto dominante e dominador sobre as classes proletárias, no interior do próprio sistema econômico dominante que passa a vigorar na Europa no final do século XVIII. Tal relação se vincula, portanto, por duas vias: uma ideológica, executada pelo ideário liberal, e outra economicista e produtiva, efetivada pela burguesia industrial.

Partindo das idéias acima, analisaremos, a seguir, as marcas históricas do liberalismo filosófico de cunho político presentes na contemporaneidade, para, depois, perceber como a forma de pensar liberal traz implicações pedagógicas para a prática dos professores.

1.2.1 O INDIVIDUALISMO LIBERAL ACIMA DOS INTERESSES DA COLETIVIDADE

Uma das características centrais do pensamento liberal no âmbito do capitalismo tem relação direta com o desenvolvimento da prática do individualismo como lema norteador das relações sociais entre as pessoas. A individualização do comportamento

em detrimento das prerrogativas da coletividade tornou-se elemento central de subsistência para todos aqueles que fazem parte da sociedade capitalista. Estar envolvido no sistema capitalista é, em essência, estar comprometido com os jogos de interesse do individualismo que, por natureza, sobrepõem de maneira aberta aos interesses da totalidade social.

A idéia liberal é privilegiar o indivíduo e a sua liberdade, fazendo com que os seus interesses sejam respeitados acima daqueles interesses vinculados ao seu próximo e das pessoas que lhe cercam. Todo tipo de coerção deve ser rechaçada como elemento contrário aos desejos e interesses do indivíduo. Uma sociedade que procure estabelecer como orientação prioritária da sua organização as prerrogativas da coletividade é chamada pelos liberais de autoritária e despótica. É com essa premissa em mente que defensores atuais das práticas liberais capitalistas classificam o Estado burguês quando ele procura atender aos interesses gerais das classes menos favorecidas. Entendem que esse tipo de prática gera, sobre o Estado, uma concepção perdulária e paternalista.

Portanto, é na liberdade das ações individuais que se estabelece o desenvolvimento da sociedade. Desenvolvimento social e planificação advindos do Estado são duas idéias que, de maneira alguma, podem caminhar juntas, já que, na concepção de um dos teóricos mais importantes do (neo)liberalismo, Friedrich August von Hayek (1899-1992), habilidoso combatente das idéias que orientavam o Estado de Bem-Estar após a Segunda Guerra Mundial, a segunda inibe o mercado e, conseqüentemente, anula a liberdade de iniciativa dos indivíduos no tecido social. Com um governo controlador do mercado e dirigente dos rumos da sociedade, toda e qualquer liberdade é tolhida pela mão forte do Estado. É nessa perspectiva que ele defende a liberdade do indivíduo a medida que o Estado se limita a situações gerais. Preconiza Hayek:

O Estado deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptar suas ações. Para que o indivíduo possa empregar com eficácia seus conhecimentos na elaboração de planos, deve estar em condições de prever as ações do Estado que podem afetar seus planos. [...] Daí o conhecimento do fato de que, quanto mais o Estado “planeja”, mas difícil se torna para o indivíduo traçar seus próprios planos (HAYEK, 1989, p. 88).

O coletivo deve, portanto, conforme a concepção liberal, submeter-se aos preceitos naturais dos imperativos dos indivíduos, esta é a receita natural para o progresso tanto individual como coletivo. Assim, o livre desenvolvimento da individualidade é, na verdade, socialmente vantajoso, produzindo as melhorias e uma variedade na forma de vida

do todo social. Os homens podem e devem escolher as formas de viver suas vidas, conforme entenderem ser as mais corretas, mesmo que, em determinados momentos, entrem em conflito com os interesses da coletividade.

A responsabilidade tanto do indivíduo quanto das outras instâncias da sociedade é sempre individual e nunca coletiva, já que ele é o único responsável pelo seu progresso, cabendo-lhe a busca pelo crescimento pessoal, para, então, contribuir com a totalidade da sociedade. As ações humanas devem ser produzidas no sentido de buscar resultados práticos e imediatos, que gerem prazer individual, prioritariamente. O indivíduo deve ter liberdade para escolher, conhecer, selecionar e aprender aquilo que mais rápido lhe dará resultados práticos no sentido de gerar o seu crescimento pessoal, que será, conseqüentemente, o crescimento da coletividade. Tendo o indivíduo, portanto, liberdade plena para realizar os seus intentos, conforme entende ser a forma correta de fazê-lo, ele é não apenas o responsável pelo seu próprio futuro, como também pelo desenvolvimento da sociedade. De forma nenhuma, dentro da concepção liberal, necessita de ser tutelado pela autoridade governamental, no sentido de inibir a sua criatividade e autonomia.

1.2.2 A PROPRIEDADE PRIVADA COMO CARACTERÍSTICA CENTRAL DA DESIGUALDADE SOCIAL

O direito à propriedade que, na versão tradicional do liberalismo lockeano, teve um fundamento filosófico, amoral e revolucionário contra a tirania do monarca, na versão da modernidade, assume caráter expropriatório e excludente pertinentes ao sistema capitalista de produção. Era o direito a ser dono do seu próprio corpo uma forma de luta contra o absolutismo real que se sentia dono, por legitimação religiosa, dos indivíduos de maneira literal. Nessa perspectiva, defender o direito à propriedade, nos tempos de Locke, caracterizaria-se como uma maneira de se rebelar contra os ditames da Igreja e do Soberano, que naquela época andavam imiscuídos.

Entretanto, com o advento da Revolução industrial, mais do que uma questão filosófica ou política, estavam em pauta as novas relações de poder efetivadas pela empresa capitalista da segunda metade do século XVIII. Tais relações eram fundamentadas a partir do direito à propriedade dos meios de produção, sendo este a base para o processo de exploração vivenciado pela classe trabalhadora em relação à classe burguesa. Com efeito, o

direito liberal à propriedade transforma-se, no âmbito da sociedade capitalista, na base real sobre a qual são estabelecidas relações sociais desiguais entre os seres humanos, gerando como seu produto intrínseco a pobreza da maioria da população que não detém a propriedade dos meios de produção.

O direito à propriedade privada dos meios de produção exclui a grande maioria da população do acesso aos mesmos e, portanto, é o principal gerador da conseqüente desigualdade no capitalismo. Vale destacar que tal situação é plenamente justificada em virtude do fato de que aqueles que são mais fortes e mais bem preparados devem, por designação da natureza, sobrepor-se aos que são mais fracos e estão em posição de desvantagem na hierarquia social. O desenvolvimento do capitalismo foi encarado pelos seus teóricos como uma “decorrência positiva do progresso material e espiritual da natureza humana” (FERREIRA, 2001, p. 38), sendo que os conflitos entre os trabalhadores e os proprietários dos meios de produção seriam resolvidos a partir de soluções morais e não econômicas.

O progresso da sociedade resultante do processo de industrialização não poderia ser detido através das dificuldades materiais impostas pelo conflito entre capital e trabalho, pelo contrário, o mesmo deveria avançar em direção à superação da luta de classes por meio da conformação natural dos trabalhadores à nova ordem industrial. Em uma acomodação natural, seguindo a ordem de dominação burguesa, a propriedade dos meios de produção deveria ser encarada como aspecto regulador e universal das relações sociais entre os homens. O projeto harmônico de sociedade, criado e alimentado ideologicamente pelos teóricos liberais burgueses, garantiria a manutenção da ordem.

É importante notar que, nos dias atuais, a ordem burguesa, sustentada pela propriedade privada dos meios de produção, tem se mantido de maneira cristalizada como a única forma de estruturação social aceita pela grande maioria dos indivíduos. A ordem pública de caráter burguês não pode nem deve ser ameaçada pela classe trabalhadora organizada, pelo contrário, a idéia de luta de classes foi definitivamente banida do dicionário da economia política, classificada como obsoleta e antagônica aos interesses dos próprios sindicatos dos trabalhadores que, absorvidos pelos governos aparentemente progressistas, ocultam a realidade da luta entre aqueles que detêm a força de trabalho e aqueles que se apropriam individualmente (e como classe) da produção coletiva.

Há, com efeito, uma incorporação subjetiva da propriedade privada na mentalidade do indivíduo capitalista, a ponto de este conceber o sucesso da sua vida pessoal condicionado ao fato de possuir bens e produtos móveis e imóveis no seio da sociedade

liberal. A essência do progresso individual e coletivo é medida subjetivamente pela capacidade cumulativa que cada indivíduo ou sociedade tem, determinando, o seu poder diante dos outros. Esta mentalidade assume caráter universal de aceitabilidade por todos aqueles que fazem parte da coletividade capitalista, fazendo com que, mais do que uma ‘coisa’ objetiva, a propriedade privada seja a verdadeira medida dos seres humanos, algo presente na consciência subjetiva do indivíduo liberal.

Finalizamos essa breve análise sobre a natureza da propriedade privada como fundamento para a desigualdade social no centro do liberalismo contemporâneo. Afirmamos que é a apropriação particular dos meios de produção que faz com que o trabalhador produza os bens e produtos não para a sua própria subsistência, mas, pelo contrário, para o enriquecimento daqueles para os quais ele trabalha, gerando, portanto, as múltiplas situações de pobreza e de desigualdade social presenciadas desde o surgimento da sociedade capitalista. Esta situação é clarificada por Marx, quando este explica, de maneira objetiva, o empobrecimento dos trabalhadores:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo, e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz de fato mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80, grifos do autor).

1.2.3 A TOLERÂNCIA PARA COM O DIFERENTE COMO PRINCÍPIO REGULADOR PARA A CONVIVÊNCIA PACÍFICA DOS DESIGUAIS

O atual estágio da sociedade capitalista se configura como um dos mais propícios para o desenvolvimento da perspectiva de tolerância como princípio essencial para a convivência pacífica de concepções de vida e de mundo contraditórias. A questão da tolerância entre os indivíduos que optam por propostas de vida diferentes uma das outras, ou entre grupos raciais minoritários que têm que conviver juntos por decreto, ou de pessoas que precisam ser incluídas de todo jeito no processo educativo, ou outras estratégias que demonstram a falsa democracia inclusivista liberal, se constituem em formas de manifestar a perspectiva tolerante liberal na contemporaneidade.

Assim, ser democrático e tolerante são dois lados da mesma moeda em que o ecletismo é estabelecido como filosofia central a ser seguida por todos os indivíduos, portanto, um dos elementos essenciais para o fortalecimento da atual sociedade liberal. Os conflitos devem ser deixados de lado, pois o que importa é a convivência pacífica entre as pessoas, mesmo que nada seja transformado.

O indivíduo liberal se caracteriza, como tolerante, e, em essência, não interventor, nas relações sociais desiguais. Quanto à educação, a escola deve ensinar o educando a conviver junto com os diferentes, mesmo que, nesta convivência, as relações sociais assumam um caráter de exploração social ou política. Em uma perspectiva positivista, o pensamento liberal aprofunda, de maneira radical e desigual, os aspectos liberais teorizados por Locke, e faz com que os estudantes assumam uma atitude neutra diante da realidade social e política. Os diferentes devem ser respeitados e tolerados num aprofundamento do individualismo do cidadão burguês, mesmo que esse individualismo se situe nos limites da exclusão social. Para os pensadores liberais contemporâneos, não importa mexer nas questões desiguais promovidas pela sociedade capitalista, já que é por meio do respeito às diferenças culturais e sociais que a sociedade se torna cada vez mais democrática e tolerante. O intolerante, na cultura neoliberal, é classificado como preconceituoso e passível de processo civil público.

A idéia parece ser respeitar as diferenças, sem promover as formas concretas de transformação das situações objetivas e materiais que geram a exclusão e a marginalização dos grupos minoritários, aqueles que são verdadeiramente excluídos da participação do poder econômico e político em meio à sociedade capitalista. À medida que os diferentes são incluídos por meio de decretos governamentais, tem-se a idéia de que a sociedade está ficando mais democrática e menos desigual, o que, na verdade, não se materializa nas relações sociais que foram construídas historicamente.

Em termos teóricos, o princípio da tolerância se configura como a aniquilação do paradigma dialético, como a maneira mais eficaz para se chegar à solução dos problemas sociais. Assume-se, na ótica liberal, o paradigma do consenso por meio de uma concepção eclética que faz conviver, de maneira tranqüila, verdades antagônicas e conflitantes de outrora. O liberalismo filosófico, fundado nos princípios da tolerância entre pólos opostos, tem a tendência, portanto, de criar um ‘monstro teórico’ desfigurado, mas bonzinho e pacífico, passando a falsa noção de que a era dos conflitos teóricos acabou e junto com ela todo o tipo de antagonismo que emprenha a realidade na era da modernidade.

É importante, então, aceitar todas as contribuições e todos os olhares sobre a realidade, sem o radicalismo teórico de outros tempos. Ao fazer isso, o pensamento teórico liberal estaria agindo com tolerância e democracia, como uma corrente aberta para o mundo, não se configurando como dono da verdade, pois a mesma não poderia ser vista apenas a partir de um único ponto de vista, mas em uma perspectiva múltipla e de cooperação diversa. Essa forma de pensar despolitiza a ciência, dando a impressão de que é neutra, ou seja, a crença de que a ciência não pode nem deve se posicionar politicamente diante das questões contraditórias apresentadas pela vida no seu todo. Percebemos, então, que a realidade política e social permanece intocada, apesar de todo o desenvolvimento científico experimentado na presente era.

Um elemento que precisa ser pontuado, antes de finalizar a análise sobre a importância da questão da tolerância na atual sociedade capitalista (neo)liberal, diz respeito ao processo de transformação dos excluídos em consumidores. Este processo transforma-se em fundamento necessário para a ampliação do mercado consumidor capitalista da atualidade, pois tem o objetivo central de propiciar àqueles que estão alijados do consumo a possibilidade de se tornarem consumidores. A inclusão dentro do viés capitalista tem se transformado em uma proposta de colocar lado a lado pessoas que, em sua essência, são diferentes e, apesar disso, aprendem a conviver sem se importar com as dificuldades objetivas do processo de inclusão. Em outras palavras, não há, na grande maioria das iniciativas inclusivistas, a intenção e o investimento financeiro necessário para que elas aconteçam com sucesso e seriedade. Infelizmente, o processo de inclusão, apesar de legalizado e iniciado em várias áreas da sociedade contemporânea, tem se transformado em um “jogo de faz de conta” que tem a intenção de acalmar os ânimos dos grupos minoritários excluídos que, ao pressionarem as instituições sociais por acesso às oportunidades de participação na vida produtiva da sociedade, conseguem cotas e outras benesses.

A questão da convivência entre os diferentes é defendida pelos teóricos neoliberais como fundamento filosófico necessário para a educação, como é analisado por este trabalho na abordagem que faremos sobre a teoria de Jacques Delors. Conviver com os diferentes sem interferir e respeitá-los em uma relação pacífica e amistosa configura-se, na atualidade, como o modelo por excelência nas relações neoliberais, tanto no âmbito da educação como na vida como um todo.

Constitui-se o radicalismo neoliberal em defesa da tolerância preconizada por Locke no século XVII: um recurso para a permanência das situações sociais desiguais e uma carta de autorização para os comportamentos pessoais individualistas e subjetivos, ainda

que contraditórios às questões culturais e sociais. Tais comportamentos considerados extremamente maléficos para a coletividade, entretanto, não pertencentes ao âmbito do presente trabalho.

1.2.4 A INICIATIVA PESSOAL VOLUNTÁRIA COMO MARCA ESSENCIAL DE UMA SOCIEDADE DESENVOLVIDA

Um dos elementos centrais do pensamento liberal refere-se à negação de toda e qualquer forma de controle, centralização e coerção. Este aspecto, fruto das lutas históricas do liberalismo clássico, processa-se na atualidade contra as intervenções governamentais sobre a iniciativa privada e voluntária dos indivíduos. Para os liberais, o desenvolvimento pleno da sociedade só ocorreria a medida que os indivíduos fossem deixados à vontade, livres de todo tipo de controle para seguir as suas concepções particulares. As concepções de autonomia e de livre direcionamento do mercado estão subjacentes à defesa da iniciativa pessoal voluntária para o desenvolvimento da sociedade.

A tutela do governo deve ser abandonada para que os indivíduos sozinhos encontrem as melhores formas, através da cooperação voluntária, de promover o desenvolvimento pleno da sociedade. O fato de estarem livres das amarras do direcionamento governamental proporciona o crescimento autônomo de todos aqueles que fazem parte da sociedade. A idéia central é restringir ao mínimo a intervenção de toda autoridade pública sobre a vida da comunidade, já que, havendo a devida liberdade, ela se organizaria de maneira voluntária em direção à solução dos problemas que a afetam.

Na concepção liberal, o governo deve ser capaz de remover os obstáculos legais e econômicos que desestimulam a iniciativa e a cooperação voluntárias, ao fazer isso, propiciaria o desenvolvimento da própria sociedade. Um dos clássicos do liberalismo econômico, Stuart Mill (1806-1873), afirmava que “um bom governo dará toda sua ajuda de uma forma capaz de encorajar e fomentar no povo quaisquer rudimentos que puder encontrar de um espírito de iniciativa individual” (MILL, 1983, p. 420). Como princípio de sobrevivência para a sociedade liberal, os governos devem considerar seriamente o fato de deixarem que a própria sociedade administre a si mesma, e isso através da máxima política e aparentemente democrática da iniciativa voluntária.

O pensamento de Mill sobre a organização do todo social se mantém até os dias de hoje como norma reguladora necessária às prerrogativas (neo)liberais, fazendo do mesmo elemento princípio central para o distanciamento do Estado, como governo político das iniciativas privadas na contemporaneidade. Segundo aquele pensador liberal do século XIX:

É, pois, de importância suprema que todas as classes da comunidade, até as mais baixas, tenham chance de fazer muito por iniciativa própria; que se exija da inteligência e de sua virtude tudo aquilo que são capazes de dar, sob todos os aspectos; que o governo não somente deixe o quanto possível, que as próprias pessoas e classes usando de suas faculdades, administrem tudo aquilo que só a elas diz respeito, mas também que lhes permita, ou melhor, as estimule a administrar o máximo possível de suas tarefas conjuntas por cooperação voluntária. (MILL, 1983, p. 401).

Avaliamos, portanto, que a iniciativa pessoal deve ser percebida como aspecto central na constituição da sociedade capitalista e, por isso mesmo, um dos pilares determinantes para a construção de um modelo de formação social desigual que aliena a grande maioria desafortunada dos indivíduos do progresso dessa mesma sociedade. A iniciativa pessoal, apesar de ter uma vaga caracterização democrática, dando a entender que todos podem tê-la, independentemente da condição social que ocupem na sociedade, constitui-se, em nossa maneira de ver, em um arranjo ideológico encravado no próprio sistema, cumprindo a função de mascarar a realidade social desigual e gritante presente nele.

A iniciativa pessoal, como princípio regulador do livre mercado, faz com que apenas aqueles que detêm a capacidade econômica, seja ela historicamente acumulada ou pela forma de herança, de adquirir os meios de produção possam dar início às suas empresas no modelo capitalista, gerando, a produção dos instrumentos necessários ao progresso da sociedade. A máxima capitalista é que o progresso social só se materializa à medida que os bens necessários a esse desenvolvimento são gerados pelas indústrias formadas conforme o fundamento legal e livre da iniciativa privada. Na concepção liberal, quando este fundamento não se transforma em elemento visível e igualitário na sociedade, o autoritarismo deve ser combatido como inimigo número um das liberdades individuais e coletivas.

O paradigma da iniciativa pessoal prega que todos são iguais e, por isso, têm as mesmas oportunidades de darem início a projetos empresariais, educacionais, sociais, econômicos e políticos que vão contribuir com o desenvolvimento integral da sociedade. Quando algum indivíduo ou a sociedade organizada não consegue iniciar seus projetos em direção ao desenvolvimento, são classificados como preguiçosos e indolentes, ou, ainda, em uma perspectiva do darwinismo social do século XVIII, de incompetentes e incapacitados por

natureza pelo fato de não alcançarem o estágio positivo do progresso capitalista. Tal perspectiva de encarar as possibilidades e impossibilidades presentes na sociedade capitalista se caracteriza, portanto, em seu pressuposto ideológico mais nefasto e justificador das desigualdades sociais entre os seres humanos na atualidade. Pois, se todos podem alcançar, por iniciativa pessoal, o progresso, por que alguns conseguem e outros não? A análise simplista e bastante utilizada entre aqueles que defendem os princípios filosóficos do sistema capitalista toma a preguiça e a incapacidade natural como pressupostos básicos para a sua resposta.

Em nossa concepção, este modo de ver a sociedade deixa de lado o fato de que a desigualdade entre os seres humanos não foi construída segundo as prerrogativas da incapacidade natural, da incompetência técnica, da preguiça e da indolência, pelo contrário, ela é fruto das relações sociais e econômicas de poder que constituem a base das relações entre os homens desde os primórdios da humanidade, e que foi aguçada de maneira crítica no auge do sistema capitalista de produção no século XVIII. Nessa perspectiva, cabe a crítica à maneira ingênua e despolitizada com a qual o pensamento liberal justifica as profundas desigualdades presentes no sistema capitalista. Tal ingenuidade não é gratuita ou sem propósito, ela foi estabelecida visando à manutenção das estruturas de poder excludentes próprias à política burguesa no decorrer da história do capitalismo.

Cabe destacar, ao final desta breve análise, como este ponto de vista se materializa no campo educacional. Na atualidade, o pensamento liberal em educação se expande valorizando de forma acentuada os conteúdos que são aprendidos por iniciativa própria em detrimento daqueles que são ensinados através de outras pessoas. Em termos educacionais, o princípio liberal advoga maior caráter valorativo à iniciativa pessoal, caracterizando este procedimento como verdadeiro ato de pesquisa, do que ao processo educativo que dependa de outra pessoa, classificando-o como não relevante para o processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Fundamentados nas asseverações liberais esteadas no princípio da iniciativa pessoal, os pedagogos que atualmente defendem tal pensamento, afirmam que o progresso de cada educando é conseqüência da liberdade que eles devem ter diante do processo pedagógico, liberdade determinada pelo interesse pessoal e pela vontade deles. É a iniciativa do aluno que comanda o processo de ensino aprendizagem e não mais o professor, pois ele deve respeitar a individualidade subjetiva do educando, deixando-o à vontade para que encontre os melhores caminhos para a viabilização de sua aprendizagem. Educar, portanto, em uma perspectiva liberal, é deixar que o indivíduo assuma o controle, através do auto-

ensino, tornando-se o protagonista de todo o processo. A função do educador deve ser orientada em direção a que ele seja um facilitador que mais compreende e colabora com o processo natural do que um alguém que norteia e controla o processo de aprendizagem.

O pensamento liberal histórico defendido por Locke e seus seguidores foi consolidado, refinado e radicalizado no decorrer dos tempos pelos teóricos da economia clássica, dando, ao capitalismo, nos dias atuais, apesar de suas crises cíclicas e contradições internas, uma configuração de quase invencibilidade, aparentando ser, este sistema, uma muralha inexpugnável, em virtude de sua abrangência social e econômica no mundo atual. Não ser liberal, na contemporaneidade, assemelha-se a ser conservador e ultrapassado, não alinhado ao processo de mundialização do capital, este, por sinal, ideologicamente chamado de globalização da economia.

Finalizamos este capítulo, afirmando que o liberalismo deve ser entendido como o fundamento filosófico e político sobre o qual se levantou o poderio econômico do sistema capitalista no decorrer dos seus duzentos e vinte anos de existência formal. Sem uma estrutura ideológica firme como a que foi estabelecida pelos filósofos e políticos liberais, as relações sociais e econômicas de poder não seriam construídas como foram. Ser liberal, portanto, é ser capitalista em seus fundamentos mais essenciais e comprometidos.

Seguindo esta análise, entendemos que os argumentos apresentados neste capítulo foram suficientes para demonstrar as vinculações filosóficas e políticas entre o liberalismo e o capitalismo. No que diz respeito aos objetivos centrais desta pesquisa, descobrir tais relações torna-se, portanto, fundamental, já que o viés educacional tem se transformado em elemento central da transmissão da ideologia liberal que, no presente momento, caracteriza-se como hegemônica. A educação e, mais especificamente, a formação de professores, tem demonstrado ser o alvo central para a transmissão e assimilação das idéias liberais, pois, à medida que os educadores assumem em seus discursos e práticas pedagógicas os fundamentos teóricos do liberalismo, favorecem a consolidação de uma sociedade baseada na desigualdade social e econômica, aspecto central no modelo de sociedade preconizado pelo sistema capitalista.

Entretanto, o presente trabalho tem a intenção, no decorrer das páginas seguintes, demonstrar as incongruências políticas e educacionais das prerrogativas liberais no que diz respeito à formação dos professores. Em outras palavras, um dos nossos objetivos é revelar os aspectos liberais e contraditórios presentes em alguns documentos educacionais que, na década de 90, nortearam e, de maneira sutil, ainda continuam a direcionar a formação dos educadores no contexto brasileiro. É assim, que passamos a analisar, no próximo capítulo,

o Relatório Delors e algumas asseverações de Guiomar Namó de Mello sobre a formação de professores. Nestes documentos, veremos como o discurso pedagógico hodierno tem assumido de maneira intensa as prerrogativas liberais capitalistas, influenciando de maneira decisiva na formação dos professores e, conseqüentemente, na mentalidade dos estudantes que se assentam diante daqueles.

Transformam-se, portanto, a educação e a formação de professores em ferramentas necessárias à consolidação do ideário liberal na mente dos seres humanos que fazem parte da atual sociedade capitalista, necessitando, então, de uma análise mais acurada, o que fazemos a seguir.

CAPÍTULO 2 A FILOSOFIA EDUCACIONAL (NEO)LIBERAL A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES TEÓRICAS DE JACQUES DELORS E GUIOMAR NAMO DE MELLO

O entendimento do pensamento (neo)liberal em educação não pode ser captado em sua íntegra, sem uma detida análise sobre o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cognominado de Educação um Tesouro a Descobrir, que teve como relator o francês Jacques Delors. O referido Relatório, que passamos a designar, para efeitos didáticos, de Relatório Delors, pode ser classificado como um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização vivido pelo então capitalismo contemporâneo.

Ali são destacadas as mazelas do desemprego e da exclusão social como marcas centrais deste tipo de capitalismo, mesmo entre os países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente, das tecnologias de informação. A educação seria, então, o instrumento fundamental para desenvolver, nos indivíduos, a capacidade de responder a esses desafios, particularmente, a educação média. Sugere, ainda, a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos.

Na esteira do discurso de Delors, o texto escrito por Guiomar Namó de Mello, Educação Escolar Brasileira – o que trouxemos do século XX, assume as mesmas prerrogativas educacionais de Delors, aplicando-as ao aspecto formativo dos professores. Apesar de não tratar especificamente dos quatro pilares da educação de Delors, fazendo-o, apenas, na parte III, no capítulo dez, entendemos que os conteúdos contidos naquele capítulo são suficientemente elucidativos para vincular de maneira estreita o discurso de Mello ao de Delors e, conseqüentemente, à mentalidade da influência do (neo)liberalismo econômico e mercadológico predominante sobre a educação de maneira geral e, especificamente, na formação de professores.

Consideramos, portanto, o presente capítulo como elemento essencial para delinear o objetivo central de nossa pesquisa, já que as filosofias educacionais de Delors e Namó de Mello, em nossa concepção, constituem-se em parte significativa do discurso epistemologicamente corrente em educação, seja ela pública ou privada. Em virtude disso, nos utilizamos fartamente os argumentos de Delors, prioritariamente, que, de maneira mais

genérica, apresenta os quatro pilares educacionais por ele elencados como determinantes para a formação das próximas gerações e, depois, em uma abordagem mais específica, situamos a apropriação teórica que Namo de Mello faz dos quatro pilares para a formação dos professores. Temos, portanto, a convicção de que ao fazer isso, chegaremos ao objetivo central deste trabalho, ou seja, demonstrar como a filosofia teórica (neo)liberal atinge, de maneira acachapante, a formação dos professores na sociedade contemporânea.

2.1 O RELATÓRIO DELORS E SUAS RELAÇÕES COM A CONCEPÇÃO NEOLIBERAL EM EDUCAÇÃO

O fundamento do Relatório Delors está naquilo que é chamado, pelo próprio relator, de “os quatro pilares do conhecimento” (1999, p. 89) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, os quais evidenciam que o objetivo da educação é preparar a criança para se adequar às mudanças constantes no processo de trabalho, formando indivíduos qualificados e criativos. Dentre os argumentos centrais presentes no documento, afirma-se que, em uma sociedade com o desenvolvimento tecnológico tão acelerado, é importante enfatizar o aprender a aprender, pois, do contrário, o profissional capacitado e bem-preparado hoje, amanhã, estará desatualizado.

Em que pese isso, a garantia do aprender a aprender está muito mais na prática social e nas condições de vida e de oportunidades a que cada um tem acesso do que na própria escola. A ação educativa escolar trabalha mais com a reprodução de valores e de conhecimento do que com propostas de ações concretas para a transformação da sociedade. Até porque, as condições materiais da maioria das escolas públicas são, quase sempre, precárias, assim como a formação de seus profissionais.

Seguindo a maneira de pensar liberal, o Relatório Delors propõe uma educação universal e utópica que não considera a essência do problema educacional, que é social e não individual. Idealiza-se uma educação salvadora da humanidade que acabe com os conflitos e as diferenças sociais, que possa transformar os cidadãos, tão desigualmente separados pela diferença de classes sociais, em indivíduos felizes e harmoniosos. Está em ação a filosofia que vê, na educação, a solução para todas as mazelas produzidas pelo sistema capitalista vigente, deixando de lado uma análise crítica sobre a origem real dos problemas sociais, ou seja, o próprio capitalismo.

O Relatório não leva em conta a realidade social dos homens e coloca a educação como solução para os problemas da sociedade e, aos homens, imputa a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso na vida. O documento se apresenta como flexível e optativo - embora, pela forma como foi minuciosamente elaborado, denuncie-se todo o tempo como descritivo e específico no seu conteúdo - estimulando a sua incorporação e apresentando-se como verdade absoluta.

A partir das idéias gerais apresentadas acima, é intenção deixar o próprio Relatório Delors “falar” para encontrar, em seu discurso, os aspectos determinantes, em termos educacionais, da própria filosofia (neo)liberal sobre a educação. Temos a convicção de que uma análise consistente sobre a forma liberal de se pensar a educação passa, necessariamente, pelos conteúdos exalados neste relatório, já que ele assume o caráter de documento oficial aceito pela grande maioria dos países da sociedade contemporânea.

2.1.1 O RELATÓRIO DELORS E A ERRÔNEA ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO: AUSÊNCIA DE CRITICIDADE

Na apresentação à edição brasileira, feita pelo então Ministro da Educação e do Desporto, do Governo Fernando Henrique Cardoso, o senhor Paulo Renato de Souza, a última frase daquele texto introdutório ao Relatório Delors já demonstra as intenções educacionais de cunho neoliberal daquele Governo. Diz o Ministro: “Estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja o de repensar a educação brasileira”. (apud, DELORS, 1999, p. 10). Fica evidente, nas palavras do Ministro, que a idéia era estabelecer uma nova maneira de perceber a realidade educacional no Brasil, a partir das teorias apresentadas naquele documento.

Seguindo as prerrogativas do Relatório Delors, o Governo FHC deu início a mudanças significativas em torno das questões políticas ligadas à educação, fazendo com que ela se conformasse aos moldes do capitalismo internacional. Houve, portanto, uma estreita cumplicidade entre os projetos educacionais do então Ministro com a teoria educacional de Delors. Ao comentar as palavras daquele Ministro, Duarte afirma:

Como parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado, essa adequação é, antes de tudo, um processo de adaptação do mercado mundial, isto é, um processo de desregulamentação

do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital (DUARTE, 2004, p. 45).

Ao contextualizar a necessidade de adequação das políticas educacionais dos países que desejam ter sucesso no processo educacional na sociedade contemporânea, Delors preconiza no prefácio do relatório: “A comissão não podia deixar de chamar a atenção para o fato de estas políticas poderem contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (DELORS, 1999, p. 14).

Estamos diante de uma concepção de mundo que olha para as ações políticas educativas como capazes de superar, talvez a partir de decretos, as graves contradições socioeconômicas presentes, principalmente, entre as sociedades dos países emergentes. Tentar solucionar as tensões destacadas na citação acima por meio das políticas educacionais, beira à ingenuidade, se estivermos atentos ao fato de que os formuladores de tais políticas são, na sua grande maioria, aqueles que correspondem aos interesses da classe hegemônica no atual capitalismo contemporâneo de orientação neoliberal.

O Relatório atribui à educação uma tarefa hercúlea em todos os sentidos, ao dizer que:

Muitas vezes, sem se quer se aperceber disso ou sem ter capacidade para o exprimir, o mundo tem sede de ideal ou de valores a que chamaremos morais para não ferir ninguém. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo – e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados – a sobrevivência da humanidade (DELORS, 1999 p. 15-16).

Percebemos que, conforme a filosofia liberal em voga na atualidade, a idéia é estabelecer uma estratégia de conciliação entre idéias opostas, resguardando a individualidade de cada ser humano, que não pode ser “ferido” quanto as suas concepções particulares de vida. O respeito pelo pluralismo, por meio da convivência de realidades diametralmente opostas na sociedade liberal, constitui-se, em um dos aspectos centrais do Relatório de Delors, como analisamos à frente. O relator apela para questões subjetivas ligadas às questões morais e apocalípticas, como a afirmação de que o que está em jogo é a “sobrevivência da humanidade”. Ao comentar esse clamor moral característico do pensamento liberal, Duarte é contundente:

Se o que está em jogo é a sobrevivência da humanidade, então não se trata de uma tensão entre o material e o espiritual, mas sim da necessidade de

mudanças profundas e radicais nos processos sociais e objetivos, portanto materiais. A sobrevivência da humanidade é uma questão, antes de tudo, material. Além da questão do desenvolvimento sustentável, vista pela comissão como um dos desafios do próximo século, existe a questão do crescimento da exclusão social e econômica, geradora de conflitos que tendem a sair do controle daqueles que detêm o poder político e econômico (1999, p. 50).

Em momento nenhum, durante o seu relatório, Delors analisa as contradições capitalistas, muitas vezes apontadas por ele como fruto das relações sociais desiguais construídas pelos homens no decorrer da história da humanidade. É como se estivesse constantemente apontando as conseqüências superficiais de uma grave doença mundial, sem, entretanto, descer às profundas causas do seu surgimento. Fica evidente, pelo discurso da Comissão, que perceber as desigualdades econômicas e sociais e entre os países e pessoas, a partir do estabelecimento das relações capitalistas de produção, não faz parte dos seus argumentos. Isso, em virtude do pensamento econômico liberal capitalista presente no Relatório Delors. Entender como são produzidas as contradições sociais e econômicas a partir das relações de produção, seria pedir muito aos indivíduos participantes da Comissão, já que eles, na sua totalidade, estão a serviço dos interesses do pensamento capitalista hegemônico.

A solução para as questões contraditórias presentes na sociedade dominada pelos ditames do capital está, segundo as orientações do relatório, na educação. Conforme a ampliação das oportunidades educacionais aos povos de todo o mundo, os problemas sociais, políticos e econômicos seriam resolvidos paulatinamente. Para Delors, o mundo só será justo e equânime quando a educação cumprir a sua suprema missão de agregar todos os indivíduos a patamares de realização plena. Preconiza Delors:

A educação deve encarar de frente este problema [a luta pela sobrevivência da humanidade], pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (1999, p. 16).

Certamente, esta concepção, no mínimo ingênua, de perceber a educação se transforma em ferramenta da estratégia neoliberal quanto ao surgimento, na última década, especificamente a partir de 1996, no Brasil, de um grande número de instituições de ensino de nível superior privadas, para ‘capacitar’ os milhares de excluídos do processo seletivo das IES públicas. Preparando-os para o mercado de trabalho, a escola estaria cumprindo uma das suas

funções sociais, segundo os defensores da Teoria do Capital Humano³. Ao destacar a importância que a educação e a escola têm na atualidade para a implementação política do ideário neoliberal, a partir da Teoria do Capital Humano, Gentili afirma que:

Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola, afirmavam os teóricos desse campo, contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e, conseqüentemente, o crescimento econômico das sociedades. [...] A Teoria do Capital Humano estabelecerá assim um vínculo quase linear nas possibilidades integradoras do aspecto escolar: o bom desempenho da escolar no exercício da sua função integradora no campo econômico será interpretado como um requisito essencial para um desempenho também eficiente das funções de integração cultural, política e social promovidas pelo sistema educacional. Em outras palavras, se a escola não consegue realizar seu papel como instância de integração econômica dos indivíduos, as próprias possibilidades de integração cultural, política e social se verão comprometidas, impedindo o desenvolvimento dos indivíduos e das nações. (GENTILI apud LOMBARDI, 2005, p. 53).

Está em jogo uma infundada esperança no processo educacional como integrador do indivíduo às possibilidades da sociedade capitalista. Entretanto, não há uma relação direta entre nível educacional e qualidade de vida, no que diz respeito a emprego, moradia, salários dignos, segurança, lazer e outros elementos básicos referentes à dignidade humana. Pelo contrário, em muitas sociedades com governos de clara orientação liberal, a inserção no mercado de trabalho e a melhoria da qualidade de vida não se constituem realidades mecânicas e certas. Visto que o mercado que exige que a classe trabalhadora seja constantemente capacitada e atualizada, é o mesmo que não tem vagas disponíveis para todos. Assim, ao mesmo tempo em que exige para incluir, exclui por exigir, constantemente, capacitação da mão-de-obra trabalhadora.

Portanto, a idéia de que a ‘educação é tudo’ que o indivíduo e as sociedades dos países em desenvolvimento precisam para o seu crescimento, e que foi evidenciada pela Comissão produtora do Relatório Delors, revela uma falsa expectativa sobre a educação. É interessante destacar que esta é uma contradição presente no pensamento desenvolvido pela

³ Teoria criada por Theodor Shultz em 1967 quando publicou o livro: O capital humano: investimentos em educação e pesquisa, onde defende a idéia de que a melhoria da qualidade produtiva dos Estados Unidos naquele período devia-se ao componente educacional. Assim o incremento na educação dos trabalhadores norte-americanos seria o diferencial para que aquele país se destacasse dos demais. Ou seja, a idéia central é que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal de capacidade e produção. Uma “quantidade” de educação e de qualificação corresponde a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. (Fontes: SAVIANI, Dermeval. Histórias das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. e FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Comissão, durante todo o documento. Nessa direção, afirma Delors: “não como um remédio milagroso, não como um abre-te sésamo de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas entre outros caminhos e para além deles” (1999, p. 11). Se, no início do relatório, a educação não tinha um poder milagroso como afirmava o relator, durante o período em que o estava escrevendo, passou a ter, já que passou a ser o “coração do desenvolvimento” do indivíduo e da sociedade.

Concluimos, parcialmente que no Relatório Delors, inexistente a possibilidade de um pensamento educacional crítico e coerente com as questões produtoras das desigualdades sociais e políticas dos países pobres. Pelo contrário, os argumentos trabalhados pela Comissão seguem uma forma de pensar própria às classes dominantes que se alternam no poder com a intenção de manter e preservar o pensamento neoliberal, fazendo da educação um ‘cavalo de batalha’ solitário em meio às mazelas produzidas pela sociedade capitalista. Na verdade, o que está em jogo quanto à questão educacional, é a transformação da educação em um negócio rentável, atribuindo a ela uma importância salvadora das mazelas sociais. Nessa perspectiva, confunde-se educação com conhecimento, transformando a primeira em um privilégio para aqueles que têm condições de adquiri-la no mercado de opções educacionais da atualidade.

A concepção redentora que Delors e seus pares têm do processo educativo revela, portanto, a ausência de uma perspectiva crítica que consideramos um dos fundamentos centrais para a formação integral dos professores e professoras no momento. Essa falta de criticidade, infelizmente, tem sido repassada a muitos educadores e pedagogos. Muitos têm sido embalados no berço do discurso despolitizado de Delors, resgatando o ideário da Escola Nova que via, na educação, a potencialidade para a resolução de todos os problemas sociais do Brasil. A falta de consciência crítica desses educadores, muitos deles capazes e preparados tecnicamente, tem agido diretamente sobre a formação dos futuros educadores, como veremos na análise do discurso educacional de Guiomar Namó de Mello que, no afã de capacitar os educadores, defende, em um de seus escritos, a necessidade de que os educadores se apropriem dos quatro pilares da educação propostos por Delors no relatório em análise.

2.1.2 O RELATÓRIO DELORS E AS QUESTÕES DO INDIVIDUALISMO E DA LIBERDADE DE ESCOLHA: MARCAS DEFINIDORAS DO PENSAMENTO LIBERAL

O segundo elemento do pensamento pedagógico de Delors a ser destacado refere-se à questão do individualismo. Um dos autores do liberalismo clássico que melhor refletiu sobre a questão do individualismo como ferramenta necessária para o crescimento do ser humano, em detrimento dos interesses da coletividade, foi Adam Smith. Apesar de não apresentar postulados educacionais marcantes, a concepção que aquele economista tinha sobre o desenvolvimento pessoal via trabalho foi essencial para o modelo de homem que o capitalismo projetou para a sociedade liberal.

Portanto, segundo o princípio clássico liberal, é quando o ser humano valoriza a sua individualidade de maneira integral e plena que a sociedade como um todo cresce. Ao buscar os seus próprios interesses, o indivíduo está buscando, sem perceber o de toda a sociedade. Assim, a forma de pensar de Delors está plenamente alinhada com a tradição liberal histórica. Ou seja, ao buscar o seu próprio desenvolvimento intelectual por meio do processo educacional, o indivíduo faz a sua parte, em meio ao todo social. O individualismo liberal como realização dos projetos pessoais em detrimento dos anseios sociais e coletivos define o modelo de sociedade que hoje presenciamos. Sendo o indivíduo responsável pelo seu sucesso como pessoa, o que produz, sem que ele queira, o crescimento do todo social.

Veremos, mais à frente, como Delors defende, em um dos seus pilares da educação (já que ele determinou que assim o fosse), a necessidade de aprender a conviver, demonstrando a importância de olhar para o outro e aceitá-lo como ele é, independentemente de suas discordâncias. Aceitar e conviver com as diferenças individuais não significa solucionar os graves problemas produzidos pela desigualdade e exclusão sociais tão gritantes, principalmente, entre os países pobres. Portanto, conviver com as diferenças culturais e sociais constitui-se em elemento fundamental para o recrudescimento das desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista neoliberal hegemônico na atual sociedade. É uma convivência tipicamente positivista, porque em que o sujeito não interfere de maneira profunda nas questões geradoras de tais diferenças, convivendo com as contradições sociais, políticas e econômicas, sem, contudo, agir sobre elas.

Na verdade, o pensamento pedagógico de Delors caracteriza-se como superficial quanto ao estabelecimento das verdadeiras causas para os problemas educacionais e sociais e, ao mesmo tempo, eclético, já que, como premissa básica, defende a necessidade da convivência dos opostos, em nível teórico ou relacional. Perceberemos os aspectos ambíguos das afirmações de Delors quanto a este aspecto, quando nos referirmos, de maneira

mais profunda, aos princípios embutidos nos quatro pilares educacionais estabelecidos por ele como determinantes qualitativos para a educação contemporânea.

Entretanto, para compreender as estreitas relações entre a concepção neoliberal quanto à questão do individualismo e a sua consonância com o pensamento do Relatório Delors, precisamos abordar a análise feita pela Comissão sobre a teoria de Desenvolvimento Humano adotada. A Comissão parte do estabelecimento da relação entre crescimento econômico e desenvolvimento humano para traçar a necessidade de que os indivíduos e as sociedades ampliem as suas possibilidades de crescimento, tendo como carro chefe a questão educacional. O Relatório explicita o seu pensamento do que venha a ser desenvolvimento humano, seguindo as linhas teóricas oferecidas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o PNUD⁴, que o caracteriza da seguinte maneira:

O desenvolvimento humano é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Em princípio, estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo em qualquer nível de desenvolvimento, as três principais, do ponto de vista das pessoas, são ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente. Na falta destas possibilidades fundamentais, muitas outras oportunidades permanecerão inacessíveis. [...] O conceito de desenvolvimento humano é, pois, muito mais vasto do que as teorias clássicas do desenvolvimento econômico. Os modelos de crescimento econômico relacionam-se mais com o aumento do Produto Nacional Bruto do que com a melhoria das condições de vida. O desenvolvimento dos recursos humanos, por si só, considera os seres humanos como simples fatores do processo de produção – isto é como um meio e não como um fim. As políticas de bem-estar social, por seu lado, encaram as pessoas como beneficiárias do processo de desenvolvimento e não como participantes nesse mesmo processo. Finalmente, esta perspectiva da satisfação das necessidades essenciais orienta-se para o fornecimento de bens e serviços econômicos a grupos desfavorecidos e não para a ampliação das potencialidades humanas. [...] O conceito de desenvolvimento humano, pelo contrário, junta à produção e distribuição de serviços, a ampliação e utilização das potencialidades humanas. O conceito de desenvolvimento humano engloba e ultrapassa as preocupações citadas anteriormente. [...] Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha – e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados. (PNUD IN: DELORS, 1996, p. 81 e 82).

A citação do relatório do PNUD faz-se necessária em virtude da utilidade de dois elementos centrais que confluem diretamente ao objeto de estudo deste trabalho.

O primeiro diz respeito ao fato de que a definição em destaque desloca a questão central referente às razões para a generalizada desigualdade social na atual sociedade capitalista. Em outras palavras, para o PNUD, o problema real, tanto dos países periféricos

⁴ Programa vinculado à ONU que, desde 1990, produz anualmente um relatório sobre as disparidades sociais a partir da comparação dos IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) entre os países de todo o mundo.

quanto dos países centrais, não é econômico, social ou político, mas humano. Para os relatores do PNUD, a melhoria das condições de vida das pessoas não está diretamente relacionada ao fator econômico, mas à ampliação das potencialidades humanas.

Os países pobres não teriam necessidade de reivindicar a superação das condições materiais que provocam deliberadamente a dependência econômica deles em relação aos países ricos. Deveriam, conforme a concepção do PNUD, focar a melhoria das suas “potencialidades” a partir dos três aspectos básicos apresentados pelo relatório: ter vida longa e saudável, adquirir conhecimentos e acessibilidade aos recursos necessários para uma vida decente. Infelizmente, não sabemos se, por uma questão de má informação, ou por uma atitude alienada proposital, os relatores do PNUD se esqueceram de enfatizar que, nas sociedades dos países periféricos, estes elementos, elencados como determinantes para uma mínima qualidade de vida, fazem parte de um privilégio concedido àqueles que detêm o poder econômico e político.

Não podemos abordar a questão do desenvolvimento humano deixando de lado a construção das condições materiais necessárias a sua própria existência. Ou seja, quando aquilo que deveria ser direito transforma-se em privilégio de poucos, o fator econômico torna-se determinante do real e não um mero aspecto coadjuvante que deve ser superado pela implementação de estratégias educacionais de qualidade. A ênfase, então, recai sobre a melhoria da educação que, nos países pobres, ainda é um privilégio das classes mais abastadas, e não sobre a modificação das condições de vida material dos indivíduos.

Esse deslocamento do foco central das verdadeiras causas geradoras das desigualdades sociais e políticas na sociedade contemporânea torna evidentes as limitações da definição abraçada pela Comissão do Relatório Delors, como aquela norteadora do tipo de educação que se deve praticar a partir do século XXI. Entendemos que tais limitações não são casuais nem fortuitas, pelo contrário, fazem parte de uma orquestrada orientação da ideologia (neo)liberal advinda dos países centrais, para transformar a educação em um elemento básico para a aquisição das potencialidades necessárias ao desenvolvimento humano. Por outro lado, fazem com que as comunidades educacionais dos países periféricos priorizem os aspectos relacionados ao tipo de educação preconizada segundo o relatório Delors, deixando de lado a luta em busca da melhoria das reais condições de vida das classes desfavorecidas, visto que estas passam, prioritariamente, pela questão econômica.

A própria Comissão produtora do Relatório Delors confirma o que acabamos de dizer no parágrafo acima, ao destacar que:

Mas a educação básica deve, também e, sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade. Quanto a este ponto a Comissão segue a orientação dos trabalhos e resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁵ realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Pretende dar à noção de educação básica ou “educação fundamental”, a acepção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano (DELORS, 1996, p.83, aspas do autor).

Conforme o Relatório Delors, os indivíduos deverão modelar livremente, sem a interferência de ninguém, as suas vidas, bem ao gosto do liberalismo clássico, para, então, contribuírem com o todo social. A linguagem do Relatório reforça a perspectiva individualista dominante, tornando-se, elemento central na formação humana e gerando um indivíduo pleno de competências propícias ao seu desenvolvimento.

O segundo aspecto relevante tem a ver com o fato de que este conceito defende que os indivíduos devem, livremente, moldar as suas vidas no que diz respeito à sua participação na sociedade. O desenvolvimento humano, portanto, é, acima de tudo, a ampliação das potencialidades dos indivíduos diante do todo social, ou seja, a ampliação das possibilidades de escolha.

Como um dos principais paradigmas teóricos de Friedman, a liberdade que o indivíduo deve ter de escolher seus caminhos em detrimento da sociedade, se for o caso, é básica em todos os sentidos. Ao defender a questão dos direitos à liberdade econômica nos Estados Unidos, apesar das imposições governamentais quanto à cobrança de impostos e a suas conseqüências para a vida do povo norte-americano, afirma Friedman:

Uma parte essencial da liberdade econômica é a capacidade de decidir como utilizar a renda que auferimos: quanto gastar conosco e em quê; quanto

⁵ Realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”: Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. Além de representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos, dela participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO. (Fonte: **“Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”** – Texto de Gaudêncio Frigoto e Maria Ciavatta, publicado por Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82, p. 93-130, 2003).

poupar e de que forma; quanto dar e a quem. Atualmente, mais de 40% de nossa renda são gastos em nosso nome pelo governo nos níveis federal, estadual e municipal combinados. Um de nós sugeriu certa vez a instituição de um novo feriado nacional, o “Dia da Independência Pessoal – o dia do ano em que deixaremos de trabalhar para pagar as despesas do governo... e começarmos a trabalhar pelos itens que nós, em grupo e individualmente, escolhemos à luz de nossas necessidades e desejos” (1980, p. 75, Aspas do autor).

Dentre tantas defesas que o autor norte-americano faz quanto à questão da liberdade pessoal, ele ainda assevera que “restrições à liberdade econômica inevitavelmente afetam a liberdade em geral” (FRIEDMAN, 1980, p. 76). Ou seja, se o governo atua por meio de cobrança sistemática e gradativa de impostos sobre os indivíduos, ele está sendo, certamente, autoritário, restringindo a liberdade plena da população quanto ao seu direito liberal, inalienável de fazer com o seu dinheiro aquilo que deseja. A liberdade econômica, constitui-se em elemento determinante para o funcionamento democrático da sociedade, tornando-se um pressuposto para a liberdade humana em todos os níveis. Conseqüentemente, para que o desenvolvimento humano se processe de maneira integral, o fundamento da liberdade do próprio indivíduo em relação aos ditames da sociedade, representada, no discurso de Friedman, pelo próprio Governo, precisa ser pleno. Portanto, sem a ampla e generalizada liberdade, não há crescimento nem dos indivíduos e nem das sociedades. Os indivíduos devem estar sempre atentos às mazelas autoritárias do Governo, principalmente quando ele cobrar impostos para aumentar a sua máquina funcional.

Podemos, agora, identificar o discurso do Relatório Delors com uma das prerrogativas essenciais tanto do liberalismo histórico como do neoliberalismo contemporâneo: a questão da liberdade individual como fundamento para o desenvolvimento humano. Cabe aqui um dos excertos do Relatório para fundamentar de maneira mais clara o que estamos querendo dizer.

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (FRIEDMAN, 1997, p. 82).

Percebemos que a concepção de Delors está, por assim dizer, impregnada do fundamento liberal da liberdade individual como prerrogativa básica para o crescimento do ser humano em uma sociedade em constante transformação. Em outras palavras, a educação preconizada pela Comissão tem como objetivo prioritário promover o desenvolvimento

humano via fomento da liberdade individual das prerrogativas autoritárias da sociedade, a promoção do progresso individual e coletivo será concretizada. Certamente, o discurso da Comissão quanto ao desenvolvimento humano afina-se com a perspectiva liberal, já que, como vimos ela se orienta em termos educacionais a partir das resoluções educacionais advindas da Conferência de Jomtien, como se percebem nas palavras do seu relator: “foi de acordo com esta concepção ampliada de desenvolvimento que a Comissão orientou a sua reflexão sobre a educação para o século XXI” (DELORS, 1997, p. 82).

A proposta essencial da Comissão foi a de propor um tipo de educação para o desenvolvimento humano, em conformidade com as exigências do pensamento (neo)liberal, fundadas no deslocamento de foco das verdadeiras causas para o não desenvolvimento dos países pobres, e na ênfase sobre a liberdade de escolha dos indivíduos como fundamento para o desenvolvimento tanto pessoal como coletivo do todo social. Na verdade, o que fica subentendido é um tipo de educação que promova nos indivíduos as competências necessárias para que eles se posicionem no mercado e, para então, serem capacitados para o processo competitivo. Uma educação que leve a uma constate adaptação dos indivíduos ao modelo de sociedade hegemônica.

É partindo desse princípio que as palavras de Delors são úteis mais uma vez.

Diz ele:

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país (inclusive daqueles países miseráveis), mobilizar os saberes e os agentes locais, com vistas à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento, esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais (DELORS, 1997, p. 83).

Em suma, o excitamento ao individualismo, fundado na iniciativa ao auto-emprego e ao trabalho em equipe, seria o gerador do desenvolvimento humano e social. O espírito empreendedor tão pertinente à nossa época teria condições de mover os indivíduos de todos os países e, principalmente, aqueles defasados tecnologicamente, na solução dos graves problemas sociais provocados pelo desemprego tecnológico. O relatório defende que este caminho conduziria a processos de desenvolvimento endógenos, nos países em desenvolvimento, não explicando, entretanto, o valor que este tipo de desenvolvimento teriam

no mercado econômico regido pelas orientações do capital e direcionado pelos países ricos e pelas instituições financeiras mundiais.

Conforme a mentalidade da Comissão, quando cada um assume a responsabilidade de desenvolver as suas potencialidades, na busca da realização do seu projeto pessoal, as comunidades chegam ao seu pleno desenvolvimento. É assim que Delors deixa escapar seu pensamento individualista liberal, ao afirmar que caberia à educação “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1999, p. 16.).

2.1.3 O RELATÓRIO DELORS E UMA NOVA FILOSOFIA EDUCACIONAL: A COMPETÊNCIA DO “APRENDER A APRENDER” COMO UMA EXPERIÊNCIA QUE ACONTECE AO “LONGO DE TODA A VIDA”

Quando analisamos de maneira detalhada a epistemologia educacional presente no Relatório Delors, percebemos um aspecto que perpassa a maioria das idéias presentes nele. Referimo-nos à prioridade que o relator dá à adaptabilidade dos educandos e da escola ao tipo de sociedade capitalista que se configura como dominante no presente momento. O Relatório enfatiza que esse processo é quase como que uma obrigatoriedade para aqueles que desejam vencer no atual mercado profissional. Para que isso aconteça de maneira satisfatória, alguns aspectos da filosofia neoliberal precisam ser sedimentados nas mentes daqueles que tomam o Relatório como referência bibliográfica para suas práticas educativas.

A primeira delas refere-se à defesa da filosofia estratégica do “aprender a aprender”, como uma norma essencial de sobrevivência educacional em tempos de reestruturação do capitalismo global. Para Delors e a Comissão produtora do Relatório, a filosofia do “aprender a aprender” constitui-se em uma das chaves centrais para o desenvolvimento humano no atual momento. O educando deve fazer desse princípio o elemento determinante para o sucesso como indivíduo na sociedade, já que está em jogo a sua própria sobrevivência no mercado de trabalho.

O segundo aspecto filosófico que abordamos, seguindo a mesma filosofia do “aprender a aprender”, relaciona-se à expressão: “ao longo de toda a vida”. A idéia do relator é demonstrar que o “aprender a aprender” é um processo que não se restringe ao período de escolarização tradicional. Pelo contrário, deve, em si mesmo, ultrapassá-lo não só em termos

quantitativos, mas também em termos qualitativos. É algo que se dá “ao longo de toda a vida”. O educador-trabalhador não pode mais permanecer estático e acomodado à quantidade de conhecimento que recebeu em seu período de escolarização, deve buscar, de maneira constante e perseverante, a atualização diante das variadas oportunidades oferecidas pelo avanço tecnológico.

Os múltiplos tentáculos do tipo de pensamento que permeia o Relatório Delors têm alcance abrangente na educação brasileira e, especificamente, naquilo que se refere ao objeto de estudo deste trabalho. O lema do “aprender a aprender ao longo de toda a vida” constitui-se, portanto, em um padrão epistemológico que tem como objetivo central predominar sobre todo processo de escolarização do indivíduo e chegando à formação de professores.

Como observaremos, é na educação superior e, de maneira específica, nos cursos de formação de professores, que o lema em análise se manifesta como mais nefasto e danoso às futuras gerações. À medida que aqueles envolvidos no processo educativo se apropriam dos aspectos filosóficos relacionados ao “aprender ao longo de toda a vida”, a função dos educadores fica seriamente comprometida. Já que, em nossa concepção, tal pressuposto filosófico é um ataque direto aos fundamentos da educação e à função política da escola e, por isso, passível de ser criticado como uma estratégia ideológica orquestrada pelos organismos internacionais no intuito de estabelecer, de uma vez por todas, a submissão da escola e da educação ao mercado (neo)liberal.

Portanto, a intenção primária é de demonstrar como os dois aspectos filosóficos apontados acima cumprem a função de articular o discurso pedagógico presente neles com o pensamento econômico de vertente neoliberal que domina o capitalismo contemporâneo. Apesar de trabalhar nessa perspectiva durante todo o presente capítulo, entendemos que, na análise desses dois fundamentos teóricos do Relatório Delors, este aspecto tornar-se-á mais evidente.

Para que o objetivo destacado seja efetivado a contento, entendemos que uma outra tarefa tenha preponderância em nossa análise. Por isso, desnudamos os fundamentos ideológicos presentes nos dois elementos filosóficos encampados no Relatório Delors: “o aprender a aprender” como prática que se dá “ao longo de toda a vida”. Pela ordem de importância que o próprio Relatório dá a um desses fundamentos, damos início à análise em torno do “aprender a aprender”. Depois, trabalhamos a expressão “ao longo de toda a vida” que, em nossa concepção, tem um alcance determinante sobre a educação de nível

superior. Como tema central nestes dois pressupostos filosóficos, está presente a necessidade de adaptação dos educandos e da escola ao novo padrão produtivo hegemônico no capitalismo. Ao final da análise deste tópico, abordamos que cabe aos educadores assumirem a função política de confrontar o pensamento ideológico envolvido nos elementos analisados.

2.1.3.1 A COMPETÊNCIA DO “APRENDER A APRENDER”

Nas primeiras páginas do Relatório, aquilo que acabamos de falar é focalizado quando o relator afirma que a tarefa da educação para o século XXI seria a de,

Dar uma resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação [...] a fim de (fazer com que o indivíduo esteja) preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada, como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 1997, p. 19).

A ampliação da epistemologia presente no Relatório preconiza um projeto harmonioso de sociedade que encubra as sérias contradições presentes no sistema capitalista. Para isso, Delors, apesar de ciente dos sérios problemas provocados pelo capitalismo à existência dos seres humanos, reafirma a sua concepção idealista de vida e de sociedade. Diz ele:

Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreaajuda pacífica e por que não de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (DELORS, 1997, p. 19).

Nas duas citações em destaque, percebemos alguns aspectos da epistemologia educacional presente no Relatório Delors. Poderíamos resumi-la da seguinte forma: uma perspectiva educacional que produziria no indivíduo as transformações necessárias a um mundo de mudanças rápidas, exigindo do educando uma constante adaptação às realidades produzidas pelo novo modelo de sistema vigente na sociedade.

A articulação de que a educação deve, de todas as maneiras, levar o indivíduo a adaptar-se às exigências da nova sociedade do mercado aberto é também analisada por Laval, quando critica a consagração que a Comissão da Comunidade Européia

para Educação e a OCDE⁶ dão à questão da flexibilidade que os indivíduos devem ter diante do atual mercado de trabalho.

A Comissão da Comunidade Européia salienta, assim, que “a instalação de sistemas mais flexíveis e abertos de formação e o desenvolvimento das capacidades de adaptação dos indivíduos serão, com efeito, cada vez mais necessários ao mesmo tempo para as empresas, a fim de melhor explorar as inovações tecnológicas que elas desenvolvem ou que elas adquirem e para os próprios indivíduos, dos quais uma proporção importante corre o risco de ter que trocar quatro ou cinco vezes de atividade profissional ao longo de sua vida”. Como dizem os peritos da OCDE, “os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não somente mais qualificados, mas também mais leves e aptos a se formar”. Para se produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e varáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos (LAVAL, 2004, p. 16, aspas do autor).

Evidencia-se, nessa concepção de adaptabilidade exigida dos indivíduos e da escola, uma total subserviência da educação aos padrões mercadológicos e produtivos. O pensamento (neo)liberal quanto à questão educacional, exige a formatação do fenômeno educacional para que se mantenha atualizado aos avanços tecnológicos empresariais. Os grandes órgãos internacionais que fomentam o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento têm interesse na escola, visto que ela se atualiza e se qualifica para inserir no mercado de trabalho, indivíduos flexíveis e plenos de competências necessárias ao novo mundo globalizado.

As relações entre a concepção educacional do Relatório Delors e aquele criticado por Laval, no parágrafo anterior, tornam-se evidentes quando este autor qualifica o tipo de educação proposto tanto pela Comissão Européia como pela OCDE. Laval assinala que, seguindo a perspectiva liberal, esses órgãos afirmam que a função da escola inicial é prover o jovem estudante de competências básicas, para que por meio da escola ele (estudante) busque aprender a aprender. Ao qualificar essa expressão que é um dos fundamentos de Delors, Laval afirma que ela não possui uma substância muito definida e que “o conteúdo desse saber é remetido em essência aos costumes produtivos ulteriores, de acordo com uma lógica instrumental do saber” (LAVAL, 2004, p. 49).

A filosofia do ‘aprender a aprender’ que perpassa toda a concepção dos quatro pilares da educação, segundo a teoria de Delors, pode ser melhor caracterizada quando

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - Clube dos países mais ricos do mundo, que tem a função de prover estratégias de crescimento e de desenvolvimento para os países desprovidos de condições econômicas. A OCDE aprova e avalia os empréstimos feitos por estes países às instituições financeiras internacionais como FMI e Banco Mundial. Este clube, em nome da inclusão e da democracia, permite a participação em suas reuniões de países emergentes, sendo que eles não têm interferência nas diretrizes desenvolvimentistas da organização.

entendemos a cultura escolar neoliberal proposta a partir deste conceito. Sumarizando esse pensamento, afirma mais uma vez o autor francês que “essa capacidade de ‘aprender a aprender’ não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra pessoa no grupo de trabalho”. (DELORS, 2004, p. 49).

Na perspectiva de ampliar a nossa concepção sobre a temática relacionada ao “aprender a aprender”, faz-se necessário nos deter sobre a análise feita pelo educador Newton Duarte, no seu livro: Vigotski e o “Aprender a Aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, quando ele detalha os aspectos construtivistas envolvidos no tema em foco. Consideramos nessa altura, as asseverações feitas por Duarte importantes para a reflexão que estamos encetando. Ou seja, aquela de vincular a habilidade do “aprender a aprender” às exigências do discurso educacional na sociedade contemporânea e, especificamente, às demandas mercadológicas do capitalismo neoliberal concorrencial. Desfazendo, portanto, o aspecto ideológico de neutralidade, que o Relatório Jacques Delors tenta transparecer quando estabelece o lema do “aprender a aprender” como condição essencial para a educação do século XXI.

A concepção escondida (às vezes nem tanto) no lema “aprender a aprender” parte do pressuposto de que a dinamicidade do trabalho promovido pela nova sociedade tecnológica exige do trabalhador muito mais do que os conhecimentos tradicionais fundados na lógica trabalhista da modernidade. Considerados como anacrônicos, tais conhecimentos devem ser abandonados a categorias obsoletas e invariavelmente desnecessárias diante das novas competências exigidas pelo mercado de trabalho capitalista. A capacidade de conviver com pessoas diferentes, a flexibilização para aprender as novas atividades no ambiente de trabalho e a adaptabilidade aos novos processos de produção são as habilidades comercializáveis mais necessárias aos trabalhadores do mercado neoliberal.

À escola, é exigido formar este novo perfil de trabalhador que, como veremos mais à frente, deve se constituir em um processo que acontecerá ao longo de toda a vida. Conforme o pensamento de Duarte:

Enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão de conhecimentos e tradições produzidas pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em poucos meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem dos seus conhecimentos (2006, p. 41).

No intuito de fundamentar sua argumentação, Duarte cita o autor português, Vitor Fonseca, que, como defensor do lema do “aprender a aprender”, escreve, no livro intitulado *Aprender a Aprender: a Educabilidade Cognitiva*, as seguintes palavras:

Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que aquilo que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinónimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência (VITOR FONSECA apud DUARTE, 2006, p. 41).

As citações acima confluem de maneira direta com a filosofia dominante nas instituições privadas, a idéia é fazer com que a universidade crie novos conhecimentos relacionados às habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Os conhecimentos devem assumir um caráter pragmático, deixando de lado a função de transmitir a herança acadêmica das gerações passadas. As escolas e as universidades devem se tornar instituições quase empresariais, funcionando sobre o modelo de firmas privadas orientadas, em sua essência, pela performance máxima, tendo o lucro como seu esteio central. Evitando os desperdícios de tempo e dinheiro, a escola de nível universitário deve preparar o indivíduo para a vida racional do mercado produtivo e não para a compreensão crítica do mundo do trabalho em todas as suas relações.

Alteram-se, portanto, as funções da escola diante da sociedade contemporânea. Ou seja, à medida que os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade deixam de ser priorizados em troca das competências comprometidas com a filosofia de orientação mercadológica, a escola perde a sua vitalidade histórica e política, passando de um lugar de luta comprometido com as demandas históricas das camadas populares para uma instituição vinculada à filosofia individualista e pragmática do capitalismo contemporâneo.

A lógica basilar da sociedade capitalista contemporânea estabelecida pela mentalidade (neo)liberal subsiste de maneira perene à medida que as prerrogativas do lema “aprender a aprender” são enfatizadas pelos educadores das mais variadas áreas do conhecimento. Como uma filosofia que se autodefine como a “concepção educacional voltada

para a capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2006, p. 42), tal lema reforça a manutenção do modelo societário hegemônico da atualidade. Os indivíduos, via escola, deveriam aprender a se adaptar àquelas exigências estabelecidas pelo mercado de trabalho que, a cada dia, torna-se mais cruel e exigente.

É por isso que qualificamos o lema em destaque como um arranjo ideológico necessário à manutenção da mentalidade educacional neoliberal. O aspecto ideológico embutido na maneira de pensar o “aprender a aprender” exige, sem exigir, uma constante adaptação do educador-trabalhador ao modelo de capitalismo contemporâneo. Entretanto, para que a teia ideológica seja construída da melhor maneira possível, a educação escolar constitui-se no caminho mais viável de realização das pretensões do neoliberalismo. Ao comentar sobre a perspectiva ideológica escondida na questão e sua vinculação com o processo de escolarização, Duarte afirma:

Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação (2006, p. 47 e 48).

O lema do “aprender a aprender”, mais do que uma filosofia, constitui-se em uma estratégia de controle que conduz os indivíduos comprometidos com ela a pensarem a partir das prerrogativas de que a escola existe para servir ao mercado, pois, como serva deste, deve adaptar os seus ensinamentos as suas demandas. Concordamos com uma das múltiplas formas encontradas por Duarte para definir tal estratégia. Afirma ele:

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] Ao contrário de ser um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da

população, enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. [...] Assim, o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista (2006, p. 8).

Ao situar o lema “aprender a aprender” no contexto do novo ambiente educacional da história educacional brasileira, Saviani demonstra a amplitude desse conceito na sociedade brasileira, ao afirmar que:

Por inspiração do neo-escolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas idéias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países especificamente no Brasil, como as práticas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características light, espraiando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem ao gosto do clima pós-moderno (SAVIANI, p. 431 e 432, 2007, *itálicos do autor*).

Entendemos, portanto, que a educação encontra-se diante de um terrível inimigo do genuíno processo de escolarização e que, por isso, os educadores comprometidos com uma postura educativa política e crítica devem pensar em como superar a filosofia estratégica do “aprender a aprender” que no momento apresenta-se como hegemônica. A escola como instituição social responsável pela divulgação do saber científico que foi historicamente acumulado pela humanidade, não pode se render às demandas subjetivas do “aprender a aprender” tão decantadas no atual contexto educacional contemporâneo. Defender as melhores formas de socializar este tipo de conhecimento é uma das ações de luta fundamentais que os educadores deveriam ter nos dias atuais.

Caracterizada como uma sociedade fundada a partir de parâmetros desiguais, dualizados e contraditórios, que distingue aqueles que detêm o acesso ao saber propedêutico daqueles que, por variados motivos, estão alijados dele, a sociedade brasileira não pode abrir mão de defender o espaço escolar como um ambiente de luta a favor daqueles que se encontram nas camadas mais desfavorecidas. Em um país em que as desigualdades econômicas e sociais estão refletidas nas desigualdades de acesso ao conhecimento objetivo, cabe aos educadores a tarefa de lutar a favor da emancipação das classes menos favorecidas na sociedade. Entendemos que isso será feito à medida que os educadores responsáveis pela transmissão do saber objetivo encontrarem as melhores formas de transformar o

conhecimento científico e acumulado pela humanidade em saber escolar, com a finalidade de que ele seja apropriado por aqueles que mais precisam da escola, ou seja, os que não nasceram em berço esplêndido, os despossuídos, economicamente falando, enfim, aqueles que podem ser definidos como a maioria social que vive à margem do processo produtivo da sociedade capitalista.

Certamente, não são eles os que mais precisam do “aprender a aprender”, esse tipo de conhecimento não os elevará a um nível superior de educação, a educação propedêutica. Pelo contrário, nos grandes testes da vida, serão cobrados deles os saberes científicos e objetivos, necessários ao encaminhamento da vida social como um todo. A falta desse tipo de conhecimento, portanto, fará com que permaneçam na periferia da história da humanidade. Esse, portanto, deve ser o compromisso da educação escolar em meio ao contexto social brasileiro, compromisso este que deve ser repassado à prática educativa de cada educador. Com efeito, posicionar-se contra as artimanhas da filosofia do “aprender a aprender” define-se como um posicionamento essencialmente político nos âmbitos social e educacional.

2.1.3.2 A COMPETÊNCIA DO “APRENDIZADO AO LONGO DE TODA A VIDA”

Associada à concepção do ‘aprender a aprender’ a idéia de que o processo educacional é algo que se dá durante todo o período da vida do indivíduo, como uma espécie de educação permanente, permeia todo o Relatório. Nessa perspectiva afirma Delors: “o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI” (DELORS, 1997, p. 19). Parece que a idéia central é fazer do processo educacional uma estratégia de permanente aperfeiçoamento da classe trabalhadora via escola. Muitas estratégias educacionais de nível superior são determinadas na atualidade. São maneiras de estabelecer uma dependência duradoura do aluno-trabalhador ao sistema de ensino privado, forçando-o a uma busca permanente para se adaptar ao mercado trabalhador.

Uma das conseqüências educacionais que bem caracteriza a filosofia de ‘educação ao longo de toda a vida’ diz respeito ao fato de aligeirar muitos cursos de graduação nas IES privadas. Isso é feito quando disciplinas teóricas são agregadas umas às outras, priorizando, para o aprendizado do aluno, disciplinas de cunho técnico-metodológico. Esse aligeiramento teórico, além de tornar a formação acadêmica mais superficial, promove

de maneira mais rápida, a saída dos alunos da graduação. Entretanto, isso não acontece de maneira casual ou como parte de uma estratégia didática. Pelo contrario, o alvo é produzir no egresso uma perspectiva de insatisfação quanto ao curso da graduação, já que ele foi superficial, fazendo com que o educando se matricule em um curso privado de pós-graduação Lato Sensu, na maioria das vezes, na mesma IES onde concluiu a sua graduação.

Uma outra estratégia bem comum na atualidade, quanto ao desenvolvimento de uma filosofia aligeirada na educação universitária, e que, em nossa maneira de ver, está bem de acordo com a educação universitária, relaciona-se com o crescimento vertiginoso de cursos tecnológicos de rápida conclusão com selo de qualidade do MEC. Na perspectiva (neo)liberal, o interesse central na educação é concretizado à medida que tais cursos tenham rentabilidade para aqueles que neles investem. A educação em si passa a ser de interesse prioritário a partir da utilidade que ela tem no mercado.

Um dos estudos que pode nos ajudar na compreensão do que estamos querendo dizer foi feito por Adolfo Ignacio Calderón, intitulado “Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão”, artigo publicado na Revista São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, jan-mar, 2000, e disponível no site, <<http://www.scielo.br/scileo.php?script=sci>>. Nele, o autor toma como referência a realidade do município de São Paulo, para caracterizar as profundas transformações ocorridas a partir da emergência daquilo que denomina de “universidades mercantis” (CALDERÓN, 2000, p. 61), como forma de qualificar a institucionalização do mercado de ensino universitário naquela cidade.

Tomando como aporte histórico a Reforma Universitária promovida pelo regime militar, a partir de 1968, Calderón destaca que as modificações promovidas por aquele sistema facilitaram o aumento das vagas através da implementação de estabelecimentos de ensino universitário. Afirma o autor:

A reforma universitária optou no plano legal pelo fortalecimento das universidades ao decretar que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e *excepcionalmente* em estabelecimentos isolados. Apesar disso, esse dispositivo legal não foi respeitado e o Conselho Federal de Educação constantemente adotava medidas que possibilitavam a expansão do ensino privado por meio de estabelecimentos isolados. (CALDERÓN, 2000, p. 62, Grifos do autor).

A justificação para a criação de um número crescente de instituições de nível superior isoladas do sistema universitário público estava relacionada a uma demanda que, desde aquela época, já se caracterizava como emergente, classificada como excedente.

Os números apresentados por Calderón confirmam o fato de que a inexistência de vagas para suprir a necessidade da população em idade universitária era uma realidade. Diz ele: “Em 1960 eram aproximadamente 28.728 alunos excedentes; em 1968 – início da Reforma Universitária – esse número saltou para 125.414 alunos; em 1971 esse número chegou a 161.176 alunos” (2000, p. 62). O alvo, portanto, era contornar o problema dos excedentes através da abertura de instituições privadas de ensino. Portanto, as autorizações governamentais possuíam o ‘álibi’ político da ausência de um grande contingente de jovens ausentes da vida universitária. Portanto, “a permissão para as instituições já existentes aumentarem as suas vagas sem atender a grandes exigências burocráticas” (MARTINS, 1981, p. 94) demonstrou ser a estratégia correta em direção ao crescimento amplo das IES privadas no período da ditadura militar.

O que, naquele momento, parecia ser uma decisão politicamente correta revelou-se uma escolha profundamente comprometida com a elite dominante no país. Assevera Calderón:

Ao contrário dos demais países da América Latina, que diante da demanda de democratização do ensino acabaram massificando as universidades públicas, o regime militar optou pelo investimento financeiro na formação de universidades públicas de elite, voltada para a pesquisa. Isso acarretou a implantação de programas de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa acadêmica, a criação de estímulos para o desenvolvimento de pesquisas e obtenção de graus acadêmicos, e a manutenção de um número estável e restrito de alunos, impedindo desta forma a sua massificação. Paralelamente, optou por incentivar a criação de um sistema de ensino superior de massa que atendesse à elevada demanda social, por meio de uma rede de estabelecimentos isolados sob a iniciativa privada, dedicada basicamente à transmissão de conhecimento em grande escala.[...] Para se ter uma noção da rápida expansão dessas instituições de ensino após o início da reforma de 68, pode-se dizer que em 1971 havia 463 estabelecimentos isolados, e entre 1971 e 1975 foram criadas mais 162 instituições de ensino (2000, p. 62 e 63).

A afirmação demonstra, de maneira evidente, as sementes determinantes para o processo de privatização que se deu em escala exponencial na década de 90, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1996. O artigo 45 daquele documento explicita a amplitude que a educação de nível universitário passou a ter a partir daquela data: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). A partir da legalização formal amparada por este artigo da LDB, se espalham por todo o Brasil, faculdades privadas com as mais variadas ênfases e os mais diferenciados cursos. São instituições que têm como interesse declarado a massificação

das vagas universitárias a todos aqueles que, pelos mais variados motivos, permaneceram fora da educação superior. Entretanto, conforme Martins, tais instituições privadas “se constituíram como empresas privadas capitalistas; ou seja, estavam voltadas para a procura de rentabilidade, utilizando a área educacional como um campo fértil para investimentos [...] com a finalidade de obtenção de lucro e de acumulação de capital” (1980, p. 80).

Apesar de surgirem para atender à grande demanda nacional quanto às vagas nas universidades públicas, as IES privadas corresponderam, a partir da promulgação da nova LDBEN, a um dos objetivos centrais do pensamento educacional de orientação (neo)liberal. O fato de se autodenominarem entidades sem fins lucrativos tirou o monopólio estatal e religioso da educação superior, fazendo com aquelas sejam administradas como empresas por grupos de empresários que, investem no mercado econômico por meio da área da educação.

Entretanto, o aspecto que mais se relaciona à prática da filosofia (neo)liberal, quanto ao aligeiramento da educação universitária, pode ser observado no Artigo 53 e nos parágrafos I e II, quando a Lei trata da questão da autonomia didático-científica das IES. Diz o artigo e parágrafos:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nessa Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II – fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (BRASIL, 1996).

Certamente, a estratégia presente por trás do artigo e dos parágrafos é a de oferecer uma liberdade ampla para as IES, em termos gerais e, de maneira mais contundente, às instituições de orientação privada, determinando os investimentos financeiros em cursos que são mais lucrativos do que outros e, também, o fechamento daqueles que não trazem retorno financeiro esperado. O parágrafo segundo ainda proporciona, aos responsáveis pelos cursos, estabelecer um tipo de currículo que atenda às mais variadas exigências, à medida que as disciplinas menos atraentes às expectativas do mercado, como as de fundamento teórico, podem ser extintas ou agregadas a outras, fazendo com que um mesmo professor seja responsabilizado por uma disciplina que contemple vários aspectos de duas ou três disciplinas diferentes.

Ao comentar o Artigo 53, como marca do tipo de educação oferecida pelas universidades mercantis, Calderón afirma que, por meio do princípio da autonomia didático-

científica, “através do qual não precisariam mais se submeter aos entraves burocráticos do extinto Conselho Federal de Educação, seja para a abertura de determinados cursos, seja para a ampliação ou redução do número de vagas para atender à demanda” (2000, p. 65), estas, as IES privadas, receberam a chancela necessária para o aligeiramento dos cursos e, tornaram os mesmos os mais pragmáticos possíveis e em direção às demandas do mercado capitalista.

A questão da autonomia universitária concedida às universidades mercantis demonstra ser, a “capacidade institucional [para] ampliar e diminuir vagas dentro de seus recursos orçamentários disponíveis” (CALDERÓN, 2000, P. 65). Em citação esclarecedora, da Tese de Doutorado de Sampaio (1998), Calderón arremata:

Na prática significa fechar cursos menos procurados, abrir outros com a capacidade de atrair clientela, alterar o número de vagas oferecidas de acordo com as oscilações das matrículas e da evasão, entre outras providências; decisões como essas de ajuste ao mercado podem ser implementadas sem serem submetidas à tramitação burocrática pela qual passam os pleitos de autorização de cursos encaminhados pelas instituições não-universitárias (SAMPAIO apud CALDERÓN, 2000, p. 65).

As instituições que oferecessem os cursos mais úteis às exigências do mercado e às carências do novo modelo de sociedade capitalista, transformar-se-iam naquelas mais procuradas pelos futuros estudantes. Estava institucionalizado, no âmbito do ensino universitário, um dos princípios determinantes do novo liberalismo fundado no mercado: o princípio da concorrência a partir da iniciativa privada. O indivíduo plenamente livre é aquele que tem a liberdade de escolher os caminhos mais úteis ao seu desenvolvimento pessoal, ao fazê-lo, estaria, sem saber, contribuindo com o todo social.

A idéia da autonomia das instituições universitárias de caráter privado apresenta-se, portanto, como uma das idéias básicas do liberalismo e, por isso, bastante defendida por aqueles que têm interesses econômicos na abertura desse modelo de IES. Da mesma forma que o liberalismo clássico defendia autonomia do indivíduo em relação aos interesses da coletividade e do Estado, os donos das IES privadas querem autonomia em relação ao Estado e em relação aos propósitos da educação. Não interessa, para os donos das referidas instituições, se determinado curso é ou não importante para a formação acadêmica daqueles que devem estudar neles, o que se constitui como central é a rentabilidade econômica que aquele curso dará no decorrer do período em que for oferecido. A autonomia para “fechar” e “abrir” cursos de graduação e de pós-graduação passa a ser autonomia não para o desenvolvimento e a verdadeira qualificação da classe trabalhadora, pelo contrário, é autonomia para promover o incremento financeiro daqueles que as mantêm.

Ao analisar o crescimento da educação superior no Brasil, a partir do desenvolvimento fundado na autonomia das novas IES, Dourado considera que, à medida que este nível de ensino é reestruturado:

Por meio de ações deliberadas em prol de um crescente processo expansionista, balizado por políticas indutoras de diversificação e diferenciação institucional, o qual, no caso brasileiro, tem significado uma expansão pautada, hegemonicamente pelo aligeiramento da formação e pela privatização desse nível de ensino. [...] Nos últimos anos, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras. Tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como um espaço de investigação, discussão, difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo como norte a garantia dos direitos sociais (DOURADO, 2002, p. 246).

Partindo da perspectiva de que o princípio da concorrência estabelecido pelo mercado de opções, conforme o ideário neoliberal fez parte da estrutura educacional brasileira na década de 90, Calderón assinala que:

A década de 90 apresentou uma guerra pelo consumidor, na qual, longe de mostrar compromisso com a excelência acadêmica, as universidades utilizaram-se de estratégias de sedução do cliente em potencial: os jovens egressos do segundo grau. Assim, criaram-se grandes campanhas veiculadas pelos principais meios de comunicação, com artistas de TV, modelos jovens dentro de um mundo de ilusão, mostrando que estudar em uma universidade não é uma coisa chata, pelo contrário, é prazerosa e divertida, como estar em um clube de férias (2000, p. 65-66).

Percebemos, que os argumentos apresentados são suficientes no sentido de demonstrar o aspecto aligeirado que caracteriza a filosofia educacional neoliberal na atual sociedade contemporânea. Tal configuração não acontece de maneira alienada do aspecto legal que envolve a totalidade do processo educacional brasileiro. Pelo contrário, como vimos, há um respaldo legal definitivo dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que confere o caráter institucional da prática educacional em nível universitário. As estratégias em torno do aspecto mercadológico são, dessa maneira, ações explícitas e respaldadas pelas orientações legais que norteiam a educação brasileira. Há uma autorização legal, em certo sentido, para a transformação da educação em uma mercadoria rentável e que elimine, aos poucos, do seio da própria sociedade, a concepção que a entende como um direito, público e gratuito de todos os seus membros.

O aligeiramento dos cursos de caráter universitário nas IES de cunho privado demonstra ser, portanto, um dos aspectos filosóficos necessários no sentido de se criar a concepção de que a educação do indivíduo deve se dar ao longo de toda a sua vida, como afirma o Relatório Delors. Em outras palavras, o processo educacional universitário torna-se superficial, com a intenção política de descaracterizar o referido processo como algo que deve oferecer os fundamentos teóricos necessários para que o estudante egresso da universidade possua, em sua formação acadêmica, a amplitude conceitual necessária para compreender de maneira crítica a realidade social circundante.

No processo de transformação das escolas universitárias em empresas lucrativas, tais conhecimentos teóricos e clássicos não se conformam às exigências mercadológicas, estão, portanto, aquém da perspectiva lucrativa que fundamenta as decisões daqueles que as dirigem. É nessa perspectiva que Laval, de maneira apropriada, qualifica esse tipo de processo educacional, relacionando-o com a idéia do aprendizado “ao longo de toda a vida”, como uma das prerrogativas do Relatório Delors. Diz ele:

O importante não é a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos, ainda mais que esses podem ser inúteis e mesmo um estorvo. O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda a sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente. [...] Criatividade, desembaraço no grupo, manejo dos códigos de base, são outras dessas faculdades de base permanentes. Em outros termos, as análises convergentes dos meios industriais e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia necessária para uma auto-formação permanente, para uma “auto-aprendizagem” contínua. A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma “acumulação” de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos (LAVAL, 2003, p. 49, aspas do autor).

Percebe-se, então, que o aprendizado para toda a vida que perpassa a perspectiva de Delors sobre a educação está expresso de maneira perfeita na filosofia educacional neoliberal e de maneira bem específica, conforme os interesses deste trabalho, o tipo privado de formação universitária usualmente praticado.

Nessa perspectiva, o “life long learning”, prepararia menos para o “diploma” o qual permitia o acesso ao emprego e a fazer uma carreira, do que para competências de base comercializáveis (marketable skills) permitindo a adaptação permanente do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado. Não é muito difícil perceber que em uma economia onde, diz-se, o assalariado permanente está condenado a desaparecer, o trabalhador deve ser capaz de se reciclar o mais facilmente e o mais rapidamente possível. A noção de “aprendizagem ao longo de toda a vida” permite, assim, articular de maneira sintética, a elevação do nível de competência do assalariado e a flexibilidade dos modos de aquisição de saberes correspondentes às rápidas mutações tecnológicas e econômicas do capitalismo moderno. (LAVAL, 2003, p. 49-50, aspas do autor).

É uma maneira de fazer com que o educando esteja constantemente vinculado às exigências mercadológicas, escolhendo cursos da graduação mais “rápidos” que, de alguma maneira, dêem a ele um selo de qualidade do MEC⁷, para, posteriormente, entrarem em uma pós-graduação lato sensu de caráter privado, buscando uma especialização que também corresponda aos ditames do mercado. O educando-trabalhador permanece estudando ao longo de toda a sua vida, em débito com o mercado, com uma formação sempre carente, diante da mais nova capacidade disponível no mercado educacional.

Fica evidente, que os maiores interessados nesse tipo de formação “ao longo de toda a vida” são os empresários ligados à área educacional, pois, nesse tipo de mentalidade, nunca faltarão os clientes necessários à manutenção do tipo de sistema educacional por eles implementado. A busca permanente dos egressos da graduação por uma nova especialização exigida pelo mercado de trabalho é a justificativa elementar para a permanência do cliente ligado a uma determinada instituição. Atraiam-se, de maneira íntima, as pretensões educacionais de cunho neoliberal com a filosofia do mercado de trabalho, já que o trabalhador sai da graduação incompleto, em virtude da formação aligeirada por ele recebida, tendo que voltar para a educação pós-graduada, no sentido de complementar a mesma.

A seguir, refletimos sobre a definição dos quatro pilares apresentados pela Comissão Internacional para a Educação, como os elementos basilares para a educação do século XXI. Partimos do ponto de vista de que eles se constituem nas novas competências exigidas pelo mercado à escola, e que por isso, em vez de libertários, caracterizam-se como elementos necessários à manutenção das contradições estruturais da sociedade capitalista contemporânea., Entendemos que a difusão dos quatro pilares educacionais interessa às classes socialmente majoritárias, as quais se encontram no centro do poder econômico.

2.1.4 O RELATÓRIO DELORS E AS QUESTÕES DOS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: EM DEFESA DAS NOVAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELO MERCADO NEOLIBERAL

Chegamos agora ao conteúdo central do Relatório Delors. Entendemos que, pelo sugestivo nome dado ao Relatório, a saber, “Educação: um tesouro a descobrir”,

⁷ Ministério de Educação do Brasil

aproximamo-nos do cerne do tesouro. Como parte da filosofia educacional que descortinamos nas páginas anteriores, quando abordamos as questões relacionadas ao “aprender a aprender” e a natureza da necessidade de uma “educação ao longo de toda a vida”, como elementos imbricados à concepção neoliberal de educação, os quatro pilares estabelecidos por Delors, de maneira aleatória, dão continuidade aos laços políticos e econômicos entre a educação e a mentalidade econômica hegemônica na atualidade. Em virtude disso, entender como se estabelecem os vínculos entre a educação escolar e as teorias econômicas neoliberais, a partir dos quatro pilares da educação para o século XXI, constitui o foco central das páginas seguintes do presente trabalho.

Um dos aspectos que salta aos olhos, inicialmente, na análise é o seu caráter naturalmente despótico. Afirmamos isso em virtude do fato concreto de Delors e a Comissão estabelecerem que exatamente aqueles quatro pilares filosóficos são necessários para se caracterizar uma educação de qualidade para o enfrentamento das graves contradições sociais presentes nas sociedades dos países ao redor do mundo, e, mais especificamente, naqueles considerados pelo capitalismo contemporâneo como periféricos. De forma deliberada, Delors e a Comissão vaticinam, sem medo de errar, que mais do que uma sugestão, os quatro pilares educacionais, se constituem no verdadeiro tesouro a ser descoberto e apropriado pelos países periféricos, para que deixem de ser nações atrasadas em relação aos países do Primeiro Mundo que, de alguma forma, já descobriram o referido tesouro.

As palavras iniciais de Delors revelam a concepção messiânica a que a Comissão chegou. Diz ele:

O próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados á civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...] À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo, a bússola que permita navegar através dele. (DELORS, 1999, p. 89).

As expressões vaticinadoras de Delors na citação em destaque são revelam que a Comissão chegou a conclusões a que ninguém mais chegou. São afirmações contundentes que jogam sobre os ‘ombros’ da educação uma carga por demais pesada, aspecto já analisado no início deste capítulo. Destacamos, entretanto, algumas expressões aqui com o intuito de revelar o caráter autoritário e apocalíptico traduzido nelas. Para Delors, “*o próximo século submeter...*”, “*a educação deve transmitir... saberes... adaptados...*”, “*... à educação deve caber fornecer... os mapas de um mundo complexo, a bússola que permita...*”.

Entendemos que Delors deixa de explicar alguns aspectos fundamentais e extremamente necessários no sentido de dar concretude às suas afirmações. De maneira quase ingênua e religiosa, Delors não explica os fundamentos históricos e econômicos geradores do mundo complexo ao qual a educação deve fornecer os “mapas” e a “bússola”. Não explica também como e a quem o “próximo século” irá “submeter”. A expressão “século”, certamente, pode ser considerada como uma estratégia ideológica de esvaziamento utilizada justamente para não explicitar a estrutura produzida pelo atual sistema capitalista, que, desde a década de 70, quando foi estabelecido pelas nações mais ricas do mundo, transformou-se em gerador das profundas desigualdades econômicas e sociais presentes no mundo de hoje.

Um aspecto, entretanto, cabe destacar na afirmação feita por Delors. Quando ele fala que a educação fornecerá as bases das *competências do futuro* deixa escapar um aspecto filosófico central da mentalidade (neo)liberal sobre educação, ou seja, está em jogo aqui a filosofia da pedagogia das competências. Para ele, a escola será a mais atualizada possível quando conseguir priorizar as competências necessárias à adaptação do trabalhador-estudante ao mercado de trabalho, o que será feito por meio das competências necessárias a esta inserção.

Em pesquisa desenvolvida por Ferretti et alii (2003), os autores demonstram como que a pedagogia das competências penetra de maneira assoladora no ambiente empresarial, de forma a estabelecer sobre os trabalhadores uma mentalidade individualizada na expansão de suas potencialidades de maneira desarticulada ao desenvolvimento de ações coletivas. Segundo os autores, “a empresa desenvolve vários procedimentos por meio dos quais visa adequar os trabalhadores às necessidades produtivas e sociais, formando valores, sugerindo comportamentos sociais e profissionais” (FERRETTI, et alii, 2003, p. 178).

Certamente, quanto aos interesses desta pesquisa, a citação acima demonstra ser de caráter essencial, à medida que há um evidente deslocamento quanto à formação universitária dos futuros educadores, pois, em vez de se priorizar a formação acadêmica, conceitual e política daqueles, prioriza-se uma formação eclética e flexível às demandas empresariais do mercado. O educador do futuro, como trabalhador em meio a uma sociedade globalizada, será melhor quando buscar a apreensão das competências necessárias a sua inserção no mercado de trabalho, cada vez mais exigente quanto a estas novas habilidades. Sobre essa questão, considerada basilar quanto aos propósitos deste trabalho, deter-nos-emos de maneira específica na análise que fazemos mais à frente, ainda neste capítulo, do texto de Guiomar Namó de Mello, “Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?”. Veremos que a referida autora defende, de forma eloqüente, a urgente necessidade de que os

educadores sejam formados e capacitados a partir das premissas dos quatro pilares da educação presentes no Relatório Delors.

Entendemos, então, que as afirmações pedagógicas de Delors carecem de uma argumentação teórica consistente no sentido de encontrar as verdadeiras causas geradoras das conseqüências danosas presentes na sociedade capitalista contemporânea e, então, compreender a situação da defasagem educacional existente. Temos a clara percepção de que o pensamento educacional de Delors é passível tanto de credibilidade educacional quanto, por outro lado, de uma crítica política consistente por aqueles envolvidos com a educação, principalmente, entre os países mais pobres do mundo. Aceitá-las como afirmações messiânicas e peremptórias corresponde a abrir mão das prerrogativas educacionais essenciais e características da natureza e da especificidade da educação.

As afirmações feitas por Delors assumem dois sentidos específicos: primeiro, o caráter de verdades pragmáticas em acordo com os interesses e objetivos do empresariado e em segundo, são vazias de significados históricos, econômicos e políticos, enfatizando que a educação ofereceria aos seres humanos os caminhos necessários para atravessar este *mundo complexo*. Mundo vazado de contradições sociais e econômicas que, relacionadas ao processo educacional, interferem de maneira aguda e determinante no crescimento econômico e o desenvolvimento social dos países pobres e dos indivíduos não favorecidos economicamente.

Entretanto, ao falar de uma maneira tão esperançosa sobre a educação, fica evidente que, para Delors, porém, a educação é determinante e não determinada, o que revela uma grave contradição do seu pensamento educacional. O comentário feito por Duarte onde este critica a concepção de Delors sobre o fato de que o relator inverte a razão real das desigualdades sociais entre os povos, ao afirmar que ela é uma questão de desenvolvimento humano, ligado às questões da ciência e da tecnologia, e não de desenvolvimento econômico, é útil para clarificar aquilo que estamos querendo dizer. Afirma Duarte:

Aparentemente sem dar-se conta dessas contradições a comissão apresenta a sua solução, a de não limitar a educação à meta de produzir o crescimento econômico, mas organizar a educação “de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano”. Ultrapassa o mandato da comissão fazer um balanço exaustivo dos últimos cinquenta anos, mas ela não mostra nenhum prurido em reduzir o caráter profundamente desumano da expansão do capitalismo na segunda metade deste século a um problema de visão estreita das políticas educacionais (DUARTE, 2006, p. 51).

Percebemos que a filosofia educacional por trás da proposta da Comissão é a de que os indivíduos chegam à realização pessoal quando encontram, na educação, os instrumentos necessários ao desenvolvimento das suas próprias potencialidades.

Entendemos como falho esse pressuposto filosófico quanto à natureza do processo educacional, em virtude do fato de que o ponto de partida para se definir o sentido básico da educação não é apresentado por Delors. A saber, que as próximas gerações já têm dentro delas os elementos necessários para descobrir os caminhos educacionais necessários ao seu desenvolvimento. Temos a compreensão de que a educação é um processo cultural que se dá de fora para dentro do indivíduo e, por isso, através de uma relação social que se estabelece, por iniciativa de um ser humano historicamente amadurecido, em direção a outro que, em virtude de sua imaturidade histórica, precisa se apropriar dos conteúdos necessários ao desenvolvimento da sua humanidade. A educação, portanto, constitui-se em um processo de humanização relevante à constituição do indivíduo como ser humano participante da sociedade.

É cabível neste momento uma colocação importantíssima de Marx e Engels quando estes, no livro *A Ideologia Alemã*, abordam as necessidades que as futuras gerações têm de se apropriarem das atividades das gerações anteriores através do processo educacional,

Encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e com os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora seja em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial [...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores (MARX; ENGELS, 1979, p. 56 e 70).

Depreendemos da afirmação acima que, para a educação se processar em sua plenitude, faz-se necessária a presença de um educador adulto que ensina aos não adultos os conteúdos acumulados pela humanidade e, apropriem-se das condições necessárias a sua inserção na sociedade. Em outras palavras, é quando as gerações mais velhas transmitem às gerações mais novas a experiência acumulada por meio do seu desenvolvimento histórico, que se processa a apropriação cultural cognominada de educação.

Partindo do pressuposto de que a humanidade não é dada aos homens gratuitamente, mas que ela é produzida historicamente a partir das relações sociais travadas na sociedade, o processo de formação dos indivíduos pode ser definido a partir da concepção de trabalho educativo esboçada por Saviani, ao dizer que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (2005, p. 13).

Tais argumentações, em nossa concepção, são suficientes no sentido de demonstrar quão idealista é o pressuposto educacional de Delors, quando afirma que o tesouro da educação, o poder criativo, está no interior de cada um de nós, necessitando ser descoberto através do trabalho educativo. Este, em essência, tem seu ponto de partida na atuação do professor em sala de aula que, em um processo de interação com os educandos, produz o processo de aprendizagem dos conteúdos necessários à emancipação plena destes. Constitui-se, portanto, o processo educacional, em uma ação ao mesmo tempo política e pedagógica que ocorre no interior da escola, por parte dos educadores que, ao propiciarem aos seus alunos o domínio dos conteúdos culturais, fazem com que eles tenham a oportunidade de participar plenamente da sociedade da qual fazem parte.

No que diz respeito às classes menos favorecidas no ambiente do capitalismo (neo)liberal, a questão do domínio dos conteúdos torna-se fundamental e por demais necessária, como afirma Saviani:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Porque justamente o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominadores dominam. Então, dominar o que os dominadores dominam é condição de libertação (2006, p. 55).

Muito mais do que as novas competências adaptativas propostas pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, os educandos dos países pobres necessitam de professores profundamente comprometidos com o processo de aprendizagem dos seus alunos, processo que não se estabelece sem a apropriação dos conteúdos científicos e acadêmicos necessários para que eles sejam inseridos no mundo do trabalho.

Temos a compreensão de que as competências exaladas através dos quatro pilares da educação propostas pela referida comissão fazem parte das novas exigências mercadológicas ao trabalhador e que, por isso, caminham na contramão dos propósitos fundantes da escola, e por que não, do próprio processo de aprendizagem. É assim que, a seguir analisamos cada um deles, conforme vão sendo apresentados no Relatório, procurando demonstrar as contradições presentes e as implicações para a educação superior.

Com profundas convicções messiânicas na educação por meio dos quatro pilares, Delors afirma:

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (1999, p. 89 e 90, Grifos do autor).

Nada mais apocalíptico do que a perspectiva educacional presente na citação acima. Se não, vejamos: para Delors, a função precípua da educação institucional do futuro é a de desenvolver sobre os educandos as quatro aprendizagens fundamentais, sem as quais o projeto educacional estará inviabilizado. Portanto, a educação formal, em outras palavras, não terá mais sentido sem o ensinamento, em caráter prioritário, dos quatro pilares da educação propostos por ele. Para efeitos de uma melhor compreensão do significado dos quatro pilares, conceituamos e analisamos criticamente cada um deles, na ordem estabelecida por Delors.

2.1.4.1 APRENDER A CONHECER

Delors classifica este tipo de aprendizagem como aquela que, a parte dos saberes e conteúdos tradicionais, propicia aos estudantes “o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” (DELORS, 1999, p. 90). Em sua concepção o mesmo deve ser considerado simultaneamente tanto “um meio como uma finalidade humana” (DELORS, 1999). Continua:

Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (1999, p. 91).

Apesar das palavras de Delors, desde o início do Relatório, ter a marca da indefinição conceitual, beirando à subjetividade religiosa, ele deixa transparecer por dois momentos, o verdadeiro sentido que existe em sua mente quanto ao conceito do “*aprender a conhecer*”. Diz ele:

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Desse ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”. Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo (DELORS, 1999, p. 91).

Em outra oportunidade, ainda tratando da mesma temática, Delors defende que o “*aprender a conhecer*”:

Supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. [...] Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas, viagens, trabalhos práticos de ciências...) (1999, p. 92).

Ao defender a perspectiva de um tipo de conhecimento necessário às várias áreas da vida, Delors reafirma a sua convicção esperançosa no processo educacional como aquele capaz de influenciar de maneira significativa a vida dos educandos que tomam contato com este tipo de metodologia para compreender o mundo e as pessoas, fazendo com que o educando nunca dê por encerrado o processo do aprendizado, utilizando-se de todas as experiências da vida para o seu enriquecimento intelectual. De maneira bem coerente, ao concluir a sua definição do significado do “*aprender a conhecer*”, Delors o relaciona com um dos fundamentos filosóficos educacionais predominantes em todo o seu relatório, que é “o aprendizado ao longo de toda a vida”. Nessa perspectiva, o relator afirma: “A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.” (DELORS, 1999, p. 92 e 93).

Destacamos a título de análise do pilar “*aprender a conhecer*”, que o mesmo se traduz em uma ênfase clara na substituição das prioridades do processo educacional. Apesar de destacar a necessidade de que os educandos tenham acesso tanto aos

conhecimentos gerais (cultura geral) quanto aos específicos (trabalhando assuntos específicos), o aspecto definidor conceitual de Delors sobre esse pilar está no fato de que ele se constitui em uma “metodologia” do conhecimento, relacionada com o “*aprender a aprender*”. Parece que, para Delors, o passo decisivo do processo de aprendizado está na forma como o educando se aproxima do conhecimento e não na essência do conteúdo científico. Entendemos, então, que há uma inversão definitiva quanto às prioridades do ensino, já que ‘como eu aprendo’ é mais importante do que ‘aquilo que eu aprendo’.

Ao priorizar o ‘como aprende’ em detrimento ‘do que se deve aprender’, o educando deixa de lado as questões filosóficas, políticas, sociais e históricas envolvidas nos conteúdos educacionais, priorizando, os aspectos metodológicos e técnicos. Portanto, a perspectiva pedagógica de Delors assemelha-se, essencialmente, à concepção construtivista, visto que para essa corrente “a habilidade de mobilizar conhecimentos, é mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos” (DUARTE, 2003, p. 14).

Em uma prévia conclusão, podemos afirmar que, em essência, como o ‘aprender a aprender’, o ‘aprender a conhecer’ pode ser classificado como uma redundância do primeiro e, como uma forma de adaptar e flexibilizar o indivíduo às exigências do mercado, aspecto já abordado anteriormente neste trabalho. Este é um processo que nunca acaba, já que deve ocorrer ‘ao longo de toda a vida’, exigindo dos educandos-trabalhadores uma permanente busca pelo conhecimento, o ‘aprender a conhecer’ permanece como uma retórica educacional extremamente pertinente do neoliberalismo em educação, fazendo com que a mesma mantenha a sua subserviência aos ditames econômicos estabelecidos como hegemônicos.

O “aprender a conhecer”, em termos educacionais, pode ser caracterizado mais como uma oportunidade para o crescimento pessoal vinculado à carreira profissional, do que para estabelecer ações transformadoras no contexto social. É o prazer pelo conhecimento e pela descoberta de conteúdos novos, e não o conhecimento promotor de mudanças significativas nas situações de opressão e de exploração sofridas por grande parte da população desfavorecida. Portanto, o “aprender a conhecer”, segundo a concepção do Relatório produzido pela Comissão, faz do conhecimento científico uma ferramenta de crescimento individualizado necessária ao alto índice de concorrência estabelecido no atual modelo de sociedade, bem afeito às exigências do (neo)liberalismo.

2.1.4.2 APRENDER A FAZER

Delors deixa claro que há, entre o “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer”, uma clara indissociabilidade. Demonstra que, apesar de interligados, o segundo pode ser encontrado na formação profissional, em virtude de que este nível de ensino está relacionado a “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a essa última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente” (1999, p. 93). Para este autor o “aprender a fazer” não pode mais ficar limitado a simplesmente preparar alguém para uma tarefa material específica, pelo contrário, entende que as “aprendizagens devem evoluir” (1999, p. 93) para concepções mais cognitivas do trabalho, mesmo que este seja no ramo industrial.

Para fundamentar seu conceito, Delors defende que para alcançar os países mais desenvolvidos, os países periféricos devem ultrapassar a idéia obsoleta de qualificação, chegando à noção de competência, assumindo, o “aprender a fazer”, uma importância definidora no atual contexto do capitalismo. Advoga que, no progresso técnico do capitalismo contemporâneo, as qualificações antigas são trocadas por novos processos de produção, de tal forma que:

As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como um comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” [...] Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 1999, p. 93-94).

Para Delors, o trabalhador deverá demonstrar compromisso pessoal com o seu desenvolvimento pessoal para produzir as competências subjetivas necessárias que as correspondam às exigências de qualificação do atual modelo de capitalismo. Foi pensando nisso que, conforme alertou Delors, a Comissão Internacional de Educação sublinhou a ligação entre “os diversos aspectos da aprendizagem” (1999, p. 94), fazendo com que o “aprender a conhecer” estivesse plenamente vinculado ao “aprender a fazer”. A interligação dos saberes, portanto, alinhados uns aos outros, daria ao processo educacional maior

significado e relevância. As “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (1999), devendo somar-se a elas as formações tradicionais mais específicas e técnicas, fazendo do lema “aprender a fazer” um forte conteúdo educacional e formativo, integrando a escola ao modelo de capitalismo concorrencial.

Para Delors, a aptidão técnica para o manuseio da matéria prima deve ser complementada pela habilidade essencial da capacidade das relações interpessoais. O cultivo de qualidades humanas, no atual contexto da sociedade capitalista, torna-se imperiosa para a manutenção do indivíduo em seu posto de trabalho. A formação tradicional não tem condições de transmitir tais competências. Segundo Delors, no futuro, as organizações com alto índice de tecnologia resolverão os seus problemas internos de relacionamentos “com base mais comportamental do que intelectual [...] o que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior” (1999, p. 95).

Ao preconizar tais aspectos, Delors entende que está em jogo uma desmaterialização do trabalho em detrimento da importância dos serviços, fazendo com que haja uma consequente ênfase nos aspectos intuitivos, valorizando-se mais as qualidades subjetivas do que as objetivas e técnicas. (1999, p. 95). Para ele, as economias subdesenvolvidas dos Continentes africano, sul americano e asiático, onde a dependência do trabalho assalariado é mais visível, deveriam abrir mão de uma preparação tradicional e formal, para priorizarem o desenvolvimento das qualidades sociais e relacionais. Isso levaria, ao descobrimento de capacidades empreendedoras e flexíveis ao contexto social em que os trabalhadores desenvolveriam seus serviços. Essa capacidade, segundo Delors, faria com que os países em desenvolvimentos tivessem um desafio comum a solucionar em um futuro bem próximo: “como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar da criação do futuro?” (1999, p. 96).

Diante do exposto, cabe aos propósitos deste trabalho encontrar os vínculos que a concepção de Delors demonstra ao propor o “aprender a fazer”, com o discurso educacional (neo)liberal que atualmente assume caráter hegemônico. Pelo fato de discordar das idéias pedagógico-capitalistas defendidas pelo autor e por entender que elas fazem parte de um processo maior relacionado à reestruturação global do sistema capitalista que submete os países periféricos às normas educacionais e trabalhistas dos países centrais, colaborando com a manutenção no poder do espectro burguês, apresentamos a seguir, uma análise desse “pilar” educacional proposto por Delors.

Ao analisar a substituição da prioridade à qualificação técnica e conceitual do trabalhador pela noção das competências adaptativas como ferramentas necessárias à manutenção daquele no seu posto de trabalho, Bianchetti faz uma afirmação que consideramos necessária para o entendimento dos desdobramentos da noção do “aprender a fazer” exalada no Relatório Delors e que determina a educação para o futuro. Diz ele:

No espectro daquilo que se defini como trabalhador qualificado, a partir do predomínio do modelo de competências no interior das empresas, além do conhecimento, passam a ser incorporados e a ganhar destaque aspectos relacionados ao comportamento, as atitudes, às posturas do trabalhador. Passa a haver a preocupação de verificar, além de determinada certificação a respeito do conhecimento, se tem iniciativa, facilidades de se amoldar às diretrizes da empresa, se está disponível e aberto às novas aprendizagens. Valorizam-se o conhecimento formal, os saberes tácitos, mas acima de tudo, o que vai determinar a permanência do trabalhador na empresa ou eventualmente a sua promoção com melhorias salariais – individualmente e não como categoria – é o uso do conhecimento, isto é, a capacidade de operacionalizá-lo no momento de identificar e solucionar os problemas do processo de trabalho (BIANCHETTI, 2001, p. 21).

Fica evidente, na citação acima, que há um claro deslocamento das questões relacionadas ao conhecimento formal para aquelas voltadas à necessária adaptação psicológica do trabalhador, as últimas, no atual contexto empresarial, são fundamentais para o seu desenvolvimento. É a capacidade de flexibilização somada ao sucesso individual para solucionar problemas imprevistos que são valorizados na atividade do trabalhador. Quando a noção de qualificação adquire a conformação das competências, “são exigidos dos trabalhadores novos requisitos como habilidades cognitivas, comportamentos e atitudes, em vista do aumento de produção e de lucro” (CZERNISZ & BUENO, 2005, p. 7). Encontramos, portanto, diante de um processo de psicologização das relações trabalhistas no âmbito do sistema capitalista, retirando do foco central as contradições evidentes daquelas relações. O trabalhador que for colaborador da empresa e que não causar problemas de relacionamento no ambiente do trabalho é premiado com a manutenção do seu posto de trabalho.

No que diz respeito à concepção que a formação dos professores vem tomando no atual contexto brasileiro, a substituição da qualificação pela noção das competências possui, segundo Czernisz e Bueno, a justificativa especificamente empresarial e utilitária. Na análise que as autoras fazem sobre esta situação, elas afirmam que: “Numa sociedade cognitiva na qual, pelo progresso técnico, o conhecimento está armazenado na máquina e é desmaterializado, resta ao trabalhador a tarefa de agir com flexibilidade e preparo para o imprevisto, considerando como objetivo primeiro o lucro e a qualidade” (CZERNISZ E BUENO, 2005, p. 10). Quando a perspectiva das competências assume o lugar de excelência

na formação do educador, transfere-se para a educação o caráter empresarial, demonstrando a flagrante submissão da educação ao capital econômico, aspecto que temos demonstrado em outros momentos desta pesquisa.

Quando aplicado ao âmbito da educação, a substituição da qualificação pedagógica e política pela competência metodológica e psicológica do futuro educador, percebemos em processo uma estratégia especificamente definida no sentido de desqualificar o aspecto formativo do educador voltado para as necessidades políticas e teóricas do campo educacional em troca de uma formação limitada e voltada aos interesses dominantes da sociedade. Está em jogo a pauperização do trabalho docente, fazendo com que haja uma limitação política e crítica dos educandos e futuros professores. Podemos eleger, em termos históricos, os anos de 1990 como período de intensa produção intelectual por parte dos teóricos comprometidos com o ideário (neo)liberal, no sentido de objetivarem tal estratégia. Os discursos pedagógicos de muitos teóricos daquele período voltaram-se, portanto, para o desarme político dos educadores, levando-os a aceitarem as prerrogativas e sugestões pedagógicas como a que estamos analisando neste trabalho. Seguindo essa mesma ótica, afirma Freitas:

Os anos de 1990, em educação, foram produto destas circunstâncias todas, que terminaram por desarmar teoricamente o campo. Completamente, sob pressão de políticas públicas, a área foi paulatinamente, ao longo da década, assumindo uma posição nitidamente neotecnista. Neste cenário, as qualificações duráveis antes objeto de formação, sob o impacto da desagregação das profissões, cederam lugar as competências e habilidades breves e mutantes, no interior de redes abertas, rápidas, virtuais, nas quais se *convive mesmo estando isolado* no interior de um quarto ante a tela de um computador (2004, p. 147).

No “aprender a fazer” apregoado por Delors, há uma clara defesa de tornar o processo de trabalho mais flexível, exigindo dos trabalhadores novas posturas e características do sistema de empreendedorismo. Voltando-se, para o setor de serviços formal e informal, a classe assalariada não deve mais confiar na empregabilidade tradicional, pelo contrário, deve buscar outros meios de inserção no mercado de trabalho aberto e desregulamentado. No processo de reestruturação do capitalismo, as novas competências assumem caráter hegemônico sobre a preparação do trabalhador, reforçando a precarização tanto do trabalho quanto do trabalhador.

Portanto, “aprender a fazer” deve ser analisado sem a ingenuidade da neutralidade política e capitalista que Delors apresenta, ou seja, como se fosse uma realidade dada e destituída de valores economicistas e capitalistas. Com efeito, o jargão em análise faz

parte do processo de acumulação flexível do capital, que exige uma nova configuração de todos os elementos que fazem parte do sistema total capitalista, no caso em questão, dos trabalhadores, que devem se adaptar, se têm a intenção de se manterem nos seus postos de trabalho. Entendemos que há uma desvalorização da força de trabalho, já que dela não é mais exigida, como outrora, uma qualificação técnica voltada para o processo de produção. Pelo contrário, ela deve se especializar na busca por habilidades alheias ao trabalho produtivo, na tentativa de alargar a sua base de sustentação no mercado de trabalho. Ao definir essa descaracterização do trabalhador no ambiente do capitalismo flexível plasmada pelo “aprender a fazer”, no contexto da crise de reestruturação do sistema capitalista de produção, Harvey arremata:

A desvalorização da força de trabalho sempre foi a resposta instintiva dos capitalistas à queda de lucros. Mas a generalidade dessa afirmativa esconde alguns movimentos contraditórios. As novas tecnologias aumentaram o poder de certas camadas privilegiadas; ao mesmo tempo, sistemas alternativos de produção e de controle do trabalho abrem o caminho para alta remuneração de habilidades técnicas, gerenciais e de caráter empreendedor. A tendência, exagerada pela passagem para o setor de serviços e pelo alargamento da “massa cultural”, tem sido de aumentar as desigualdades de renda, talvez pressagiando uma nova aristocracia do trabalho, bem como a emergência de uma subclasse mal-remunerada e totalmente sem poder (2006, pp. 179 e 181).

Poderíamos nos deter em uma análise mais aprofundada desse “pilar” educacional de Delors, porém guardamos para o final deste tópico, quando, após a análise do seu último “pilar”, fazemos uma crítica final à teoria como um todo. Por ora, entendemos ser suficientes os argumentos para notificar as artimanhas teóricas por trás das derivações aparentemente ingênuas da concepção teórica do “aprender a fazer”.

2.1.4.3 APRENDER A VIVER JUNTOS, APRENDER A VIVER COM OS OUTROS

A definição que Delors oferece ao pilar “aprender a viver juntos” corresponde à sua maneira ingênua e por demais esperançosa de olhar o processo educativo e, conseqüentemente, os graves conflitos sociais produzidos em meio ao sistema capitalista. Apesar de demonstrar certo conhecimento sobre as causas dos conflitos sociais que, em seu modo de ver, têm fundamento no modelo de capitalismo concorrencial predominante no

mundo, Delors não aprofunda de maneira correta as propostas para a solução de tais conflitos.

Afirma ele:

Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e, sobretudo em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato esta competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas (DELORS, 1999, p. 97).

Entende que a própria educação contribuiu negativamente ao dar uma “má interpretação da idéia de emulação” (DELORS, 1999, p. 97), fazendo com que, o clima competitivo fosse elevado a níveis insuportáveis. Defende que a educação deve utilizar dois mecanismos centrais para romper com as barreiras culturais, sociais e raciais na sociedade: aquilo que ele chamou de descoberta do outro e a participação em projetos educativos comuns. O autor tem consciência, como já destacamos, dos graves problemas étnicos, sociais, culturais, políticos e econômicos e, ao seu estilo, elege a escola como agência solucionadora dos mesmos. Propõe que por meio das disciplinas voltadas para a área das Ciências Humanas, os educandos descubram quem são e, ato contínuo, acontece de maneira compreensiva a descoberta do outro. É nessa direção que afirma:

Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. [...] Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação [...], deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver essa atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida (DELORS, 1999, p. 98).

A outra proposta para “aprender a viver juntos” ensejada por Delors está na valorização de estabelecer projetos comuns entre os diferentes, já que, “quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos individuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos” (1999, p. 98). Uma das apostas definitivas de Delors no processo de escolarização é que este tem condições de realizar o milagre tão sonhado da unificação entre os seres humanos. O segredo está na consecução de projetos que tenham por obrigação conduzir os diferentes de maneira conjunta, levando-os a um nível de compreensão da mutualidade necessária para uma boa convivência.

No que diz respeito a uma perspectiva crítica e discordante sobre o pilar “aprender a viver juntos”, entendemos que alguns elementos precisam ser destacados no

sentido de oferecer àqueles educadores que tendem a concordar com a articulação quase religiosa de Delors neste tópico, a conscientização necessária para ultrapassar os limites de análise impostos pela teoria do autor. Faz-se necessário ir além da análise pragmática que ele tem da realidade socioeconômica para, então, compreender a dinâmica dos conflitos que estão na base do sistema social capitalista, o qual impõe, sobre o processo educativo as máximas de dominação da classe burguesa na sociedade contemporânea.

O primeiro elemento a ser destacado é o fato de que à semelhança das articulações positivistas nos tempos em que a primeira Revolução Industrial acontecia na Inglaterra, Delors defende que a resolução dos problemas sociais e econômicos tem seu ponto de partida nas atitudes morais e ideais dos seres humanos e não nos fundamentos materiais que construíram a sociedade. Em outras palavras, para a solução dos problemas sociais apresentados pelo próprio Delors, e considerados por ele como implacáveis e históricos, o mesmo defende posturas morais que, ao serem adotadas, teriam condições de resolver de maneira objetiva os graves conflitos vivenciados ao redor do mundo. Assim, as questões voltadas à materialidade das relações sociais seriam solucionadas de maneira harmônica e consensual.

Delors demonstra que o argumento de não conflitar interesses contraditórios ainda se constitui na melhor forma de responder aos agudos problemas provocados pelo capitalismo. Segundo Ferreira, essa foi a mesma perspectiva de Émile Durkheim na segunda metade do século XIX, ao analisar os graves conflitos entre o capital e o trabalho decorrentes da segunda fase do capitalismo.

Durkheim compreendia o quadro perturbador colocado pela emergência da questão social, mas discordava essencialmente do conteúdo de soluções que começava a ser proposto pelo pensamento socialista. Suas convicções defendiam que os problemas sociais vividos pela sociedade européia eram de natureza moral e não de fundo econômico, e que estas sobreviviam devido à fragilidade decorrente de uma longa transição (FERREIRA, 2001, p. 47).

É sabido o posicionamento histórico de Durkheim a favor do desenvolvimento do capitalismo como sistema que traria, a partir do empreendimento tecnológico, grandes possibilidades de crescimento para toda a população da Europa e do mundo. Sua tese era de que os críticos fatos sociais produzidos pelo então nascente sistema capitalista seriam solucionados por um conjunto de normas legais que trariam a conduta social à normalidade, tirando-a, portanto, do estado patológico. Ou seja, qualquer aspecto social que saísse da normalidade política, econômica ou social deveria ser encarado como um fenômeno mórbido. Essa maneira de pensar o tecido social fazia com que o sociólogo francês fechasse

os olhos às mazelas advindas da natureza exploratória do sistema capitalista que, longe de ser uma anomalia passageira, constituía-se, em sua essência, dominante e permanente.

Infelizmente, o caminho percorrido por Delors se assemelha em muito à mentalidade positivista de Durkheim, já que este autor, no seu Relatório, encara os agudos problemas gerados pelo capitalismo a partir de estratégias morais, desprezando o caráter histórico e social das desigualdades e crendo que por meio de uma cooperação harmoniosa e serena, todos os problemas conflituosos do mundo são resolvidos até chegar a mais tranqüila amizade entre os povos. Essa forma de ver a realidade social despolitiza o processo educativo e minimiza os graves problemas educacionais procedentes de uma análise a-histórica, como a que é feita por Delors no presente Relatório.

O segundo elemento passível de crítica quanto ao lema “aprender a viver juntos” recai sobre a idéia de que Delors inverte, de maneira proposital, a ótica das desigualdades pela ótica das diferenças. Tal inversão caracteriza-se como uma das marcas (neo)liberais que ultimamente tem tomado conta da mente de inúmeros teóricos ligados ao campo educacional, fazendo com que seja enfatizado, em nome de uma falsa igualdade, um processo de inclusão das minorias no processo educacional e produtivo. Conviver com os diferentes tem se transformado em uma estratégia de solução pacífica e harmoniosa para graves problemas históricos. Aceitar o diferente, portanto, é mais democrático do que aceitar o desigual, e isso em nome de uma ordem democrática de acessibilidade tão em moda nos discursos políticos e educacionais.

Em nossa opinião, a inversão feita por Delors demonstra uma clara atitude da classe burguesa diante dos terríveis problemas de desigualdade produzidos pelo capitalismo excludente nos países pobres. Para os teóricos liberais, é melhor tratar com as diferenças culturais do que tratar as desigualdades sociais, já que as primeiras podem ser amenizadas através de programas compensatórios, enquanto que as segundas são insolúveis no âmbito do sistema total capitalista. É nesse contexto que se incluem os programas de inclusão das minorias e daqueles que possuem algum tipo de necessidade especial: eles devem ser incluídos para que possam, quem sabe, um dia, fazer parte do processo produtivo capitalista. No limite, a inclusão social, na ótica (neo)liberal, é feita para transformar não a realidade social, mas para aumentar o número real de consumidores dos produtos capitalistas encalhados nas prateleiras.

A aceitação daquele que é diferente com base no lema “aprender a viver junto” corresponde também à perspectiva mercadológica (neo)liberal de inclusão das minorias que, em virtude do sistema excludente do capitalismo, estão alienadas da participação no

mercado consumista do próprio sistema. A idéia de convivência pacífica com os diferentes, incluindo-os no sistema capitalista produtivo, legítima, portanto, de maneira ideológica, a participação de todos os indivíduos na referida sociedade, apresentando um aspecto, pelo menos aparente, de democracia no contexto do capitalismo. O alerta de Duarte sobre essa situação parece próprio:

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-os deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à auteridade e da convivência pacífica, entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital. O paradigma é o daquela propaganda de cigarro que veicula o ideal de liberdade como sendo “cada um na sua, mas com alguma coisa em comum”. O que há em comum é o valor da mercadoria (DUARTE, 2006, p. 55, aspas do autor).

Na situação contextual do capitalismo burguês, os mecanismos de inclusão educacional utilizados com base no lema do “aprender a viver junto” nada mais são do que formas ideológicas discursivas fundadas na manutenção das desigualdades econômicas e sociais entre aqueles que são aparentemente incluídos e os outros, já que o próprio sistema que tenta incluí-los não os absorve posteriormente. Vivemos, na atualidade, uma grave argumentação demagógica em torno da inclusão a qualquer preço e de qualquer maneira na sociedade. O discurso é que os excluídos precisam participar do processo social total, mesmo que seja no regime do faz de conta, para depois serem excluídos dos altos postos de trabalho.

Partindo da perspectiva de que o processo educativo liberal burguês visa formar o sujeito individualista, egocêntrico e voltado para o aspecto competitivo, em pleno acordo com o modelo de homem que se espera dele, o jargão do “aprender a viver junto”, quando aplicado à educação, não passa de uma retórica que, como falamos acima, inverte o foco de análise da atual conjuntura política e socioeconômica prevalente sobre a grande maioria dos países do mundo. Ao aceitar o diferente ao lado dele, o sujeito descrito acima não tem, em virtude de sua formação competitiva e egocêntrica, condição nenhuma de se envolver plenamente com as contradições vivenciadas por aquele que é portador de alguma diferença que o exclui da sociedade produtiva. É assim que o apelo para que se “aprenda a viver junto” toca na necessidade de uma conversão moral do individualista capitalista que, orientado pela lógica do próprio sistema, naturalmente, recusa-se a ceder diante de um novo concorrente.

Pode parecer que os nossos argumentos devam se incluir entre aqueles que, por preconceito, recusam-se a aceitar o processo de inclusão tão em moda na sociedade contemporânea. Entretanto, à guisa de conclusão de nossa análise sobre o pilar “aprender a viver junto”, gostaríamos de deixar claro que, por uma imposição da natureza, não podemos de maneira nenhuma assumir o discurso dos preconceituosos e excludentes dos diferentes e daqueles, que em um viés positivista, situam-se no ramo dos casos patológicos. De maneira nenhuma! Porém, cumpre estabelecer que o que está em jogo na base da sociedade brasileira e, de maneira geral, na estrutura social de todos os países periféricos, não é a questão étnica, cultural, de gênero ou aquela dos portadores de necessidades especiais físicas. O que define as relações de poder históricas e exploratórias é a base material da estrutura capitalista de produção, fundada e cindida entre aqueles que detêm o poder econômico e a grande maioria que, por motivo de subsistência, vende a única posse que lhe resta, a força de trabalho. Esta é, portanto, a verdadeira raiz dos problemas sociais apontados por Delors, mas abandonados na sua análise.

O fato de Delors apresentar soluções fáceis e rápidas para problemas graves e historicamente construídos revela, a opção de focar mais nas diferenças do que nas desigualdades. Certamente, se este autor olhasse para as desigualdades sociais históricas como as mesmas provocadas pela apropriação privada dos bens produzidos coletivamente pela totalidade da sociedade, chegaria, ele mesmo, a conclusões mais profundas e a soluções não tão palatáveis como àquelas que chegou. É a partir daí que o jargão “aprender a viver junto” deve, igualmente aos seus precedentes, ser rejeitado de maneira estridente por todos os educadores que, de alguma forma, estão envolvidos com o processo de emancipação das camadas populares. A emancipação humana deve ser buscada como um elemento básico para todos os indivíduos e não apenas para aqueles que são diferentes e que fazem parte de determinados grupos em separado no seio da sociedade. Infelizmente, não é essa a proposta do capitalismo como sistema que, ao seguir a sua lógica excludente, deixa para trás a grande maioria dos indivíduos dos países em desenvolvimento.

2.1.4.4 APRENDER A SER

O tema do “aprender a ser” não é uma novidade criada por Delors. Pelo contrário, faz parte de uma estratégia da Unesco da década de 70, mais precisamente, do ano

de 1972, quando a Organização criou a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, para efetivar um trabalho semelhante ao encabeçado por Delors no ano de 1996. Naquela época a referida Comissão foi liderada por outro francês, o senhor Edgar Faure, auxiliado por vários membros da Unesco, inclusive de países que, na época, estavam em franco antagonismo político e econômico, como a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e os Estados Unidos da América.

Em nossa concepção, a parceria criada pela Unesco, ao unir idéias antagônicas tão contraditórias, tinha a função de demonstrar ao mundo que, desde aquela época a educação deveria ser vista como um elemento aparentemente neutro e à parte da perspectiva política e econômica. Como um fenômeno que deveria ser visto de forma a-histórica e desencarnada das questões econômicas que o circundam. A idéia, provavelmente, era fazer com que a educação fosse vista através de um viés suprapartidário e alcançasse, nas futuras gerações, um status de ecletismo. Ao demonstrar como o desenvolvimento da educação após a Segunda Guerra Mundial passou a ser o principal investimento financeiro de vários países do mundo, o Relatório Aprender a Ser, cognominado por este trabalho, a partir de agora, de Relatório Faure, faz uma afirmação peremptória:

Pela primeira vez sem dúvida na história da humanidade o desenvolvimento da educação considerada à escala planetária tende a preceder o nível de desenvolvimento econômico. [...] Essa tendência manifestou-se, em primeiro lugar, com a audácia e sucesso que se conhece em países tais como o Japão, a U. R. S. S. e os Estados Unidos; numerosos outros países, principalmente do Terceiro Mundo, estão empenhados, desde há pouco nesta via, apesar de duros sacrifícios que ela exige e a despeito de inúmeras dificuldades que enfrenta (FAURE, 1974, p. 55 e 56).

Apesar de consciente dos conflitos de concepção de Estado que geram políticas educacionais contraditórias entre os países de um lado, adeptos na época do Socialismo real e aqueles fundamentados no sistema capitalista e liberal de produção do outro, o Relatório Faure profetiza que há tendências comuns que coexistem em várias partes do mundo e que num futuro bem próximo, em razão das evoluções no sentido inverso, tais contradições deveriam recuar (1974, pp. 63 e 64). É nessa perspectiva que ao eleger o desenvolvimento da educação como ponto comum aos vários países do mundo, Faure faz várias citações sobre as propostas educacionais socialistas e capitalistas de vários países. Apesar de reconhecer o antagonismo explícito desses países, o relatório não se cansa de apontar alhures a necessidade de crescimento educacional ao redor do mundo, independente da bandeira política ou econômica, como se tais questões não fossem direcionadoras da concepção de homem que cada uma das propostas educacionais desejava formar. Percebe-se,

então, o caráter multiforme e eclético que configurou o Relatório Faure, aspecto embrionário já do pensamento educacional hodierno, e por isso mesmo, muito próprio aos objetivos da presente pesquisa.

Ao vislumbrar, nos dias atuais, as características relacionadas e analisadas por este trabalho, vinculadas ao Relatório Delors, percebe-se que a empreitada encampada pela Unesco, a partir da década de trinta, obteve absoluto sucesso quanto aos seus propósitos primários. A educação tem sido observada de forma despolitizada, sendo abordada numa perspectiva neutra e apontada como salvadora por excelência das mazelas presentes nas sociedades capitalistas. Se na época do Relatório Faure, o conflito da Guerra Fria ainda se encontrava presente, pelo menos teoricamente, nas sociedades contemporâneas, o fenômeno do capitalismo concorrencial global clama por homogeneidade irreversível, exigindo que todos os países participem de um jeito ou de outro do referido processo.

Portanto, em primeiro lugar, quanto ao pilar “aprender a ser”, cumpre dizer que o foi um resgate de apropriação teórica feito por Delors dos escritos da Comissão liderada por Faure em 1972, que aquele fizesse questão de reproduziu as palavras de Faure da seguinte forma:

Assim a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório *Aprender a ser*: “O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (DELORS, 1999, p. 101, Grifos e aspas do autor).

Para Delors, “aprender a ser” significa, em termos práticos, a capacidade que o educando deve ter de ser criativo em suas idéias, sonhos e projetos que demonstrem a diversidade de talentos necessários ao desenvolvimento da sociedade humana. Para ele, a escola deveria:

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportarem-se neles como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 1999, p. 109).

“Aprender a ser”, para Delors, relaciona-se com a capacidade de desenvolver imaginação e a criatividade nas experiências cotidianas das crianças ou dos adultos. Para isso, advoga que as disciplinas ligadas à cultura artística, estética, cultural e

outras afins devessem ocupar na prática educacional um lugar de maior destaque do que aquele dos dias atuais (1999). O indivíduo deveria, portanto, ser desenvolvido de maneira integral, desde o seu espírito até às ações de solidariedade.

Com efeito, desde uma perspectiva crítica, tal concepção educacional não demonstra como o educando será plenamente desenvolvido. Em nenhum momento, nas palavras da Comissão liderada por Delors, a figura do professor é apontada como aquela força motriz, em nossa concepção, essencial, para o crescimento do ser do indivíduo. Conceber o desenvolvimento crítico do aluno separado da figura do educador parece levar à idéia de que o mesmo será produzido de maneira espontânea e não-diretiva como propõem muitos educadores nos dias atuais.

Isso fica evidente em uma das definições sobre educação apontada por Delors no presente tópico: “a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (1999, p. 101). O pensamento de Delors em termos educacionais defende uma das prerrogativas centrais do pensamento liberal em educação: que as crianças têm condições de aprender melhor sozinhas do que direcionadas por um professor, pois aquilo que elas aprendem por elas mesmas tem caráter valorativo superior aos conteúdos aprendidos com um educador adulto. Em suma, a educação, antes de ser um processo que vem de fora para dentro, é uma via que parte no caminho inverso, de dentro para fora, correspondendo aos níveis internos de desenvolvimento das crianças.

Anula-se então, em extremo a figura do professor, dando à criança a capacidade autônoma de gerir o seu destino. A educação da autonomia passa a ser a tônica central do pensamento (neo)liberal que liberta as crianças das amarras educacionais do pensamento tradicional em educação. A criatividade e a imaginação são para Delors, as prerrogativas máximas da educação do ser, entretanto elas não são direcionadas a objetivos políticos e de transformação da estrutura social desumana que, muitas vezes, permeia a educação das escolas públicas. Criatividade e imaginação, quando descompromissadas politicamente, têm a capacidade de gerar indivíduos alienados e presos ao seu mundo ou então anarquistas questionadores da ordem social, mas destituídos de um projeto político de transformação social. Falta a Delors, portanto, dar ao “aprender a ser” um direcionamento de comprometimento político com aqueles que, em razão do modelo social vivenciado nas sociedades do “mundo em mudança” (1999, p. 100), como ele mesmo afirma, vivem marginalizados na periferia desse tipo de sociedade produzida pelo respectivo mundo.

Na verdade, Delors, continua coerente ao seu estilo: utiliza-se de argumentos aparentemente superficiais e despolitizados para divagar sobre soluções fáceis

para um mundo extremamente desumano e perverso, fundado a partir das prerrogativas do sistema capitalista de produção. A generalização das suas asseverações deixa claro que não quer descer às razões constitutivas que geraram e continuam a gerar o modelo excludente da sociedade burguesa. Em uma perspectiva liberal, Delors faz dos seus pilares educacionais linhas autônomas e a-históricas para a salvação da educação dos países e das pessoas pobres, “curando” de maneira superficial as feridas que continuam plenamente abertas e, por isso mesmo, exigindo dos pensadores em educação uma postura diferenciada e ações concretas de luta no âmbito da sociedade capitalista.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE GUIOMAR N. DE MELLO: NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO E MUDANÇAS

O entendimento de Namo de Mello sobre a formação dos professores deve ser compreendido a partir das orientações que a nova LDB trouxe para o contexto educacional brasileiro. No capítulo IX, da obra “Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?”, que recebe o título de “Cursos superiores de formação de professores no Brasil: mudar ou mudar”, a autora ressalta que, dentre outros acontecimentos históricos da recente história educacional brasileira, a promulgação da Lei 9.394/96 demonstrou o esforço dos órgãos educacionais para regulamentar e colocar em prática o novo paradigma curricular exalado na Lei. A linguagem utilizada pela autora demonstra sua associação com a reafirmação do pensamento educacional fundado na pedagogia das competências, revelando, o cunho (neo)liberal do seu discurso.

Com a promulgação da Lei 9.394/96 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incorporou as experiências e as lições aprendidas ao longo desses anos, inicia-se uma nova etapa de reforma. Nos marcos da flexibilidade, do regime de colaboração recíproca entre os entes da federação e da autonomia dos entes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância e si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagens e constituir competências nos alunos (MELLO, 2004, p. 74).

Percebe-se que a linguagem da autora está plenamente afetada pela nova pedagogia das competências voltadas para o mercado, demonstrando que o ambiente educacional vive um momento de ressignificação fazendo com que os conteúdos deixem de

ser fim e passem a ser meios que tenham a finalidade de construir competências nos alunos. Em outras palavras, é por meio dos conteúdos de orientação específica que os alunos seriam formados e preparados para um novo modelo social. A LDB conseguiu, segundo a autora, uma transformação quanto aos objetivos do próprio processo educativo, fazendo com que os conteúdos perdessem a sua finalidade objetiva na formação do aluno. Os conteúdos seriam meios subordinados aos objetivos que foram ressignificados nos marcos da flexibilidade e da cooperação mútua entre aqueles interessados no processo educativo. Os mesmos deveriam ser utilizados para formar as competências exigidas pelo mercado.

Ela complementa a sua perspectiva educacional fundada nas transformações trazidas pela nova LDB da seguinte maneira:

As diretrizes curriculares constantes da LDB e das normas que a regulamentam dão maior ênfase a competências do que a disciplinas, abrindo com isso amplas possibilidades de organização disciplinar, de organização de conteúdos transversalizados que não correspondem a disciplinas tradicionais, de realização de projetos de ensino. Esse novo paradigma começará a romper com o modelo disciplinarista que repousa sobre a divisão das licenciaturas no ensino superior (MELLO, 2004, p.75).

Uma das idéias centrais no pensamento educacional de Mello em torno da importância da LDB, portanto, está na ênfase maior que a Lei dá às competências do que na questão dos conteúdos que, no seu linguajar, tem a ver com as disciplinas. Percebe que, *mutatis mutantes*, está em jogo a mesma perspectiva de Delors quando enfatizamos que, para este autor, o pilar “aprender a fazer” nada mais é do que ensinar o aluno a colocar em prática os conhecimentos obtidos na escola, como também adaptar tal conhecimento a um trabalho futuro. A necessidade de formar um indivíduo flexível e multifacetado, com o objetivo de corresponder às exigências do mercado, tem a possibilidade de transformar significativamente todo o processo educativo, tornando obsoleta a noção de qualificação profissional em troca da grande importância dada à competência pessoal (DELORS, 1999).

Assim, as idéias propostas por Mello caminham em profunda associação com os aspectos filosóficos defendidos e delineados por Delors, demonstrando que, se em nível mundial, o Relatório Delors proclama seus objetivos de maneira explícita, o mesmo encontra o eco devido no contexto brasileiro. Este, um dos elementos necessários para se confirmar localmente o pensamento (neo)liberal que se preconiza globalmente. Nesse viés, local e global se relacionam da melhor maneira possível demonstrando total afinidade, principalmente, quando o ambiente político interno se constitui como favorável a este ‘casamento’, como foi o caso no Brasil, na década de 1990.

Mello está construindo o pano de fundo necessário para as idéias que ela defende no capítulo X, a apropriação, por parte dos professores, dos quatro pilares da educação de Jacques Delors na concretização da ampliação da formação continuada do educador. Tal formação deve, como prioridade, oferecer ao trabalhador em educação uma ressignificação do seu modo de desenvolver a prática educativa, fazendo com que o mesmo entenda que ensinar carrega, desde agora, um duplo sentido: capacidade de se relacionar e, ao mesmo tempo, a competência de reagir perante situações práticas e imprevisíveis. Em virtude disso, o professor deve se deixar aprender para que a sua competência seja ampliada. No contexto de um professor reflexivo, com capacidade de entender a sua realidade e os desafios que esta lhe impõe, as suas competências seriam forjadas na prática, ou seja, em situações concretas e contextualizadas do dia-a-dia escolar.

Dentro de uma concepção utilitarista e voltada às novas exigências do mercado de trabalho, estão estabelecidos por Mello os fundamentos necessários para a apropriação explícita do ideário pedagógico (neo)liberal.

2.2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE GUIOMAR N. DE MELLO: OS VÍNCULOS COM OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO DE DELORS

Em nossa análise, temos procurado estabelecer as relações estreitas entre o pensamento de Jacques Delors e de Guiomar Namó de Mello. Dentre todos, o aspecto definidor que nos parece urgente é a defesa desta autora para que os educadores sejam formados e capacitados a partir das premissas das competências dos quatro pilares da educação, como as capacitações necessárias no início do século XXI. Esta maneira de compreender a formação dos professores está no capítulo X de sua obra: “Necessidades básicas de aprendizagem: a hora e a vez do professor”, que passaremos a analisar com a finalidade de encontrar os vínculos específicos com o pensamento pedagógico de Delors. Para ela, o papel do professor precisa ser definido a partir de novas prerrogativas.

É preciso ainda dar um novo sentido ao papel do professor e rever sua formação, tanto inicial quanto continuada, para resolver uma contradição básica da reforma educacional brasileira: como podem os professores ser protagonistas da transformação pedagógica necessária para melhorar a educação básica se eles próprios não receberem uma educação prática e teórica de qualidade? (MELLO, 2004, p. 89).

Em associação com o processo educativo destacado por este trabalho anteriormente, quando foi abordado o lema da educação ao longo de toda a vida, Mello preconiza que os professores, “como todos os profissionais do mundo contemporâneo, precisam construir competências para continuar aprendendo ao longo de sua vida produtiva” (2004, p. 89). Dando continuidade a este pensamento, a autora enfatiza:

Que conseqüências a consideração desse fato teria para as políticas de formação inicial e continuada dos professores? Para refletir sobre isso, podem-se tomar como referência as quatro necessidades básicas de aprendizagem definidas pela Unesco: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. (MELLO, 2004, p. 89).

Para ela, a educação das crianças começa especificamente pela educação dos próprios professores, que devem se adaptar às novas exigências da lógica do capitalismo contemporâneo. O ser professor deve ser ampliado às concepções epistemológicas estabelecidas pela Unesco e, de maneira específica, àquelas fundadas nos quatro pilares da educação. Na sua maneira de enxergar o processo formativo dos professores pela vinculação às exigências do mundo hodierno, os quatro pilares de Delors são necessidades básicas de todos os professores para o exercício profissional. Dando continuidade à análise seguimos a trilha estabelecida por Mello para compreender as elaborações teóricas que ela faz sobre a formação dos educadores na atualidade, a partir das competências (neo)liberais, para, em seguida, tecer as críticas política e pedagógica.

2.2.1.1 APRENDER A CONHECER

A autora dá início a sua proposta oferecendo várias definições do que ela entende ser o “aprender a conhecer” para os professores. Na sua ótica, os professores devem saber os conteúdos a serem ensinados e os conteúdos que fundamentam o ensino. Aquilo que ela chama de “objetos sociais dos conhecimentos” (MELLO, 2004, p. 89) não está definido de maneira clara no seu texto. Temos a impressão de que ela tem em mente algo semelhante ao fato de que os professores devem conhecer as finalidades dos conteúdos a serem ministrados.

O lema “aprender a conhecer” ultrapassa os limites técnicos dos conhecimentos tácitos e obrigatórios das disciplinas ministradas, sugerindo aos professores que conheçam “os princípios sociais, psicológicos e pedagógicos que fundamentam e dão sentido à prática de sala de aula” (MELLO, 2004, p. 90). A intenção da autora parece apontar

para a importância dos fundamentos teóricos necessários à formação ampla do professor-pedagogo que tem uma formação generalista dos conhecimentos das ciências filosóficas, sociológicas e psicológicas que norteiam a prática educativa. A autora complementa que “aprender a conhecer”, para os educadores, permite “o conhecimento de um menu diversificado de métodos e técnicas de ensino” (MELLO, 2004, p. 90), para que na sala de aula eles aliem os conhecimentos teóricos e práticos de sua formação.

O terceiro aspecto vinculado ao lema “aprender a conhecer” para os professores tem relação com as fundamentações teóricas do campo político e legal nas quais as estruturas de ensino estão envolvidas. Para a autora, os educadores devem ter um conhecimento genérico da função docente em meio ao contexto político produtor das políticas educacionais, bem como das filosofias geradoras de tais políticas. Aqui, parece que ela tem em mente as disciplinas voltadas para as legislações educacionais e estruturais do ensino, definindo que os educadores devem “conhecer os valores sociais, as condições legais e as estruturas e normas institucionais do ensino e da profissão docente, bem como as políticas e os programas que concretizam esses parâmetros filosóficos, institucionais e políticos” (MELLO, 2004, p. 90).

Em razão daquilo que entendemos ser a ação docente, a autora comete uma grave falha teórica ao apresentar a sua proposta de capacitação dos professores baseada nos quatro pilares da educação de Jacques Delors, em virtude de não destacar o caráter político e vinculado ao pensamento economicista (neo)liberal que essa posição aponta. Ou seja, como vimos anteriormente, o ponto de vista educacional de Delors despolitiza o processo educacional, tornando-o neutro e sem sentido quanto ao seu caráter social. Infelizmente, Mello caminha nessa mesma direção ao propor os quatro pilares como inovação na formação docente.

Temos a convicção de que devemos nos contrapor à estratégia teórica apresentada pela autora, não pelo fato de não termos a compreensão de que os educadores devem manter-se alerta a todo tipo de postura acomodada no exercício da profissão, o que, diga-se de passagem, se constitui muitas vezes em uma atitude característica de muitos professores. A nossa oposição também não se vincula aos conteúdos que a autora propôs como parte do lema “aprender a conhecer”, já que em uma perspectiva pedagógica, ela destacou uma formação abrangente e generalista do pedagogo, vinculando a teoria com a prática pedagógica, fazendo da primeira o devido suporte para a segunda, estabelecendo a possibilidade de superação da dicotomia muitas vezes presente na relação teoria/prática.

Contudo, além de estabelecer como uma novidade teórica a necessidade que os educadores têm de “aprender a conhecer”, aspecto esse nada novo diante daquilo que já expomos anteriormente, entendemos que a autora não apresenta nada de revolucionário além daquilo que um bom curso de pedagogia já faz no decorrer da sua prática. Os conteúdos vinculados ao “aprender a conhecer” apresentados por Mello são estritos e necessários à formação de um pedagogo e, por isso mesmo, básicos quanto aos compromissos assumidos durante a prática docente. Neles, a autora deixa evidente o fato de que os educadores devem ter os conhecimentos teóricos e políticos necessários a uma boa formação generalista e acadêmica, própria aos pedagogos. Em outras palavras, a autora apresenta como uma nova proposta algo que a maioria dos projetos políticos e pedagógicos já mostra nos documentos das instituições especializadas na formação de professores-pedagogos.

Entretanto, a crítica recai sobre aquilo que a autora não diz, e seria uma grande novidade se ela o fizesse. Seria essencial para a formação dos docentes estabelecer a qualidade política como um dos fundamentos teóricos para estes “aprenderem a conhecer”, já que é aí que está o ponto de nevrálgia contundente da formação docente. Nossa afirmação se esteia na ausência da qualidade política e crítica presenciada na formação dos professores, aspecto tão necessário aos interesses da classe dominante. Ou seja, mais do que “aprender a conhecer” os aspectos teóricos, sociais, psicológicos e legais que permeiam a formação do professor, entendemos ser de caráter basilar que eles aprendam a pensar politicamente desde uma perspectiva crítica, fazendo relações entre aqueles conteúdos ensinados em sala de aula e a realidade social global que circunda o ambiente escolar. Mais do que “aprender a conhecer” as várias técnicas metodológicas do ensino, os educadores deveriam aprender a se posicionar politicamente ao lado daqueles que mais sofrem o processo excludente da realidade social capitalista. A grande maioria dos educadores carece de uma visão crítica da realidade que produza a devida conscientização dos problemas sociais e das possibilidades da escola diante dos mesmos.

O “aprender a conhecer” proposto pela autora, a nosso ver, recai na armadilha da retórica discursiva esvaziada de conteúdo político e crítico. Ou seja, dizer o que já se sabe através de belas palavras, desde que não se toque nos elementos latentes produtores da realidade visível. Chega-se, então, a um aspecto bem característico da formação docente de caráter (neo)liberal, aquele de não atribuir qualidade política aos conteúdos pedagógicos e não fazer, por outro lado, com que os conteúdos políticos tenham uma qualidade pedagógica. Isso é fundamental para que não percebamos a formação docente numa perspectiva da neutralidade, tão necessária à manutenção do *status quo*. A citação que Giroux faz de Jerome

Bruner, enfatizando a idéia de que os educadores não podem manter uma postura de neutralidade diante das questões sociais, econômicas e políticas, é de extrema propriedade para fundamentar o que estamos falando sobre a concepção que Mello tem do “aprender a conhecer”. Afirma Bruner:

Uma teoria de ensino é uma teoria política no sentido de que é proveniente de um consenso em relação à distribuição de poder dentro da sociedade – quem será educado e para cumprir que papéis? Exatamente no mesmo sentido, a teoria pedagógica deve certamente originar-se de uma concepção de economia, pois onde existe uma divisão do trabalho dentro da sociedade e uma troca de bens e serviços por riqueza e prestígio, a forma como as pessoas são educadas, em que número e com que limitações no uso de recursos são todas relevantes. O psicólogo ou educador que formula uma teoria pedagógica sem considerar o ambiente político, econômico e social do processo educacional corteja a trivialidade e merece ser ignorado na comunidade e na sala de aula. (BRUNER apud GIROUX, 1997, p. 63).

Tal estratégia, encontrada tanto no discurso de Delors como nas asseverações pedagógicas de Mello, tem esvaziado politicamente a formação docente, gerando professores muito mais preocupados com as suas aulas, do que verdadeiros educadores com uma visão mais ampla do processo educativo total. Esse pensamento tem, portanto, contribuído para uma descaracterização da prática pedagógica que não visualizar as relações sociais e políticas mais amplas, fazendo com que os professores ‘descansem’ em seus conhecimentos metodológicos, como veremos a seguir. Eis, então, a perigosa armadilha epistemológica (neo)liberal que deve nos deixar em constante estado de alerta para que não incorramos nos mesmos equívocos produzidos por ela em muitos docentes da atualidade.

2.2.1.2 APRENDER A FAZER

A perspectiva do “aprender a fazer” de Mello é apresentada pela autora como a atitude que o educador deve ter para “saber gerenciar o ensino e a aprendizagem em sala de aula” (2004, p. 90). Ela distribui os conteúdos pertinentes a este lema na formação dos docentes em sete subtópicos, nos quais sugere de maneira peremptória, em termos gerais, a melhoria da qualidade didática dos professores em sala de aula. Na análise da autora, ela segue as orientações de Delors de maneira estreita, pois enfatiza aspectos metodológicos e práticos do fazer docente.

De acordo com o caráter imprevisível da sala de aula, os educadores devem “aprender a tomar e implementar decisões ... em situações complexas e incertas como são as de sala de aula” (2004, p. 90), para que saibam como agir em direção à solução de problemas relacionados ao aprendizado das crianças. Devem também aprender a transformar os objetos de conhecimento em objetos de ensino para que os seus alunos possam construir o próprio conhecimento, a partir de suas condições culturais, sociais e éticas (2004, p. 90). Para Mello os educadores devem aprender a estabelecer critérios para selecionar, organizar e ordenar os conteúdos, sempre visando ao processo de interdisciplinaridade com outros conteúdos.

Quanto aos propósitos específicos deste trabalho citaremos abaixo, de forma literal, os subtópicos “g” e “f” do texto de Mello. Ela defende que os educadores, segundo a avaliação do lema “aprender a fazer”, devem:

- f) Aprender a escolher, aplicar e avaliar tecnologias e estratégias de ensino a partir de um menu diversificado, amplo e flexível, que possam responder às necessidades diversificadas de aprendizagem de alunos heterogêneos.
- g) Aprender a formular, executar e avaliar projetos de ensino que promovam aprendizagens significativas de acordo com o projeto pedagógico da escola (MELLO, 2004, p. 90).

A linguagem utilizada por Mello define a sua concepção de educação, a partir da linha de pensamento de que esta deve estar centrada especificamente nas prerrogativas metodológicas. Independente do caráter valorativo do posicionamento, a escolha faz parte de uma convicção da autora sobre como deve ser a didática daqueles que vão trabalhar em educação. Os tópicos destacados são aqueles que refletem o tipo de pensamento dominado pela ótica pedagógica do construtivismo pedagógico.

Na primeira delas, Mello insiste em que os educadores devem possuir um menu diversificado, amplo e flexível, de estratégias metodológicas para o seu trabalho educativo. Este é um dos aspectos que reflete a ênfase central em muitos cursos de formação de professores: a forte caracterização do processo pedagógico a partir de múltiplas metodologias, levando àquilo que Saviani classificou como uma das características do escolanovismo: o otimismo pedagógico. Expressão criada por Nagle, “em que se acredita que as coisas vão bem e resolvem-se nesse plano interno das técnicas pedagógicas” (2006, p. 51). O tecnicismo pedagógico, portanto, tem, essa caracterização, a de formar o professor como alguém que confia exageradamente em um amplo escopo metodológico e de caráter flexível necessário aos vários momentos imprevisíveis da sala de aula. A metodologia ou o como fazer ocupa lugar central na formação de professores que de acordo como o pensamento construtivista faz pelos alunos muito mais do que múltiplos conteúdos conceituais.

Segundo Duarte, nas palavras de Piaget:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos qual toda a educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente. [...] Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiadamente preciso. O que devemos lhes fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação (PIAGET apud DUARTE, 2003, p. 36 e 37).

Outro educador construtivista, o espanhol Juan Delval segue a mesma linha de pensamento piagetiana, ao declarar que:

O pensamento científico deve ocupar um papel central no trabalho escolar. Mas o pensamento científico é, principalmente, um método, uma atitude, uma forma de abordar os problemas e não uma série de idéias, de conteúdos ou de resultados aos quais os homens chegaram ao longo da sua história. Não devemos perder de vista que o nosso objetivo é o de ensinar a pensar livremente, criativamente, para dar origem a indivíduos melhores, mais livres e, na medida do possível mais felizes (apud DUARTE, p. 36).

Os autores citados foram colocados com o propósito de solidificar o caráter prioritário que a didática construtivista dá às questões metodológicas e que, em sentido estrito, é seguido pelo pensamento teórico de Mello quando a mesma estabelece a tarefa didática na formação do professor a partir da ênfase na questão da metodologia.

O segundo elemento construtivista a ser destacado na concepção didática de Mello está no fato de que os professores devem aprender, por meio das técnicas metodológicas, a responder às necessidades diversificadas de aprendizagem de alunos heterogêneos. Na concepção de Mello, são as necessidades dos alunos que devem conduzir a prática educativa dos professores. Estes devem se adaptar à heterogeneidade dos seus alunos. Aspecto distintivo no construtivismo escolanovista, esta postura deve ser enfatizada, pois o não-diretívismo deve ser praticado como metodologia marcante de todo o processo educativo. O aluno é um ser único que precisa ser respeitado conforme as suas vontades e necessidades e

o professor não pode impor a ele aquilo que deve ser estudado, pelo contrário, o próprio aluno dita o ritmo do processo de aprendizagem.

A explicação comparativa que Saviani faz entre os métodos da pedagogia tradicional e aqueles da escola nova podem ser úteis no sentido de delinear de forma clara este aspecto construtivista que afirmamos pertencer ao pensamento de Mello.

Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e nos aspecto lógico, isto é centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e as suas indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão de conhecimentos já obtidos (SAVIANI, 2006, p.46).

O último elemento que configura o pensamento construtivista de Mello e que desejamos destacar é que os professores devem propor projetos de ensino que *promovam aprendizagens significativas* dos alunos. Temos percebido que a expressão ‘aprendizagem significativa’ tem ocupado lugar de destaque no discurso pedagógico aspecto que não passa despercebido nas concepções teóricas de Mello. Entretanto, cumpre pontuar o fato de que, após a entrada no contexto pedagógico brasileiro das teorias do pedagogo construtivista espanhol, César Coll, a expressão ‘aprendizagem significativa’ ganhou maior destaque e proeminência. No livro *Psicologia e Currículo* este autor define o que vem a ser a ‘aprendizagem significativa’ conforme o viés construtivista:

A distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem repetitiva, evidenciada no marco de uma tentativa de construir uma teoria da aprendizagem escolar (Ausubel, 1968: 1973) refere-se ao vínculo entre o novo material de aprendizagem e os conhecimentos prévios do aluno: se o novo material de aprendizagem se relacionar de forma substantiva e não arbitrária com o que o aluno já sabe, isto é se for assimilado à sua estrutura cognoscitiva, estaremos diante de uma aprendizagem significativa; [...] Ao realizar de aprendizagens significativas, o aluno constrói a realidade atribuindo-lhe significados. A repercussão da aprendizagem escolar sobre o crescimento pessoal do aluno é maior quanto mais significativa ela for, quanto mais significados permitir-lhe construir. Assim, o realmente importante é que a aprendizagem escolar – de conceitos, processos, valores – seja significativa (COLL, 1998, p. 54).

A definição do significado construtivista sobre a expressão ‘aprendizagem significativa’ caracteriza-se como importante neste momento, em virtude do fato de que a linguagem de Mello, em todo o subtópico que estamos a analisar, e os termos construtivistas

utilizados por César Coll assemelham-se de maneira estreita, traçando, portanto, os vínculos teóricos necessários para a análise crítica do subtópico “aprender a fazer”.

Um aspecto bem característico deste subtópico e dos outros que se seguem é a utilização da palavra “aprender” no início das frases, sugerindo que os educadores ainda não sabem o que fazer e que precisam constantemente aprender, aprender, aprender e aprender... infinitamente. Não discordamos da necessidade de que todos os envolvidos no trabalho educativo precisam e devem constantemente repensar sua prática educativa e fazer com que as suas estratégias metodológicas e conteúdos passem pelo crivo da crítica e da avaliação necessárias. Contudo, o que nos causa admiração é o fato de Mello apresentar as suas sugestões reafirmando que os docentes devem aprender aspectos formativos que, no decorrer da prática pedagógica, já foram consolidados e ampliados. Talvez o que esteja em jogo será o fato de que os educadores devem ser reestruturados e requalificados a partir dos novos paradigmas das competências construtivistas, dando um novo significado à prática educativa e, portanto, produzindo um novo modelo de professor, conformado e adaptado às exigências do mercado capitalista.

O discurso do “aprender a fazer” de Mello, em nossa maneira de perceber o processo educativo, está, totalmente enviesado na conformação construtivista e escolanovista e, por isso, descomprometido com a luta política da classe dominada na sociedade capitalista. Se um dos pressupostos educativos do construtivismo afirma, conforme Piaget, que não cabe ao professor fazer a criança pensar nas relações políticas, sociais e econômicas com os conteúdos pedagógicos trabalhados em sala de aula⁸, torna-se evidente o descompromisso dessa corrente psicopedagógica com a transformação e superação do atual modelo de sociedade hegemônico.

Ao demonstrar o caráter antidemocrático do movimento escolanovista, ramo qualificado do pensamento construtivista, Saviani apresenta, em uma das suas teses, que, “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola” (MELLO, 2006, p. 48). E conclui discorrendo sobre o abandono do discurso ideológico em torno da democracia por parte dos teóricos escolanovistas, bem como da possibilidade para as camadas populares experimentarem os procedimentos metodológicos advindos da referida teoria. E arremata:

E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou seus procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a

⁸ Conferir citação de Piaget apresentada em páginas anteriores.

pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças (MELLO, 2006, p. 48).

Ao defender as prerrogativas da didática construtivista e escolanovista Mello assume uma postura extremamente comprometida com a classe hegemônica da sociedade e, por antagonismo, contrária às classes desfavorecidas que não têm condições econômicas de participar das experiências escolanovistas, como bem anotou Saviani. O “aprender a fazer”, conforme as prerrogativas teóricas da autora, é a defesa de uma forma vinculada à classe economicamente dominante de perceber o processo educacional que, em essência, faz vistas grossas às terríveis situações de desigualdade promovidas pelo próprio sistema do capitalismo burguês.

Para finalizar a análise desse lema educacional dentro dos limites críticos que permitem, parafraseamos Duarte, quando assevera que o “aprender a fazer” é um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a capacidade adaptativa do professor. Quando os educadores e psicólogos o apresentam como uma forma criativa destinada a formar indivíduos criativos, é importante destacar um aspecto basilar: essa criatividade não deve ser confundida com busca por mudanças radicais na realidade social e política, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2006).

2.2.1.3 APRENDER A CONVIVER

Para Mello, “aprender a conviver” tem relação direta com o fato de que os professores precisam “saber estabelecer relações de autonomia e respeito com o meio social, institucional e profissional em que vive e com os outros” (2004, p. 90). Das quatro sugestões relacionadas ao “aprender a conviver” apresentadas pela autora, destacamos duas que consideramos refletir de maneira mais objetiva o sentido correto para o seu significado. Entendemos que as outras duas são divagações retóricas vazias de um sentido objetivo contrárias aos interesses deste trabalho.

Na primeira delas, Mello defende que os docentes devem “aprender a trabalhar em grupo, contribuindo eficazmente para a construção de inteligência coletiva e de

capacidade institucional de aprendizagem na escola” (2004, p. 90). Aqui, Mello segue fielmente as orientações de Delors, aplicando, de maneira mais específica, à formação docente as sugestões educacionais do pensador francês. Tais idéias seguem a lógica da mentalidade empresarial da atualidade que exige que os trabalhadores aprendam a trabalhar em equipe e deixem de lado o domínio específico do trabalho que realizam. Nessa perspectiva, a prioridade não é a qualidade do trabalhador em seu posto de trabalho, mas apenas as múltiplas funções que ele desenvolve na empresa.

Para Delors, um dos elementos centrais que direciona o “aprender a viver junto” ou “aprender a conviver”, na linguagem de Mello, é a capacidade de formular projetos comuns que motivem e aliviem as tensões sociais, raciais, econômicas e políticas. A grande esperança que aquele autor põe no diálogo e na auteridade em torno de objetivos comuns, apesar das diferenças muitas vezes históricas, denota, como já afirmamos, ou uma forte dose de ingenuidade ou uma postura política de não envolvimento nas verdadeiras razões econômicas e políticas que produziram tais diferenças. Afirmamos, anteriormente, e o fazemos novamente que a segunda possibilidade deve ser encarada como a forma encontrada por Delors para fugir das questões mais agudas pertinentes ao sistema capitalista de produção. É muito mais fácil discutir as razões aparentes fundadas nas diferenças culturais, raciais, de gênero do que perceber as contradições econômicas e sociais oriundas do sistema capitalista de produção.

Infelizmente, Mello caminha na mesma direção dos argumentos de Delors, ao enfatizar a necessidade que os educadores têm de se adaptar ao trabalho em equipe, para que, de forma pacífica, a inteligência coletiva seja criada de forma eficaz. Como um processo que acontece dentro do ambiente escolar, a convivência pacífica entre os diferentes deve ser buscada pelos educadores como uma forma de conferir qualidade profissional e, conseqüentemente, de garantir a permanência deles no local de trabalho.

O segundo aspecto digno de nota, e em confluência com este trabalho, é que os docentes devem “aprender a acolher a diversidade de seus alunos e utilizá-la para promover uma convivência prazerosa, divertida e solidária” (2004, p. 90). Na concepção teórica de Mello, o educador deve ser bastante sensível para perceber os processos divergentes e conflituosos, antecipar-se aos mesmos e solucioná-los. Em um mundo culturalmente diverso e pleno de conflitos étnicos, deveríamos atestar e aprovar as orientações de Mello, já que o professor deve dar exemplo de acolhimento das diferenças e de convivência pacífica entre os alunos ou seus pares.

A aprendizagem da convivência pacífica entre aqueles que de certa forma vivem em um mesmo ambiente, mas que ocupam classes sociais antagônicas, deve passar pelo crivo da crítica. Apesar de reconhecermos a dificuldade que muitos educadores têm de acolher o diferente e que alguns constroem muros preconceituosos contra aqueles que não fazem parte do seu grupo racial, de gênero, e etc., discordamos das soluções simplistas apresentadas pela autora para justificar a importância do lema “aprender a conviver” no contexto dos docentes. O princípio da discórdia se fundamenta nas mesmas idéias apresentadas em páginas anteriores, quando abordamos, de maneira crítica, o pilar educacional cognominado de “aprender a viver junto”, entretanto com um agravante: a figura do docente.

À medida que os educadores concordam com as orientações teóricas de Mello como aquelas que vão capacitá-los melhor para o enfrentamento dos grandes desafios voltados para a aceitação do diferente, no século XXI, revertem a ordem da ótica da luta política como fundamental para a superação do atual sistema capitalista, transferindo-a para a questão das divergências culturais, raciais e de gênero. Em um mundo culturalmente diverso e pleno de conflitos étnicos, deveríamos atestar e aprovar as orientações de Mello, já que o professor deve dar exemplo de acolhimento das diferenças e de convivência pacífica entre os alunos ou seus pares.

Constitui-se então, função precípua da postura docente ir além dos limites teóricos que se lhes tentam impor, para que não vejam as funções latentes dos fenômenos sociais e econômicos que, de maneira muito mais contundente, diariamente, frequentam as salas de aula.

2.2.1.4 APRENDER A SER PROFESSOR

Mello conclui a sua transposição dos quatro pilares de Jacques Delors para a formação docente com a orientação que os professores precisam “aprender a ser” aquilo que eles entendem como vocação pessoal: ter uma identidade própria de professor. Na sua concepção, parece que os professores ainda não conseguiram fazer isso, pois as asseverações básicas estabelecidas pela autora demonstram a ausência dessa consciência básica, sem ela, a função professoral deixaria de existir.

Encarado como um alerta vocacional aos professores, o lema “aprender a ser professor” pode ser aceito em virtude de que muitos, nos dias atuais, estão abrindo mão da perspectiva intrínseca do trabalho educativo para assumirem perspectivas mercadológicas e lucrativas de uma sociedade que tem transformado o conhecimento em moeda de fácil barganha. Em um tempo em que o ser professor tem dado lugar ao empresariado educacional, encarar o lema “aprender a ser professor”, na perspectiva do “CUIDADO PERIGO!!”, pode ser uma forma interessante de lutar contra a mercantilização do processo educacional e das estratégias economicistas que têm dominado o campo.

Entretanto, pelas orientações colocadas abaixo do subtópico que ora analisamos, não parece ser esta a mentalidade de Mello. O que ela tenta fazer, distanciada de uma postura crítica, é reafirmar aspectos éticos e superficiais da função docente, sem, contudo, tocar na função social e política do educador diante do ambiente caótico vivido pela educação. Afirma que o ser professor é “aprender o sentido ético da profissão docente, as expectativas e imagens sociais que a cercam e a construção de uma identidade profissional própria” (2004, p. 90). Não dizer como essa identidade própria pode ser construída em uma sociedade que desvaloriza, demais, a função professoral e tem transformado a educação em um negócio bem explorado é uma das falhas constatadas no texto da autora. Ou seja, parece que, na perspectiva dela, é o próprio docente que deve encontrar a auto-estrada de ética comportamental esperada pela sociedade. Ele deve se abster das influências sociais, econômicas e políticas que pesam sobre ele, para, no campo do idealismo, construir uma identidade própria que esteja acima do bem e do mal presente em todo o contexto social.

Mello deixa de lado o fato de que a consciência ética muitas vezes, é fruto das relações sociais e materiais de produção presentes no próprio contexto social e, por isso mesmo, em sua grande maioria, determinadas por este. Uma das clássicas citações de Marx, quando olhada a partir de uma perspectiva dialética e não mecanicista, pode ajudar a compreender o que estamos dizendo. Ele diz num contexto de conflito com as idéias de classe burguesa, o seguinte:

Mas não discutais conosco se apreciáis com as vossas representações burguesas, liberdade, civilização, direito, etc., a abolição da propriedade burguesa. As vossas idéias são elas próprias, criações das relações de produção e de propriedade burguesa, assim como o vosso direito mais não é do que a vontade da classe instituída em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições de existência material da vossa classe. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (ou ético). Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência (MELLO, 1990, p. 98 e 99, Parênteses nossos).

A ética como uma produção espiritual da humanidade não nasce desvinculada de ações concretas e materiais da produção e reprodução humanas. Pelo contrário, a concepção ética do indivíduo é fruto do ser social e das relações sociais que os homens, no decorrer da história da humanidade travam entre si. O entendimento do ser social a partir de uma análise marxista deve ser considerado fundamental para o desenvolvimento da análise sobre a produção da consciência ética dos seres humanos, algo deixado de lado por Mello e considerado como um aspecto a-histórico e já dado. Em outras palavras, a autora enfatiza a ética que o professor deve ter, como se fosse uma geração espontânea do ser místico do professor, sem abordar como ela é construída a partir das relações sociais e econômicas que o ser social trava no âmbito da sociedade.

Em termos históricos, foi por meio do trabalho que os seres humanos se diferenciaram dos outros seres orgânicos e naturais. O salto qualitativo da humanidade foi materializado a partir do momento em que alguns seres se humanizaram pelo processo do trabalho que, naquele período, caracterizou-se como a produção de materiais necessários a sua subsistência primária.

Graças á cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens forma aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades (ENGELS, [s.d.], p. 5).

Assim, aconteceu o processo histórico da humanização e, conseqüentemente, o surgimento do ser social. É nessa mesma perspectiva que José Paulo Netto demonstra que:

O surgimento do ser social foi o resultado de um processo mensurável numa escala de milhares de anos. Através dele, uma espécie natural, sem deixar de participar da natureza, transformou-se através do trabalho, em algo diverso da natureza – mas essa transformação deveu-se à sua própria atividade, o trabalho: foi mediante o trabalho que os membros dessa espécie se tornaram seres que, a partir de uma base natural (seu corpo, suas pulsões, seu metabolismo, etc.) desenvolveram características e traços que os distinguem da natureza. Trata-se do processo no qual, mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos (isto é, se autoproduziram como resultado de sua própria atividade), tornando-se – para além de seres naturais – seres sociais (NETTO, 2006, p. 37).

Este ser social fruto de várias determinações contextuais tem a capacidade de agir teleologicamente, projetando e intencionalizando suas ações no interior da sociedade. Com o auxílio da linguagem articulada para comunicar as suas impressões do seu mundo

interior e aquelas do mundo externo, faz com que as relações sociais assumam um grau de complexidade necessária para a produção da consciência. Como fator constitutivo e fundante do ser social, o trabalho passou a assumir novos contornos e a conferir exigências mais complexas das relações humanas, fazendo com que estas, no decorrer da história, evoluíssem de maneira significativa.

Este aspecto é materializado, especificamente, a partir dos séculos XVII e XVIII, quando se estabelece uma nova forma de gerar os produtos correspondentes às necessidades básicas dos seres humanos, forma chamada de modo capitalista de produção. Fundado no domínio do capital sobre o indivíduo e na alienação pelo trabalho deste a outro ser humano, o sistema capitalista impõe a sua máxima, produzindo necessidades e mantendo-as pela produção que de individualizada passa a ser coletiva. Portanto, a ética social dos seres humanos é determinada pela produção social de cada indivíduo e de todos coletivamente. Este tipo de ética, portanto, no âmbito do capitalismo, nunca poderá ser vista desinstalada da realidade concreta e basilar das relações sociais de produção e reprodução do capital. A ética daquele que domina o capital e impõe sua perspectiva de vida e de produtividade e a do outro que apenas possui a força de trabalho para a sua subsistência serão, em certo sentido, conflituosas e antagônicas.

A ética, portanto, não pode deixar de ser vista como um construto histórico que, a partir das relações sociais e produtivas que os seres humanos passaram a travar entre si, produziu comportamentos contraditórios que só são explicados pelo lugar material que os indivíduos ocupam na sociedade. A definição de ética relacionada ao âmbito do sistema capitalista é fundamental nos dias atuais, em virtude de que o tipo de ética predominante na atualidade é aquela orientada conforme as leis do mercado, fazendo com que as leis do consumismo assumam preponderância sob as relações sociais. A perspectiva (neo)liberal que exige da formação docente uma atitude ética, sem especificar a que tipo de ética se refere, pode ser classificada como mais uma estratégia de retórica recheada de belas palavras que estão na moda, mas que, no fundo, refletem a expectativa adaptativa e flexível que o mercado tem sobre os docentes.

A nosso ver, é nesse segmento que se encaixam as orientações de Mello para que o professor aprenda o sentido ético da profissão docente. À medida que este tipo de trabalhador também faz parte do processo atual de reestruturação flexível do sistema capitalista, no qual a orientação ética para o mercado se constitui na máxima dominante das relações sociais entre os indivíduos, a proposta de Mello caminha no percurso do discurso

politicamente correto do (neo)liberalismo, bem próprio às exigências de reestruturação da formação e da carreira docentes.

2.2.2 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS PILARES DA FORMAÇÃO DOCENTE DE GUIOMAR N. DE MELLO

Como pretendemos descaracterizar um pensamento, considerado por nós como ideologicamente contrário aos interesses da educação brasileira, e dos outros países em geral, e que vem embrulhado em um nobre papel de interesse pela formação educacional dos docentes do país, cabe aos interesses deste trabalho estabelecer uma crítica sistemática a este pensamento. A crítica, entretanto, não pode ter o aspecto furtivo ou gratuito, ela mesma precisa e deve ser séria e contundente, abordando os aspectos latentes dos arranjos teóricos entendidos como desfavoráveis à formação docente no contexto brasileiro.

É a partir dessas idéias introdutórias que passamos a delinear os aspectos idealistas, epistemológicas e políticos encontrados nos conteúdos de Guiomar N. de Mello que refletem a influência (neo)liberal sobre a formação de professores, que, no afã de propor algo diferenciado nessa área, não fez mais do que repetir, com maior acuidade, as graves contradições teóricas, políticas e educacionais do pensamento de Jacques Delors. Entendemos como urgente que os educadores atentos ao processo de transformação colocado em prática pelos educadores, empresários e políticos vinculados ao pensamento monetarista (neo)liberal levantem-se o mais rápido possível para o combate político e ideológico que se trava dentro e fora do ambiente educacional.

2.2.2.1 O CARÁTER PRAGMÁTICO E UTILITARISTA

O primeiro elemento a ser destacado é que as propostas da autora devem ser situadas a partir de uma ótica utilitarista sobre o trabalho educativo. Geralmente, esta concepção se manifesta de modo a enfatizar que os tais pilares de Delors, ao serem apropriados pelos educadores, farão os indivíduos mais competentes diante das necessidades reais da sociedade e dos alunos. Ao propor várias formas de aprendizado necessárias aos educadores que, em sua concepção, devem sempre continuar aprendendo, Mello entende que

deve haver uma submissão utilitarista dos educadores às exigências do mercado, de tal modo que esta postura seja a garantia da permanência do educador em seu posto de trabalho.

Uma das características centrais do pragmatismo formativo de Mello ao tratar dos professores é desprezar o contexto histórico e social e remeter o caráter da discussão ao nível das idéias e frases de efeito, como se elas pudessem resolver os problemas que não estão no mundo das idéias, mas que fazem parte da realidade diária do trabalho docente. Tal filosofia utilitarista quanto às necessidades que os professores têm de formação continuada faz com que deixem de lado a urgente qualificação política para o cargo que ocupam. Infelizmente, no afã pragmático de se manterem no trabalho, os educadores acabam priorizando a competência técnica e pragmática do “como fazer”, em detrimento da competência política.

Em suma, após vinte e quatro anos, temos que concordar com Nosella, em seu histórico e marcante debate teórico com a autora em foco, ao dizer que a mesma, desde 1982, já operava teoricamente de maneira justaposta, separando a competência técnica-pedagógica do engajamento político e, por isso, atuando em uma perspectiva dicotomizada e alheia à visão do contexto de uma determinada cultura. No ano de 1983, aquele autor já afirmava:

A competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, mas, pelo contrário, competência e/ ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de uma cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura (NOSELLA, 1983, p. 92).

Desde aquela época, Mello já dava demonstrações de onde ela estaria hoje, início do século XXI. Na verdade, há uma coerência teórica na mente da autora fazendo valer a crítica que hoje tecemos sobre as apropriações teóricas de cunho (neo)liberal feitas por ela com relação aos quatro pilares da educação de Jacques Delors.

2.2.2.2 UMA OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE CARÁTER (NEO) LIBERAL

Como já falamos em outro lugar neste trabalho e, de maneira específica, no decorrer deste capítulo, entendemos *a priori* que a autora faz uma opção epistemológica vinculada ao pensamento (neo)liberal em educação, ao apresentar a sua proposta de formação

docente fundamentada filosoficamente nos quatro pilares da educação de Jacques Delors. A afirmação se funda no fato de ela não destacar o caráter político e vinculado ao pensamento economicista que esta posição aponta, dando, um caráter de neutralidade política e educacional as suas orientações. Ou seja, como vimos anteriormente, o ponto de vista educacional de Delors despolitiza o processo educacional, tornando-o neutro e sem sentido quanto ao seu caráter social. Infelizmente, Mello caminha nessa mesma direção ao propor os quatro pilares como inovação na formação docente, talvez por estar vinculada politicamente ao PSDB. Na época em que o livro de Delors foi lançado no Brasil, o senhor Paulo Renato de Souza, então Ministro da Educação do Governo FHC e engajado no mesmo partido de Mello, celebrou a chegada do livro que, segundo ele, iria contribuir para repensar a educação no Brasil, processo no qual o Ministério da Educação já estava empenhado.⁹

Depreendemos da análise feita pela autora que ela parece colocar o seu conhecimento pedagógico a serviço de uma determinada linha de ação política comprometida com os ditames da classe hegemônica no país e que, ao mesmo tempo, vincula-se com os interesses das instâncias internacionais do poder global, do qual a Unesco faz parte e, de maneira ideológica, transmite os seus interesses.

Ao assumir o paradigma de qualificação para a formação docente fundada nos princípios da Unesco e de Delors, posiciona-se igualmente a favor das classes dominantes do modelo de capitalismo que hoje vigora na maioria dos países do mundo. Ao assumir o compromisso intencional de colocar em prática os quatro pilares da educação dos professores, Mello não está interessada, de forma nenhuma, na superação das estruturas políticas e econômicas que inibem o desenvolvimento das camadas populares, mantendo-as subordinadas e limitadas quanto à instrumentalização política necessária à sua emancipação política. É por isso que há uma luta política e ideológica em torno domínio do conhecimento, pois:

A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe, com isso, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, o que faz com que se lhe submetam, no tempo próprio, por fim médio, as idéias dos que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente. As idéias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, as relações que fazem de determinada classe a classe dominante são, também, as que conferem o papel dominante às suas idéias. Os indivíduos que formam a classe dominante têm, também, entre outras coisas a consciência disso e pensam de acordo com isso. Enquanto dominam como classe e enquanto determinam todo o âmbito de uma época histórica,

⁹ Conferir citação feita no início do capítulo 2 desta pesquisa quando analisamos o Relatório da Comissão Internacional para a Educação da Unesco ou Relatório Delors.

se compreende como seu que o façam em toda a extensão e, portanto, entre outras coisas, também como pensadores, como produtores de idéias, que regulam a produção e a distribuição das idéias de seu tempo; e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época (MARX; ENGELS, 1979, p. 48-50).

Em razão do que acabamos de ler, cabe aos educadores um posicionamento político contra a ideologia dominante no âmbito da disputa pelo conhecimento, cabendo, àqueles que detêm o saber real ou o conhecimento científico, um posicionamento contrário à produção espiritual e ideológica das classes dominantes. Infelizmente, não é esta a atitude teórica adotada por Mello, pelo contrário, coloca-se ao lado do discurso prevalente daqueles que produzem e reproduzem as idéias dominantes do nosso tempo. Cabe alertar que a epistemologia, portanto, nunca pode estar dissociada de uma visão política do mundo circundante, como se aventurasse em uma viagem de neutralidade axiológica em torno das palavras belas e pragmáticas. É necessário um posicionamento pedagógico cercado de claras orientações políticas.

2.2.2.3 O PROBLEMA NÃO ESTÁ NO SISTEMA, MAS NO INDIVÍDUO.

Ao finalizar a análise sobre os pilares educacionais utilizados por Guiomar Namó de Mello para defender a necessidade de formação profissional dos professores, faz-se necessário pontuar um grave erro de fundo político apresentado pela autora, mas muito próprio aos teóricos educacionais defensores das prerrogativas (neo)liberais. Falamos da estratégia de transferir para o educador-trabalhador a grande causa do despreparo para a sua manutenção no mercado de trabalho. Na concepção dos teóricos (neo)liberais vinculados à educação, as contradições sociais, econômicas e políticas presentes na história do sistema capitalista são minimizadas e tidas como normais, levando-os a uma discursiva naturalização das desigualdades sistêmicas, transferindo para o educador-trabalhador a grande culpa pela sua obsolescência, e conseqüente alijamento do processo produtivo.

À medida que o discurso de Mello toma corpo percebe-se, a atitude delineada no parágrafo anterior. As questões estruturais parecem que estão ausentes da realidade por ela analisada. Esta é uma característica do idealismo, como já foi apontado em páginas anteriores: anular os elementos presentes na estrutura social e econômica e situar na figura do trabalhador em educação a razão central do problema. Na perspectiva da lógica

(neo)liberal, caso o educador não consiga se adaptar diante das possibilidades que tem a sua disposição, a culpa de ficar fora do mercado de trabalho é unicamente dele e de mais ninguém. Para usar as palavras da própria autora:

As mudanças exigidas pelas reformas educacionais incidem também, como não poderia deixar de ser, na formação dos profissionais da educação. Aprender a aprender, e continuar aprendendo durante toda a vida profissional, é uma competência exigida não só para os alunos da educação básica, mas para todos os profissionais que estão inseridos no mundo do trabalho. A LDB em consonância essa demanda atual do mundo do trabalho, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (MELLO, 2004, p. 91 e 92, aspas da autora).

Está evidente que um novo perfil profissiográfico é exigido do professor com novas competências para as quais ainda não está preparado, cabendo aos sistemas de ensino promover estratégias de capacitação baseadas em dois pilares educacionais de Jacques Delors: “aprender a aprender” e a “aprendizagem ao longo da vida”. Encaixar os docentes nesse programa delineado pela Unesco parece ser o alvo principal da autora, o que ela continua sugerindo até o final do capítulo X do seu livro.

A mudança no perfil e nas incumbências do professor, exigidas pela LDB e pela reforma educacional em implementação, é um bom exemplo da necessidade de os profissionais e de as instituições serem flexíveis para poder acompanhá-las e da necessidade de continuar aprendendo (MELLO, 2004, p. 92).

Fica evidente nas entrelinhas, que o professor que se recusar a participar do processo de mudança e, de maneira inflexível, mantiver-se fiel aos seus conceitos e estratégias de ensino não tem lugar no mercado profissional que ora se impõe de maneira tão autoritária. Entende-se, e os educadores já compreenderam a mensagem por trás do discurso das competências, que estes devem dar o exemplo de que estão dispostos a se adaptar às mudanças, pois parece que disso depende a sua manutenção no emprego.

A pressão sobre o trabalhador em educação, diante dessa avalanche de ‘novas’ idéias produtivas ligadas ao mundo do trabalho, atua de todas as formas, fazendo com que eles se sintam culpados por não conseguirem acompanhar as exigências que, segundo o modelo de capitalismo, são tão necessárias e urgentes para o sistema total. No limite, a culpabilidade do educador-trabalhador, para ser anulada, deve gerar dentro dele o estímulo à competição desenfreada para suplantar concorrentes que, em busca de uma melhor colocação no mercado de trabalho, estão lado a lado disputando vagas de empregos.

Cabe aos educadores lutarem de todas as formas contra as sugestões obrigatórias apresentadas por educadores que, apesar de parecer, não estão comprometidos com o processo formativo deles. Temos a convicção de que, mais do que competências fundamentadas nos pressupostos neoliberais de formação profissional, os professores necessitam de uma adequada formação política sobre prática docente no contexto da sociedade contemporânea. Especificamente, naquelas, fundadas em bases sociais desiguais, possuem uma educação dualizada e, conseqüentemente, desfavorável às camadas populares. A formação continuada deve ser situada não nas exigências múltiplas do ponto de vista (neo)liberal que, historicamente, na luta política, posiciona-se sempre contrário aos anseios e interesses da classe trabalhadora, pelo contrário, tal formação deve ser enfatizada a partir da conscientização política do trabalho educativo e da formação de estratégias didáticas e pedagógicas de caráter emancipatório. Assim, concordamos com a perspectiva de Frigotto que:

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam (2003, p. 31).

Devemos assumir, como educadores, uma postura política que ultrapasse o didatismo reducionista e neutro preconizado por Mello a partir dos quatro pilares formativos do aspecto professoral. Essa postura contribui com a luta política que os educadores travam no interior da escola e da sociedade, já que essas duas instâncias se relacionam em uma perspectiva dialética, fazendo com que as ações pedagogicamente engajadas nas questões sociais e políticas da vida social, por parte do educador, transformem-se, no âmbito escolar, em estratégias de conscientização política dos educandos. Cremos que essa postura tem um caráter tanto epistemológico quanto político, ultrapassando a concepção de que ser professor é a última fronteira daqueles que estão envolvidos na formação de outras pessoas. O ser educador, entretanto, diferencia-se do professor pelo fato de contribuir com a formação integral dos indivíduos na perspectiva da totalidade da prática social. Portanto, gostaríamos de concluir esta parte do nosso trabalho com a citação de Nosella que, até o início dessa década, mantinha-se fiel às discordâncias teóricas com relação ao pensamento educacional de Mello, o que, de fato, pode contribuir de maneira crítica para o processo de luta dos educadores contra o pensamento (neo)liberal. Fiel ao pensamento gramsciano, Nosella afirma:

Observe, também, que durante esses anos de transição [...] ganhou relevância o termo “educador”, sobrepondo-se ao de “professor”, justamente porque “educador” semanticamente explicitava a necessidade do engajamento ético-político dos professores. Com efeito, o conceito de educador transcende o de professor. Este se refere às competências específicas adquiridas por uma pessoa, que as transmite a outras, ensinando-as e treinando-as. Aquele se refere à responsabilidade na formação integral do cidadão, à cumplicidade radical entre educando e educador. O professor que não assume plenamente função de educador e se exime de sua responsabilidade de ensinar a leitura do mundo, para restringir-se à leitura das palavras – utilizando expressões freireanas -, é considerado um técnico asséptico, reducionista, que reeditava na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica (2005, p. 97).

A seguir, fazemos uma detida análise sobre as expectativas que os organismos internacionais, encabeçados pelo Banco Mundial, têm com relação à formação de professores, percebendo como tais anseios têm um viés (neo)liberal e, por conseguinte, estão estreitamente ligados ao capitalismo contemporâneo. A idéia, como veremos, é influenciar na formação de professores despolitizados e não críticos, alienados da luta política e que assumam o ecletismo teórico como filosofia pedagógica básica. Tal caracterização liberal dos professores tem afetado de maneira crítica a prática docente e por tabela, os educandos que, em última análise, são influenciados pelos professores.

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS DO BANCO MUNDIAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Temos analisado até aqui alguns aspectos do desenvolvimento teórico da filosofia (neo)liberal voltada para a questão educacional como um todo e, de maneira mais específica, para a formação dos educadores. Como fundamento necessário da argumentação procuramos apresentar, no primeiro capítulo da pesquisa, os vínculos estreitos entre o pensamento (neo)liberal e o sistema capitalista. Estabelecer essa relação teórica foi de fundamental importância em virtude de apresentar a caracterização do modelo societário predominante nos dias atuais. A seguir, elencamos, para efeito de objetividade do presente trabalho, a análise crítica dos pilares educacionais de Jacques Delors, vinculado à Unesco, para discutir como este autor demonstrou, de maneira sistemática, a filosofia educacional da classe dominante internacional. Concluímos o segundo capítulo com a transposição teórica que Guiomar Namo de Mello fez daqueles princípios educacionais de Delors, aplicando-os de maneira específica à formação docente. Abordamos como o aspecto formativo se manifesta por meio de uma autora que ainda representa um determinado viés economicista e político da recente história do Brasil, demonstrando seus limites políticos com relação à formação docente. As teorias de Delors e Mello, portanto, vincularam-se diretamente uma a outra, demonstrando o caráter hegemônico da visão de mundo (neo)liberal e como essa visão abarca o pensamento pedagógico contemporâneo.

3.1 A FILOSOFIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS EM RELAÇÃO AOS PAÍSES POBRES

Antes de compreendermos as orientações do Banco Mundial com relação à formação dos professores no contexto dos países pobres, faz-se necessário estabelecer alguns parâmetros teóricos sobre as expectativas políticas que os organismos internacionais têm para estes nessa nova etapa do capitalismo mundial. Este entendimento é de fundamental importância para situarmos o próprio Banco Mundial como líder maior de tais organismos, que, em virtude do seu poderio econômico, estabelece para os países periféricos parâmetros filosóficos alinhados com os interesses economicistas dos países centrais. Tais interesses fazem parte também da visão empresarial corrente no mercado capitalista das sociedades em

desenvolvimento, e por isso, consideradas necessárias para o crescimento econômico tanto dos indivíduos como dos próprios países.

Para efeitos da didática e objetividade, cabe a pergunta: o que os organismos internacionais, de uma maneira geral, querem para os países pobres nessa nova etapa de desenvolvimento do capitalismo? A nossa intenção é tentar responder a essa questão de maneira a relacionar o trabalho, elemento central da constituição humana e a educação, forma obrigatória de apropriação cultural da humanidade. Estabelecer essa relação em nossas respostas nos ajudará a compreender o alcance político e ideológico das sugestões feitas por aqueles organismos aos países pobres, no contexto econômico que hoje se estabelece entre os países que dominam a economia mundial e os países que ocupam lugar de subserviência nessa mesma economia. Ao responder a essa questão, estaremos estabelecendo os fundamentos políticos e teóricos necessários para em seguida tratarmos de maneira específica do Banco Mundial.

O elemento central e constitutivo da resposta que passamos a dar sobre os interesses dos organismos internacionais com relação aos países periféricos tem a ver com o modelo de indivíduo que se pretende formar para participar do atual mundo do trabalho. O tipo de trabalhador que se espera fomentar nas sociedades em desenvolvimento é aquele destituído de conhecimento teórico aprofundado sobre o serviço que desenvolverá. A idéia é desenvolver um conhecimento pragmático e rápido para o ingresso no mercado de trabalho, tão carente de mão-de-obra qualificada, discurso recorrente nas sociedades em desenvolvimento.

Para os organismos internacionais são necessárias determinadas características formativas que estejam alinhadas com os interesses da produtividade mundial em larga escala e flexível. Estas, em termos de validade, devem ultrapassar aquelas vinculadas ao conhecimento formal quantitativo de outrora. Para isso o empregado deve aprender a ser disciplinado em suas relações trabalhistas principalmente, à medida que não as questione; deve também “vestir a camisa” da empresa de forma sacrificial, numa atitude de plena disponibilidade para o trabalho independentemente do seu horário; a ascensão no emprego será mérito de como o trabalhador investiu em sua própria carreira, fazendo cursos e se qualificando cada dia mais às novas exigências do mercado de trabalho; ele deve saber trabalhar em equipe e ser comunicativo e ter um bom relacionamento com seus pares.

Tais características fazem parte das novas competências exigidas pelo mercado aos trabalhadores que estão em busca de postos de empregos nos países subdesenvolvidos, tema este já desenvolvido neste trabalho, quando foi abordada a pedagogia

das competências a partir do entendimento dos quatro pilares da educação. A idéia é reeducar o trabalhador a partir da mentalidade de modernização do capitalismo internacional, fazendo com que o mesmo demonstre alta capacidade de produtividade e desempenho no setor onde trabalha, fazendo sempre um pouco mais do que já lhe foi estabelecido. Assim, quanto mais produtivo e adaptável ele for às novas exigências que lhe são impostas, mas terá condições de se manter no seu emprego.

É importante destacar que tais exigências de novas competências, desempenho e produtividade fazem parte das transformações ocorridas no mercado de trabalho dos países centrais a partir da introdução do paradigma concorrencial de mercado em lugar do paradigma do Estado de Bem Estar, que vigorou até o início da década de 70 naqueles países.¹⁰ Tal processo de transição econômica, fruto da crise do capitalismo ocorrida naquela década, afetou de forma significativa o trabalhador e o próprio trabalho, primeiro nos países centrais e posteriormente, naqueles considerados periféricos. Estes últimos, sem ainda terem experimentado as benesses do Estado provedor, tiveram que se adaptar ao novo paradigma capitalista. Como representantes dos países centrais, os organismos internacionais, portanto, sugestionam a mudança também de um novo modelo de trabalhador, mas flexível, e, portanto, mas capaz, segundo a ótica do capitalismo internacional. A internacionalização do mercado de trabalho acentua a degradação no âmbito nacional, a partir da imposição de uma nova forma de produção.

A palavra flexibilidade transformou-se em norma comportamental básica para que os trabalhadores dos países pobres alcancem, pelo menos teoricamente, a qualidade daqueles dos países ricos. Para Castel:

A flexibilidade exigida do trabalhador nessa nova etapa do capitalismo não se reduz à necessidade de se ajustar mecanismos a uma tarefa pontual. Mas exige que o operador esteja imediatamente disponível para adaptar-se às

¹⁰ Estão em jogo quanto ao capitalismo, duas concepções de Estado. A primeira concepção caracterizada também como liberalismo social em razão da sua ênfase nas questões sociais e democráticas quanto ao emprego e provisão das necessidades básicas do indivíduo na sociedade. Terá como principais expoentes John Maynard Keynes (1883-1946), na Inglaterra e John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos. Essa concepção de Estado liberal terá fôlego teórico até meados da década de 1970, quando será substituída por uma outra visão econômica e social denominada de neoliberalismo de mercado. A segunda concepção de Estado liberal negará todos os postulados igualitários preconizados pelo liberalismo social anterior. Defenderá como pressuposto básico de conduta social a livre concorrência entre os indivíduos e nações, preocupando-se basicamente com a idéia de liberdade da economia de mercado auto-regulável e o fortalecimento da iniciativa privada. Nessa concepção, a eficácia do Estado será maior na medida em que este aja em duas direções: não interferindo nos negócios da sociedade econômica de um lado, e do outro, protegendo a filosofia econômica do livre mercado, por meio da privatização das empresas estatais e não investindo em políticas públicas e sociais. Neste tipo de discurso estatal, defende-se o retorno ao *laissez-faire* em nível global, através do processo de mundialização do capital e do acúmulo flexível deste ao redor do mundo. Dentre os principais teóricos defensores desse pensamento destacamos o economista britânico de origem austríaca, Friedrich Hayek (1899-1992) e o economista monetarista, norte-americano, Milton Friedman (1912- 2007). Essa corrente paradigmática permanece como hegemônica até os dias de hoje, sendo aceita como irreversível por parte da maioria dos economistas e estabelecendo linhas de conduta econômica dos organismos internacionais para todos os países do mundo.

flutuações da demanda. Gestão em fluxo tenso, produção sob encomenda, resposta imediata aos acasos dos mercados tornam-se imperativos categóricos do funcionamento das empresas competitivas (CASTEL, 1998, p. 517).

Segundo Batista (2006), a ampliação da definição da idéia de flexibilidade esperada pelos organismos internacionais na atual fase do capitalismo tem como marca central alguns aspectos característicos como: flexibilidade da organização da produção, que se traduz na capacidade de ajustar os equipamentos a uma demanda variável; à capacidade dos trabalhadores de trocarem de posto numa fase de organização do trabalho, exigindo que aqueles sejam polivalentes na sua formação; flexibilidade no contrato de trabalho, para que a duração, o emprego e o local de realização deste sejam variáveis; flexibilidade na formação salarial, no sentido de pagar ao trabalhador pela sua produtividade, jogando por terra a idéia de um salário fixo; conseqüente redução dos encargos sociais, para aumento da taxa de lucratividade do empregador.

À medida que os empresários dos países pobres correspondem a tais sugestões de flexibilidade do capitalismo internacional, acirra-se a qualidade de vida dos trabalhadores com o aumento grave do subemprego e do desemprego de muitos indivíduos, agravando abismo social e as contradições capitalistas naqueles países. A desestruturação dos postos de trabalhos considerados estáveis, vinculados aos direitos sociais básicos da sociedade organizada é deixada de lado e a busca por estabilidade considerada obsoleta.

A conseqüência para a educação dos trabalhadores é aquela já apontada por este trabalho para que a formação seja de uma formação “ao longo de toda vida”. Esse tipo de formação passa a ser rápida e cada vez mais específica, perdendo-se a idéia de que a capacitação inicial do trabalhador via graduação, deva ser ampla e comprometida com a visão de totalidade. Tal formação tem se tornado, como fruto das exigências dessa nova etapa do capitalismo, superficial e parcial, levando o trabalhador a uma constante volta aos estudos que se tornam cada vez mais incompletos e pontuais.

3.2 O INTERESSE DO BANCO MUNDIAL

O Banco Mundial, ou BIRD, agência que, desde os anos 70, passou a se preocupar significativamente com a educação como elemento central de desenvolvimento para os países pobres, merece uma análise mais detida, em virtude de apresentar elementos

teóricos específicos sobre a formação dos educadores nestes países. A escolha do Banco Mundial tem relação direta com o fato de que no âmbito de uma filosofia (neo)liberal, cada vez mais tida como hegemônica, este organismo faz ecoar em direção aos países periféricos propostas de reformar a educação de alto a baixo, fazendo com que se torne mais flexível, para elevar a concorrência dos países pobres com os pertencentes ao poder global. Nessa direção, a única forma de obter o passaporte para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva em meio à globalização é a educação (BARRETO & LEHER, 2003).

O interesse dos organismos internacionais, portanto, no processo educacional constitui-se essencialmente para viabilizar as possibilidades de desenvolvimento do capitalismo a partir da necessidade de flexibilização do trabalhador e do incremento do consumo. A discussão que Barreto e Leher estabelecem em torno da questão da flexibilidade do trabalhador parece interessante para nos colocar no centro da problemática discutida no presente capítulo. Eles questionam:

Mas flexibilização em relação a que? Cabe indagar, A resposta que pode ser depreendida do exame dos documentos do Banco Mundial ou do MEC é a de que a flexibilidade almejada se contrapõe ao Estado (burocrático, autoritário) e se aloja na sociedade civil e nas empresas inovadoras, isto é, na esfera privada. Uma leitura mais atenta permite evidenciar uma conexão direta entre flexibilidade, competitividade e mercado. Quanto maior a flexibilidade, maior a competitividade no mercado. Assim, é possível aprender que trabalhadores flexíveis, isto é, sem direitos trabalhistas, reduzem o custo Brasil e, portanto, aumentam a competitividade internacional das empresas (2003, p. 39).

A questão que respondemos, então, relaciona-se com a manifestação (neo)liberal nos documentos oficiais do Banco Mundial voltados especificamente para a importância da formação docente no atual contexto nacional. Portanto, trabalhamos com as orientações deste órgão, deixando que elas falem primeiro, para, em seguida, atuar em duas direções: analisando cada uma delas sob uma perspectiva crítica, demonstrando seus limites e contradições, e depois, estabelecendo algumas sugestões de encaminhamento prático para os educadores no contexto brasileiro. Inicialmente, caminhamos em três direções complementares: definimos o sentido do entendimento (neo)liberal que o Banco Mundial tem sobre educação; depois, apresentamos as questões gerais do Banco voltadas para a área educacional; e, ao final, nos detemos nos aspectos da concepção que aquela instituição tem sobre a formação docente.

3.3 UM BREVE HISTÓRICO DAS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS QUANTO À FORMAÇÃO DOCENTE DO BANCO MUNDIAL PARA O BRASIL

A análise da perspectiva oficial das políticas educacionais por meio das orientações do Banco Mundial¹¹ deve ter prioridade em nosso estudo, em virtude de compreendermos esta instituição como aquela que, nas últimas décadas, tem orientado as políticas educacionais do Ministério da Educação no Brasil e, por isso mesmo, a mentalidade formativa docente em nosso contexto. É fundamental, antes de trabalhar os aspectos relacionados à política educacional, delimitar que o Banco Mundial, ou BIRD¹², tem duas faces inseparáveis em seus projetos, mas que, em determinados momentos, apresentam-se de formas diferentes, porém sem descaracterizações que deixem de lado os seus objetivos últimos: propor projetos e empréstimos para os países periféricos.

Classificada como instituição extremamente decisiva quanto à situação econômica dos países pobres, Sobrinho avalia que “o peso do Banco Mundial (bem como de outros organismos internacionais sediados em Washington, como o FMI e o BID) é muito grande como instância reguladora de políticas educacionais” (2001, p. 152). No mesmo texto, o próprio Sobrinho cita Torres, reproduzindo a definição que este autor faz dessa instituição, ao afirmar que: “O Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central na despolitização e positivação da política educacional, e exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo” (2001, pp. 151-152). Classifica-se, portanto, a referida instituição financeira como a principal implementadora da lógica dominante dos

¹¹ O Banco Mundial é uma agência multilateral de financiamentos constituída por cinco instituições intimamente associadas: O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), fundado em 1945, é o maior financiador de projetos de desenvolvimento para os países em desenvolvimento de renda média e capitaliza seus recursos em grande parte através de capacitação de recursos nos mercados internacionais de capitais; a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) – fundada em 1960 – que presta auxílio aos países mais pobres, com concessão de créditos com prazos de 35-40 anos, a capitalização é realizada pelos governos que constituem o Banco Mundial; a Corporação Financeira Internacional (CFI), que apóia o setor privado nos países em desenvolvimento, além de serviços de consultoria; a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI), cuja finalidade é fornecer garantias aos investidores estrangeiros contra riscos não comerciais e o Centro Internacional para a Conciliação de Divergências nos Investimentos (CICDI), que assegura o fluxo de investimentos externos para os países em desenvolvimento por meio de instrumentos de arbitragem e conciliação. Todas essas instituições juntas têm a finalidade comum de coordenar os empréstimos e as orientações políticas, econômicas, sociais e educacionais aos países que dependem financeiramente dela.

¹² Segundo o Ministério das Relações Exteriores: o “O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foi criado em 1945 e conta hoje com 180 países membros. Juntamente com a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), instituída em 1960 e destinada a prover assistência concessional aos países de menor desenvolvimento relativo, o BIRD constitui o Banco Mundial, organização que tem como principal objetivo a promoção do progresso econômico e social dos países membros, mediante o financiamento de projetos com vistas à melhoria da produtividade e das condições de vida desses países. O BIRD utiliza recursos obtidos principalmente no mercado internacional de capitais, mas também possui recursos próprios. Somente aqueles países membros do Fundo Monetário Internacional (FMI) podem fazer parte do BIRD. [...] O Governador do Brasil no BIRD é o Ministro da Fazenda e o país possui 1,67% do capital do Banco. À diretoria executiva do órgão integrado pelo Brasil (juntamente com Colômbia, Equador, Filipinas, Haiti, República Dominicana, Suriname e Trinidad e Tobago) correspondem 3,17% dos votos do organismo”. (Disponível em: <http://www.mre.gov.br/portugues/politica_externa/organismos/bird/banco.asp> Acesso em 17 outubro 2007).

cinco países mais ricos do mundo, que no caso são os Estados Unidos, Japão, Alemanha, Inglaterra e França.

Até a década de 60, o investimento do Banco Mundial no Brasil tinha como premissa central projetos ligados à infra-estrutura física relacionados à comunicação, transporte e energia, como estratégias que, certamente, conforme a mentalidade diretora do Banco, promoveriam os fundamentos necessários para o desenvolvimento econômico dos países considerados subdesenvolvidos (FONSECA, 1995). Depois de análises técnicas sobre os resultados desses investimentos, o Banco detectou que novas diretrizes precisariam ser planejadas para alinhar a qualidade de vida dos países subdesenvolvidos àquela dos países desenvolvidos. Nessa perspectiva, o Banco elegeu, a partir da década de 70, o setor educacional “ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola entre os mais importantes no quadro dos financiamentos do Banco” (FONSECA, 1995, p. 169).

É, portanto, na esteira da ideologia desenvolvimentista daquela década, tendo o campo educacional como ponto de partida, que a nova cooperação técnica e financeira do Banco Mundial ao Brasil passa a ter uma linha de conduta diferenciada, voltada para o setor social, que, conforme Fonseca:

Iniciou-se na primeira metade da década de 70. O processo de cooperação do Banco inclui a assessoria aos órgãos centrais de decisão, em áreas de política, planejamento e gestão, assim como o desenvolvimento de projetos setoriais específicos. A dita “cooperação técnica” oferecida pelo Banco Mundial à educação brasileira foi realizada por meio de cinco projetos de cofinanciamento, desenvolvidos no período de 1970-1990. De acordo com esse modelo o Banco não empresta diretamente, mas ressarcir o país pelos gastos antecipados (contrapartida) por conta do futuro crédito. Em tese, a parte nacional deveria corresponder a 50% do custo total do projeto (1996, p. 229, aspas da autora).

É interessante enfatizar que os novos contratos de ‘cooperação técnica’ foram efetivados em uma época sombria da história do Brasil, já que, por aqui, vivíamos o período considerado por muitos historiadores como aquele em que a ditadura militar se tornava mais crítica para o povo brasileiro. A idéia, portanto, do Banco, era estabelecer um planejamento com a liderança política do país que se perpetuasse no contexto brasileiro independentemente do grupo político que chegasse ao poder. O projeto de educação do Banco foi criado para corresponder ao modelo de política social predominante no período do Governo Militar que, conforme as palavras de Saviani, valorizava a idéia de “Poder Nacional, tal como concebido pela ideologia da interdependência e acionado para destruir a autonomia nacional nos termos da ideologia nacional-desenvolvimentista” (2004, p. 124). Tal perspectiva vinculada à ideologia nacional-desenvolvimentista impetrada pelos militares tinha

como objetivo central incrementar a produção da indústria nacional, necessitando, para isso, do dinheiro do Banco Mundial para o ensino profissionalizante.

É nessa perspectiva que Fonseca (1995, p. 170) assinala a importância, já na década de 70, do investimento bancário na política educacional brasileira. Os setores agrícolas e industriais, juntamente com o educacional precisavam produzir rápidos resultados, no sentido de inserir o país entre aqueles com maior capacidade de consumo, esse era, portanto, o objetivo do capitalismo internacional em relação aos países pobres. As pretensões do Banco com relação à educação brasileira era fazer com que o ensino profissional fosse enfatizado como “meio indireto de prover a participação das massas ao desenvolvimento, através do aumento da produtividade” (FONSECA, 1995, p. 170). O BM tinha a consciência de que a solução para os países pobres, nos quais o Brasil se incluía, na época, estava no processo de profissionalização das classes menos favorecidas, direcionando seu apoio financeiro para esse ramo de educação, fazendo com que, a partir do início da década de 70, houvesse no Brasil, uma explosão no nível de educação profissionalizante.

Conforme assinala Nagel, “o Banco Mundial, a partir dos anos 70, vai se constituindo em órgão que, ao interpretar a realidade de países pobres, colocava-se, cada vez mais, como consultor e parceiro dos clientes cujos projetos financiam, especialmente na área de educação” (2003, p. 9). A análise feita por Saviani sobre as perspectivas do Banco Mundial em sua relação com os países pobres, demonstra de forma inequívoca as características centrais da instituição em análise no que diz respeito à questão educacional:

Em diferentes graduações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos de 1950 do século XX e entrando pelo século XXI. Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais programáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (SAVIANI, 2005, p. 32 e 33)

O breve relato apresentado por Cunha sobre a Reforma Educacional organizada pelos Militares no ano de 1971 parece esclarecedor:

Em 1971, foi promulgada a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (n.5.692), que fundiu o ensino primário ao 1º ciclo do ensino médio, instituindo um novo ensino de 1º grau, obrigatório para todos, com oito anos

de duração. As quatro últimas séries seriam profissionalizantes, no sentido de que seu currículo teria como finalidade a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. Enquanto isso, a aprendizagem profissional, industrial e comercial, mantinha-se como anteriormente, sob controle patronal, para os alunos que concluíssem o 1º grau e, também, para os que o abandonassem precocemente (terminalidade real). Além dessa unificação parcial do ensino pós-primário, a mesma lei procedeu à fusão dos ramos profissionais do 2º ciclo do ensino médio com o ramo secundário, constituindo um novo ensino de 2º grau, universal e compulsoriamente profissional. A idéia era a de que todos os alunos obtivessem no 2º grau uma habilitação como técnico ou auxiliar técnico (CUNHA, 2000, p. 56).

A forte crise econômica vivida em nível mundial pelos países pobres, na década de 80, fez com que o Banco implementasse políticas de ajustamento entre os países em desenvolvimento, com o fim de promover o equilíbrio econômico daqueles que foram afetados de forma drástica. Este novo modelo de financiamento foi identificado como um crédito de base política, destinado a promover os referidos ajustes (FONSECA, 1995). Apesar dessa situação crítica, no período de 1983 a 1990, o Banco executou um outro acordo para o ensino técnico de nível médio, dando, continuidade ao primeiro, iniciado na década de 70 (FONSECA, 1995). Entretanto, a partir daquele período, por parte das diretrizes internas do Banco, houve uma grande inflexão nas orientações da política educacional para o Brasil. Esta inflexão fez com que o ensino elementar se transformasse na principal prioridade da instituição financeira em questão. O ensino profissionalizante, apesar dos contratos firmados, passou a ser considerado um investimento desnecessário e custoso, deixando de ser visto como útil às pretensões do Banco. Como uma instituição que sobrevive do empréstimo a países debilitados nas suas finanças e, conseqüentemente, dos juros desse negócio, o Banco entendeu que a rentabilidade naquele nível de ensino tinha chegado ao fim, voltando seus olhos para a educação primária. Fonseca assinala este momento ao afirmar que:

A partir da década de 80, o Banco passa a privilegiar o ensino de nível fundamental, de acordo com as diretrizes políticas internas a essa agência, já comentadas anteriormente. Assim, no período de 1980 a 1987, foi desenvolvido um projeto nos Estados do Nordeste (o terceiro na ordem cronológica dos acordos BIRD), com o objetivo de promover a melhoria e o acesso ao ensino primário, no âmbito de cerca de quatrocentos municípios do meio rural da região (FONSECA, 1995, p. 241 e 242).

Tal modificação nas prioridades do Banco tem a tendência de consolidar em nível mundial uma nova filosofia econômica e política. O alvo da inflexão tem a direção clara de fazer com que as populações excluídas dos países periféricos passem para o setor consumista da sociedade. Conforme alerta Gorni (1999), na tentativa de atenuar as críticas sofridas pela instituição nos países pobres em várias partes do mundo, o Banco passa a

estabelecer, a partir da década de 80, estratégias ideológicas no sentido de contribuir para o alívio da pobreza no mundo. É nesse período que as políticas sociais do BM se situam prioritariamente sobre a questão da educação básica, “destacando-se não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas como elemento essencial para a formação do capital humano” (GORNI, 1999, p. 36). A intenção, portanto, era fornecer uma quantidade mínima de educação, direcionada para o nível básico, necessária à participação das crianças das camadas populares, após alfabetizadas, no setor produtivo da sociedade. Esta mudança faz parte, como veremos a seguir, das diretrizes do Banco, articulada cuidadosamente em conjunto com as instâncias internas, a partir das Reformas Educacionais dos anos 90.

Portanto, é na década de 90 que o Banco Mundial decide priorizar, de uma vez por todas, o desenvolvimento infantil e a educação inicial. Nas palavras do próprio Banco:

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (BANCO MUNDIAL, 1990).

Segundo Gorni (1999), a partir do documento produzido pelo Banco e denominado *Priorities and Strategies for Education: A World Sector Review*, com data de 1995, a instituição definiu de maneira radical suas orientações aos governos interessados em receber dela qualquer tipo de financiamento. Os aspectos motivadores que fizeram o Banco rever decididamente suas prioridades foram cinco e estão enunciados naquele documento: 1.a possibilidade de ampliação do número de crianças sem educação nos próximos 20 anos; 2. o baixo índice de crianças que completam a escola primária; 3. a permanência da alfabetização de adultos como um grave problema a ser solucionado; 4. o aumento da demanda pelo ensino secundário e superior além de sua capacidade de atendimento; 5. o aumento da distância educacional entre os países da OCDE (Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico) e as economias de transição (Europa Oriental e Ásia Central) (1999, pp. 36 e 37).

O Banco Mundial, na década de 90, abre mão da universalização do ensino médio de caráter profissionalizante e recomenda aos países periféricos que priorizem o ensino fundamental, especificamente, centralizando suas energias econômicas nas séries iniciais. A recomendação se fundamenta no baixo retorno econômico que o ensino profissionalizante traria para as pretensões econômicas do Banco, diante da mudança do paradigma tecnológico e da extinção de postos de trabalho de caráter fordista/taylorista, já em evidência no final da

década de 80 e em franco processo de implementação na década de 90. A pesquisa encomendada pelo Banco, no final dos anos 80, já apontava para a:

Irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e de baixo custo (KUENZER, 1999).

Digno de nota, é o fato assinalado por Torres, nos anos de 1993 a 1994, nos quais os níveis de educação primária e os primeiros anos da educação secundária representaram “a metade dos empréstimos destinados à educação” (1995, p. 129), fazendo com que, em contrapartida, ocorresse uma flagrante diminuição nos investimentos em educação superior. É evidente que essa inversão, antes de se constituir em visão educacional, remete a uma atitude política e estratégica em relação aos países periféricos, pois à medida que o investimento financeiro abre mão da educação superior que, em essência, é a produtora do conhecimento científico e, conseqüentemente, da tecnologia e da pesquisa de uma nação, faz com que os países pobres mantenham a sua dependência tecnológica em relação aos países desenvolvidos.

A grande maioria excluída presente nesses países permanece, portanto, alheia ao conhecimento científico qualitativo, sobrando para ela uma formação aligeirada e superficial nos centros universitários que passaram a proliferar nos países periféricos e, em especial, no Brasil. Foi a forma encontrada pela mentalidade política e econômica (neo)liberalizante para capacitar minimamente as camadas populares. Assim, a adesão à política educacional do Banco Mundial corresponde, no limite, a contemplar a educação como “um bom antídoto contra a barbárie, desde que articulada a alguma forma de preparação para a sobrevivência na informalidade” (KUENZER, 1999, p. 77).

Ao tratar da questão relacionada ao conhecimento científico e sua relação entre os países pobres e os países ricos, o discurso do Banco tenta induzir os países pobres a comprarem das mãos dos países ricos o citado conhecimento, apesar de deixar uma brecha para a possibilidade de que os primeiros produzam o seu próprio conhecimento.

Lo que distingue a los pobres – sean personas o países – de los ricos es no sólo que tienen menos capital sino también menos conocimientos. Com frecuencia, *la generación de conocimientos es costosa, por lo que suele producirse em los países industriales. Pero las naciones em desarrollo pueden adquirir conocimientos em otros países, y también crearlos ellas mismas. [...] Los factores fundamentales para la adquisición de*

conocimientos em el exterior son tres: um régimen comercial abierto, la inversión extranjera u la concesion de licencias de tecnologia (BANCO MUNDIAL, 1999, p.1 e 9. Grifos nossos).

A idéia central da orientação do Banco em relação à questão da desigualdade entre as nações e as pessoas é que ela pode ser solucionada à medida que as pessoas e os países pobres puderem criar o próprio conhecimento ou adquirirem-no das mãos dos países e das pessoas ricas. Com isso, o Banco produz uma inversão ideológica nas relações capitalistas, transferindo para a posse ou não do conhecimento a solução das contradições engendradas no interior da sociedade capitalista. O problema real das sociedades capitalistas tão desiguais, segundo o Banco, não está centrado na estrutura interna do próprio sistema, mas na questão do conhecimento que, quando adquirido ou produzido, tem condições de debelar definitivamente tal incômodo. A aquisição de conhecimentos por parte dos países periféricos só poderá acontecer se estes se subjugarem aos ditames do processo de globalização excludente provocado pelo capitalismo. O saber científico e tecnológico se constitui conforme a visão do Banco Mundial, um bem privado e que depende de ações legais para que seja protegido de qualquer investida dos países pobres.

A análise de Nagel sobre a referida citação é própria e esclarecedora:

Secundarizando as relações capitalistas na determinação das diferenças entre nações ou homens, o Banco Mundial investe naquilo que considera o problema real a ser debelado: a superação da pobreza pela perspectiva do conhecimento. [...] O conhecimento que o Banco Mundial sugere para o Terceiro Mundo é um produto acabado, feito no Primeiro Mundo, passível de ser adquirido como uma mercadoria que objetivada em um pacote, pode ser utilizada segundo normas técnicas, presas ao próprio produto, por qualquer consumidor. Segundo este órgão, o conhecimento assim empacotado, servindo para eliminar, de modo rápido a defasagem entre ricos e pobres traz a vantagem embutida na supressão do tempo que seria necessário à compreensão, pelo usuário, das relações entre as medidas a serem tomadas e os seus efeitos, ou as possíveis conseqüências (boas ou más) do tratamento utilizado (NAGEL, 2003, p. 2 e 5).

Na década de 90, o Banco Mundial radicaliza a proposta de investimento no conhecimento básico para as camadas populares nas escolas públicas dos países pobres, deixando de lado toda e qualquer possibilidade de investir na produção do conhecimento científico dos mesmos. O conhecimento científico deverá ser comprado, já que é custoso e está disponível nos países ricos, como diz o informe:

Por otro lado, los países em desarrollo no tienen que reinventar la rueda ni las computadoras, ni redescubrir el tratamiento del paludismo. Em vez de volver a descubrir lo que ya se sabe, los países más pobres tienen la

posibilidad de adquirir y adaptar gran parte de los conocimientos ya disponibles em los países más ricos (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 2).

Na perspectiva do Banco Mundial aos países periféricos, não cabe, portanto, o conhecimento científico. Este grupo de países deve comprar a preço de mercado aquela mercadoria, pois, na verdade, o que eles mais urgentemente necessitam é do conhecimento mínimo para, então, serem elevados à categoria produtiva e consumista. Esta, portanto, constitui-se na tônica do Banco até os dias de hoje, o que tem possibilitado o desenvolvimento exponencial das IES privadas no país, já que o investimento em novas vagas nas IES públicas não faz parte nem da vontade política do MEC e nem, tão pouco, da instituição bancária em análise.

No atual modelo de desenvolvimento capitalista, atrela o desenvolvimento social ao conhecimento tecnológico, como a aquisição de conhecimento tecnológico significasse de maneira mecânica o desenvolvimento da sociedade em termos humanos. Sabemos que a lógica do tecnicismo não corresponde à verdade dos fatos, já que grande parte da população mundial está alienada do desenvolvimento tecnológico, limitado aos países detentores dos meios de produção da tecnologia. A tecnologia necessária para o desenvolvimento dos países pobres deve ser comprada das mãos dos países ricos conforme a própria orientação do Banco Mundial.

O comentário de Leher pode sumarizar a situação do Banco com relação à questão da educação básica, da educação universitária e das propostas discutidas neste tópico:

Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Isto explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior. Há muito tempo o Banco critica aqueles países que “insistem em querer universalizar as tecnologias características do século XX em seus territórios”. Porém, nunca o Banco foi tão explícito e determinado em sua política antiuniversitária (LEHER, 2003, p. 8).

Fica evidente que a visão do Banco Mundial com relação à educação dos países pobres, a partir da década de 90, constitui-se em fator extremamente vinculado à filosofia concorrencial de mercado, que transforma o conhecimento em mercadoria competitiva e disponível na ‘prateleira’ dos países industrializados. Entretanto, cumpre salientar que a execução dessa mentalidade mercantilista não se dá sem as necessárias reformas educacionais colocadas em prática pelos órgãos internos dos países periféricos responsáveis pela implementação das políticas educacionais. Ou seja, a correspondente

atuação dos referidos órgãos, como o MEC, em consonância com tal mentalidade, define-se como fundamental para a consecução das diretrizes educacionais advindas do Banco Mundial.

É seguindo a linha de pensamento esboçada que vamos analisar as orientações advindas do MEC quanto à formação de professores, aspecto considerado essencial para a concretização prática da mentalidade ligada ao Banco Mundial. Entendemos que, como órgão normativo de caráter federal, o MEC situa-se como instituição estratégica entre as diretrizes bancárias do BIRD e o aspecto formativo docente. Será esta instituição educacional um instrumento de luta política em favor dos educandos brasileiros e, portanto, contrária às orientações advindas dos organismos internacionais? Ou assumirá um caráter de apoio irrestrito ao pensamento capitalista quanto à formação docente e, comprometida com os aspectos que descaracterizam a ação docente como um todo?

A resposta às questões acima correspondem ao último capítulo deste trabalho. No seu desenvolvimento estabelecemos o pensamento do Banco Mundial com relação à formação docente e como o mesmo se vincula à expectativa do paradigma de acumulação flexível do capitalismo na atual fase do processo excludente da globalização. Ao fazer isso, tentamos desnudar os aspectos ideológicos presentes nas orientações do Banco Mundial para os países pobres no que diz respeito à educação superior que, em essência, tem se traduzido, desde a década de 90, em um processo aligeirado e distanciado da pesquisa em ciência e em tecnologia, aspectos já salientados no presente tópico.

3.4 ANÁLISE DA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL SOBRE OS PROFESSORES E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PAÍSES PERIFÉRICOS

Procuramos caracterizar, no capítulo dois desta pesquisa, o modelo paradigmático fundado na teoria das novas competências exigidas pelo mercado no que diz respeito à formação do trabalhador em geral e, de maneira específica, aquele predominante na formação docente. As exigências feitas em torno de um trabalhador mais flexível e de um trabalho desmaterializado, como apregoam os teóricos vinculados ao novo modelo de produção do capitalismo contemporâneo, demonstram que o processo de reestruturação do capital avança a passos largos em direção a abarcar, de maneira totalitária, todos os setores da vida produtiva. Ao delinear de forma precisa essa nova forma de pensar o mundo do trabalho, Kuenzer observa que:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (1999, p. 169).

Contrária ao pensamento (neo)liberal, Chauí (1999) afirma que a forma atual do capitalismo pode ser caracterizada pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Portanto, é tomando tais elementos práticos e teóricos, característicos desse modelo de sistema capitalista, que o trabalho docente passa a ser encarado como uma estratégia que se vincula às mesmas exigências trabalhistas do atual mundo contemporâneo. Uma nova concepção de docência, em acordo com o modelo de acumulação flexível, estrutura-se no contexto universitário:

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em CD's. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorçado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 1999, p. 4).

Há uma clara precarização da função docente, fazendo com que o mesmo se autoperceba como uma ferramenta que, por fazer parte de uma determinada engrenagem, pode, a qualquer momento, ser descartado do sistema à medida que não demonstre ter as competências preferidas pelo atual modelo de acumulação flexível. Para Leher, o professor passa a ser visto como uma tecnologia que “substituída pode ser expurgada, na medida em

que é cara e pouco eficiente” (1999, p. 42). Este pensamento é confirmado por um dos teóricos ligados ao paradigma (neo)liberal hegemônico, Guillermo Labarca, consultor da Divisão de Desenvolvimento Produtivo e Empresarial da CEPAL¹³, que escreve na Revista de la CEPAL, e citado por Leher, que apresenta a seguinte definição do novo modelo de professor:

Os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Essa estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave [...] substitui a sólida formação disciplinar até então visada. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo ao mesmo tempo a função, a formação, e o aperfeiçoamento dos docentes (apud LEHER, p. 42).

Apresentada a nova conformação esperada do docente pelo novo modelo do paradigma da produção flexível no âmbito do capitalismo contemporâneo, podemos agora compreender a concepção que o Banco Mundial tem sobre o significado da formação dos professores. Diante da farta bibliografia já produzida em torno desse tema, limitar-nos-emos a pontuar aspectos que serão suficientes para a compreensão de como a formação docente nos países periféricos tem sofrido a influência política do pensamento pragmático e economicista do Banco Mundial.

O primeiro elemento a ser destacado, que consideramos próprio à filosofia do Banco Mundial e estreitamente associado ao fato de que, para o Banco, a formação de professores, sejam do ensino básico (infantil, fundamental e médio) ou da graduação, deve ser orientada pela redução de custos. Mecanismo muito utilizado pela ideologia (neo)liberal, a redução de custos constitui-se em uma forma precisa de otimização dos recursos e definição de metas cada vez mais lucrativas para a visão empresarial. Rodriguez assinala que:

O Banco Mundial, por exemplo, tem promovido a educação a distância na formação de professores como uma forma de reduzir custos. De uma forma ou de outra, há consensos que dão conta de que o esforço e os gastos no decorrer da década a não correspondem aos poucos resultados obtidos. Privilegiaram-se visões instrumentais de aprendizagem orientadas a atender as necessidades mínimas antes das essenciais ou básicas (2006, p. 81).

¹³ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Ela é uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU) e possui 43 estados e oito territórios não independentes como membros. Além dos países da América Latina e Caribe fazem parte da CEPAL, o Canadá, França, Japão, Países Baixos, Portugal, Espanha, Reino Unido e Estados Unidos da América (Disponível em: <www.wikipedia.com> Acesso em: 20 outubro 2007).

Na teorização bancária da instituição, a avaliação de resultados obtidos é o aspecto definidor para um novo investimento, ou não, em um determinado aspecto. A questão do lucro, relacionado diretamente à relação custo-benefício, torna-se elemento fundamental que resguardar a filosofia de investimento do Banco. Quando o investimento na formação de professores transforma-se em aspecto custoso para as pretensões do BM, a diretriz passa a ser alterada.

O segundo elemento, determinado pelo primeiro, é a vinculação que o Banco estabelece entre o salário e o desempenho dos professores. A idéia fundada na meritocracia pragmática, certamente, é o aspecto filosófico que orienta este tipo de pensamento do banco e dos seus representantes. Citado por Torres em uma nota de rodapé, Ernesto Shiefelbein, quando diretor da OREALC¹⁴, em 1995, preparou um relatório para a Unesco sobre a situação educacional da região no qual deixou claro que “o aumento de salários dos professores só vai melhorar a qualidade da educação a longo prazo porque as mesmas pessoas continuarão ensinando e ainda não apareceram sistemas bem-sucedidos de incentivos” (apud, TORRES, 1995, p. 166). Em uma perspectiva de investimento, o tema salarial constitui em um dos assuntos mais incômodos pelos diretores do Banco. Segundo Torres, na questão da contratação de professores:

O Banco Mundial limita-se, neste ponto, a insistir no que já vem propondo anteriormente – os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos – mas não considera a análise de viabilidade e os custos dessa proposta (TORRES, 1995, p. 166).

O terceiro elemento relaciona-se com aquele fenômeno originado na teoria de Nagle e já apontado nesta pesquisa, qualificado de otimismo pedagógico. Tal aspecto torna-se pré-requisito para a contratação e formação de professores. Esta é a faceta economicista do “aprender a fazer” (DELORS, 1999 e MELLO, 2005) manifestada aqui como um repertório de habilidades e capacitações para transformar a aula em um verdadeiro ‘show’ capaz de estimular as crianças ao aprendizado eficaz, fazendo com que aquele docente que conseguir corresponder a esta expectativa seja contratado. Na definição de estratégias prioritárias do Banco, este ponto de vista está evidente:

O conhecimento das matérias por parte dos professores está fortemente associado e consistentemente relacionado ao rendimento dos alunos. Professores com um amplo repertório de habilidades de ensino são os que

¹⁴ Oficina Regional para a América Latina e o Caribe – órgão vinculado à Unesco e em estreita relação com o Banco Mundial, que tem o objetivo de estabelecer estratégias educacionais para a região com base nas orientações daquela organização maior (Disponível em: <www.wikipedia.com> Acesso em 19 outubro 2007).

parecem mais efetivos do que aqueles que têm um repertório limitado. A estratégia mais eficaz para assegurar que os professores tenham um conhecimento idôneo das matérias é contratar aqueles com uma educação adequada e conhecimentos demonstrados através da avaliação de seu desempenho (WORLD BANK, 1995, p. 16).

O interessante para o Banco Mundial é que os professores tenham múltiplas competências metodológicas necessárias ao desenvolvimento de uma boa aula. Conforme a perspectiva da pedagogia prevalente no contexto educacional da atualidade, o professor passa a ser pressionado e o único responsável pelo sucesso do aluno. Parece ser fundamental para o Banco, a proposta que tem se transformado em realidade curricular em muitas IES privadas atualmente no Brasil: focalizar a formação docente em torno das metodologias de ensino das disciplinas da educação inicial, deixando de lado aspectos formativos de concepção teórica e política, necessários à ampliação da formação ampla da pedagogia.

O quarto elemento relacionado à expectativa que esta instituição financeira tem sobre os docentes em termos gerais, revela uma faceta determinante da perspectiva da classe dominante no mundo e, especificamente, nos países subdesenvolvidos. O BM espera que os docentes tenham uma concepção da luta política positivista e de neutralidade e não de envolvimento ativo. Ao destacar as qualidades necessárias ao corpo docente em um contexto da educação superior as orientações do Banco são as seguintes:

La politización puede ejercer un efecto aún mayor en el clima interno del sistema. Si bien la actividad política en las universidades ha servido en todo el mundo para remediar injusticias y promover la democracia, muchas veces ha contribuido también a perturbar la convivencia académica. La investigación, la docencia e el aprendizaje se vuelven extremadamente difíciles cuando unos pocos profesores, alumnos y grupos estudiantiles actúan como elementos de choque de facciones políticas rivales (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 26).

Na citação acima, está em jogo a idéia burguesa de controle e harmonia positivista necessária ao progresso da sociedade. Na concepção do Banco Mundial, a harmonia universitária não pode ser quebrada por causa de alguns poucos indivíduos que insistem em confrontar o poder estabelecido, utilizando-se do contexto universitário para isso. Para a instituição em análise, os educadores devem ser pessoas não engajadas nas lutas diárias do ambiente social. Em outras palavras, a idéia parece ser a de que o melhor professor, para o Banco, é aquele que se encontra alienado politicamente, fato muito comum entre a maioria dos docentes que não conseguem pensar a vida e a educação a partir das contradições econômicas, sociais e políticas no âmbito do capitalismo. Portanto, a presença de docentes no ambiente escolar, seja na educação básica ou nos cursos de formação docente, produz,

igualmente, alunos alienados. Isso, então, define a natureza política do perfil docente esperado pelo Banco Mundial.

O quinto elemento de caráter (neo)liberal que consideramos central em nossa análise, quanto à visão que o Banco tem sobre a formação docente, é aquele que reafirma a prioridade de investimento para a educação básica em detrimento da educação superior. Uma das citações fundamentais sobre esse assunto entende que “na medida em que o sistema de educação básica se desenvolve tanto em abrangência como em eficácia, pode-se dedicar mais atenção aos níveis superiores” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 22). As prioridades estratégicas do Banco não são de perceber a educação como uma realidade sistêmica e de totalidade. Pelo contrário, suas diretrizes são estanques e distanciadas do universo em suas complexas relações. Segundo Dourado:

Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. Em contrapartida, essas políticas acarretam o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior (2002, p. 240).

Aqueles que formulam suas estratégias educacionais, pelo fato de terem uma concepção dominada pela perspectiva economicista da educação, não conseguem perceber que a educação básica só se desenvolve de maneira satisfatória à medida que os envolvidos com a formação das crianças tenham uma formação educacional de nível superior de qualidade. O sistema educacional está, portanto, intrinsecamente relacionado em seus níveis, exigindo um olhar dialético sobre a totalidade educacional e, portanto, vinculado em suas conseqüências e possibilidades. A análise de Torres sobre o assunto é elucidativa:

A partir de uma perspectiva apenas setorial, um bom ensino secundário e uma boa universidade são, de fato, condição de qualidade da própria educação básica, já que nesses níveis formam-se os professores e ou os professores dos professores, que têm sob sua responsabilidade a educação básica. Na ótica global do desenvolvimento desses países descuidar ou postergar hoje o desenvolvimento e a melhoria dos níveis educativos superiores, a formação de profissionais e técnicos competentes, o desenvolvimento da pesquisa, da ciência e da tecnologia equivale a condená-los ao subdesenvolvimento e dependência para sempre (1995, p. 181).

A prioridade para a educação básica, longe de ser uma verdadeira preocupação com a qualidade educacional dos países em desenvolvimento, é, portanto, uma

forma de fixar os investimentos do Banco, como já visto em outro momento deste trabalho, em um nível mínimo de educação das camadas populares dos países periféricos que estão, em razão do posicionamento político dos mesmos no mundo global, em grande defasagem tecnológica em relação aos países centrais, não havendo, interesse nenhum na produção tecnológica daqueles países.

O sexto aspecto característico desse estágio do capitalismo quanto à formação docente é a necessidade de complementar a formação inicial dos professores mediante do investimento financeiro em cursos de capacitação pedagógica de curta duração. A idéia do Banco é estabelecer uma dualidade entre a formação inicial secundária e a capacitação profissional em serviço, aquela que acontece enquanto o docente exerce o seu trabalho. Segundo as diretrizes da instituição para este tipo de formação continuada:

A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na educação geral. A educação geral – o conhecimento das matérias – pode ser fornecida no ensino secundário e mais barato custo, entre 7 e 25 vezes ainda mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. *Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica* (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 134, Grifos nossos).

Um exemplo claro desse modelo de capacitação profissional em itálico na se deu através de proposta implementada no Governo Lerner, chamada de “Universidade do Professor”¹⁵, realizada na cidade de Faxinal do Céu, no Paraná. Naquele modelo, a educação

¹⁵ Programa de capacitação de profissionais da área de educação do governo do Estado do Paraná, iniciado em 1995 e operacionalizado pela Secretaria de Estado da Educação - SEED-PR. O programa se apoiava em três eixos de atuação: a permanência com êxito do aluno na escola, o desenvolvimento da competência de professores e a participação da comunidade nas decisões relativas à gestão educacional. Para atingir estas metas, foram concentrados recursos em um programa amplo, com a implantação de um grande centro de capacitação, em Faxinal do Céu, município de Pinhão (sudoeste do estado). As metas da Universidade do Professor eram: 1) atingir 100% de participação voluntária dos profissionais do magistério em no mínimo quatro eventos, no triênio 96-98; 2) articular a teoria à prática pedagógica, de modo que ambas possam ser aplicadas no cotidiano das escolas; 3) executar e avaliar, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação, as concepções e estratégias de gestão compartilhada na atualização e qualificação dos profissionais da área; 4) divulgar e estimular a socialização de experiências inovadoras do sistema de educação pública; e 5) procurar formar professores “multiplicadores de aprendizagem”, os quais seriam responsáveis pela educação continuada nas escolas. Para a realização destes objetivos, no centro de capacitação de Faxinal do Céu eram realizados seminários de atualização e motivação, de atualização curricular, de gestão escolar e de ações de suporte ao currículo. Também faziam parte do programa Universidade do Professor, cursos de especialização e extensão, realizados em parceria com IES do Estado. A operacionalização do programa, que contava com o financiamento do Banco Mundial, ocorria da seguinte forma: 1. os Seminários de Atualização e Motivação são compostos de 72 horas de atividades, 2. os Seminários de Atualização Curricular e de Gestão Escolar e Ações de Suporte ao Currículo são realizados ao longo de quatro dias, comportando até 960 participantes. 3. os Cursos de Especialização e Extensão com Assessoria Técnico-Pedagógica eram realizados em conjunto com as IES do Paraná, integrando interesses dos professores da rede pública de ensino básico com a produção dos docentes de nível superior. A Universidade do Professor contava também com uma equipe de monitoramento e avaliação da capacitação, que coletava sistematicamente dados e informações sobre o desempenho dos profissionais da educação que participaram de diferentes eventos e sobre os resultados obtidos no desempenho escolar dos alunos. O programa foi financiado pelo Governo do Estado

era pensada a partir de estratégias motivacionais, destinando-se a moldar os professores, mediante uma programação encomendada, a partir dos novos paradigmas de flexibilidade encampados pelo Banco Mundial. Conforme Silva (2001), naquele período de Governo, os Seminários foram eleitos como estratégias de Estado, como afirmou o governador, e isto foi confirmado em vários momentos pelo coordenador dos Seminários de Faxinal do Céu.

Ao fazer uma análise daquele período, em artigo vinculado a sua tese de doutoramento (disponível) em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhosirizeldamartinsdesolzaesilva.rtf>, acesso em 20 outubro 2007, Silva afirma que a educação formal, único espaço institucionalizado, passou a ser orientada “pela ideologia da modernização, justificada e legitimada pelos instrumentos de reforma, serve como lugar adequado (pelas “mãos visíveis” do mercado) para se efetivar esta conformação, atendendo ao cidadão gerencialista.” (2001, p. 12). Como proposta com a finalidade de melhorar a educação, utilizando-se de estratégias coercitivas para viabilizar a presença dos professores, produziu-se, naquele período, a concepção de que a “Universidade do Professor” seria um fator de excelência formativa, escondendo, portanto, seu caráter de vinculação ao mercado e de reprodução, em nível educacional e regional, do discurso de reestruturação flexível adotado pelo Banco Mundial para as diretrizes educacionais para os países periféricos. Ao comentar, no ano de 1996, esse modelo de capacitação praticado pelo Banco Mundial entre os países do Terceiro Mundo, Torres entende que:

Não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas uma estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação inicial, sendo ela quem garante o domínio dos conteúdos, variável fundamental no desempenho docente; não é possível continuar defendendo a formação docente em termos de oposição entre formação inicial e capacitação em serviço, quando se reconhece que é o próprio sistema escolar (e a sua melhoria) a fonte mais segura de uma educação sólida dos professores (TORRES, 1996, p. 166 e 167).

O sétimo e último aspecto da filosofia do Banco Mundial refere-se ao fato de que os professores são vistos pelo Banco Mundial como “obstáculos a serem removidos para viabilizar as reformas ‘requeridas’ pelo país em consonância com as recomendações desse organismo” (LEHER, 2003, p. 48). Deixamos esta questão por último, em virtude de

em parceria com o Banco Mundial. De acordo com dados da SEED-PR, o gasto orçamentário em 1996 foi de R\$12.502.478,10 e, até o final do primeiro semestre de 1997, de R\$ 5.625.356,01. Em 1996, este gasto representou 0,39% da receita e, no período referente a 1997, representou 0,11% da receita estadual (Disponível em: <<http://inovando.fgvsp.br/conteudo/documentos20experiencia1997/13%20-%20professor.pdf> > Acesso em 23 outubro 2007).

constituir o elemento mais crítico que a instituição em análise pode ter em relação às possibilidades dos educadores no contexto dos países pobres. A análise dessa questão toma por base as citações utilizadas por Leher sobre as diretrizes do Banco Mundial nas quais a imagem do professor é execrada com a intenção de desarticular a ação política docente.

Para o Banco Mundial, os professores são vistos como verdadeiros entraves as suas pretensões. Segundo Leher, nas asseverações do Banco, “é possível notar uma cuidadosa construção da imagem do professor: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição, etc.” (2003, p. 48).

Reproduzimos parte dos excertos destacados por Leher que refletem as imagens detratoras que o Banco Mundial tem dos docentes:

Em Priorities... (WB, 1995b, p. 137): Os professores são geralmente a maior categoria de servidores civis nos países em *desenvolvimento*. Devido ao fato de que frequentemente os professores são funcionários do governo central, as associações de professores são importantes no estágio da política desses países. [...] Eles têm estabelecido o seu próprio partido político ou tem formado alianças com partidos trabalhistas. *Em Brazil Higher Education Reform (Report n.º. 12366-BR, 1993):* Ausência de prêmios e/ou punições para os professores encoraja o que é descrito como “pacto corrupto” entre professores e estudantes, no qual o professor despender pouco tempo preparando lições e corrigindo exames e o estudante não necessita despender muito tempo assistindo aula e estudando. [...] Desde o fim do governo militar, muitas universidades tem escolhido os seus reitores com base numa eleição popular na qual todos os estudantes, professores e corpo administrativo votam. Isto tem resultado num processo altamente politizado [...] (É recomendável) substituir o método de eleição de reitores por um que dê peso mais apropriado aos membros mais produtivos da comunidade acadêmica, como representantes da sociedade como um todo. *Em “Reforma da Educação na América Latina e no Caribe: Um Plano de Ação” (Schielfelbein, 1995, p. 13):* Poucos professores selecionam o magistério devido ao seu interesse intrínseco, a maior parte dos professores acaba ensinando porque não são aceitos em carreiras mais prestigiosas. Existe uma constante pressão no setor público por melhores salários. A pressão envolve greves anuais, porque os professores de escolas públicas são uma grande parcela de funcionários públicos, organizados em sindicatos poderosos e apoiados por congressistas e líderes políticos (apud LEHER, p. 48-49, Grifos do autor).

Os aspectos apresentados por Leher são esclarecedores e transparentes quanto às intenções daquela instituição financeira sobre a classe política professoral. Dentro de uma ótica (neo)liberal, é fundamental que os professores e a comunidade universitária como um todo sejam desqualificados quanto a sua imagem perante a opinião pública, o que tem sido feito de maneira sistemática através dos órgãos midiáticos e outras instâncias educacionais ligadas às instituições privadas. Os professores das IES públicas são tidos, ainda

nos dias atuais como trabalhadores preguiçosos e descomprometidos com o processo educativo, em virtude das ações políticas engendradas contra o poder público. Em uma forma de pensar nos professores da rede pública como pessoas que caminham contrárias ao pensamento hegemônico, eles são vistos como uma anomalia que precisa ser banida da sociedade.

O investimento na carreira docente se traduz como um problema dos governos de claro cunho (neo)liberal, como aconteceu no Governo de FHC que vetou, na proposta do PNE da Sociedade Brasileira (PL nº. 4.155/98), uma das metas centrais para o investimento financeiro nos docentes que propunha “implantar, em um ano, planos de carreira para os profissionais de educação que atuam nas esferas técnicas e administrativas e os respectivos níveis de remuneração (meta 4)” (PINTO, 2002, p. 121). O conceito de que a educação brasileira não precisava de mais verba, mas de administrar melhor ou gestar, para usar uma palavra da moda, aquela que já tinha, perdurou durante os oito anos de direção política de FHC no Brasil.

Ao concluirmos a análise sobre as determinações do Banco Mundial para a formação dos docentes, entendemos como importante destacar que as mesmas têm seu fundamento básico na situação de dependência dos países periféricos do capital colocado à disposição para que o Banco ‘ajude’ na solução do problema educacional desses países. A submissão do MEC às diretrizes educacionais para com os professores se justifica, inicialmente, pela prioridade que o Governo Federal dava e, ainda continua a dar, às orientações da política econômica e os seus vínculos aos órgãos internacionais, em detrimento das demandas sociais internas da sociedade brasileira.

A seguir analisamos as orientações para a formação de professores no contexto brasileiro ligadas ao MEC – Ministério da Educação do Brasil. A intenção é de perceber a natureza dos aspectos presentes naquelas orientações que, mais do que sugestões, pressionam os educadores em direção a uma formação (neo)liberal.

CAPÍTULO 4 BREVE ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MEC NA ATUALIDADE

A compreensão da concepção do MEC – Ministério da Educação do Brasil – sobre a formação docente no contexto brasileiro deve ser entendida, inicialmente, a partir de dois fatores históricos centrais, ocorridos na última década. Um primeiro, apesar de construído e implantado internamente, foi um eco de um movimento internacional denominado Educação Para Todos; o segundo, estritamente vinculado ao ambiente interno e de caráter político, demonstra grande importância para as questões educacionais internas.

4.1.1 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO

Um deles, já destacado neste trabalho, quando abordamos a origem do Relatório Delors, remete-se à Declaração Mundial de Educação para Todos. Esta declaração serviu de base para o Plano Decenal de Educação (1993-2003), especialmente dos países mais populosos (dentre esses, o Brasil) que abrigam por volta de 62% das crianças analfabetas do mundo. Realizada bem distante dos nossos olhos, a Conferência de Jomtien, na Tailândia, foi palco, entre 5 e 9 de março de 1990, de um acordo “mundial” convocado pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o pelo Banco Mundial. Este foi um dos pontos de consenso a que se chegou:

a educação passa a ocupar, junto com as políticas de ciência e tecnologia, lugar central e articulado na ponta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para a competitividade internacional.¹⁶

¹⁶ Inspirado na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, o *Plano Decenal de Educação para Todos* representou a resposta do Brasil ao compromisso firmado entre os países, organismos intergovernamentais e não-governamentais, de elaboração de plano de ação para a década de 90, destinado a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Logo após a conferência, o governo brasileiro chegou a tomar medidas mobilizadoras para atendimento àquele compromisso, por intermédio do *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC). Entretanto, em curto espaço de tempo, essa iniciativa se viu frustrada nos seus intentos, em decorrência da descontinuidade administrativa no MEC e de outros problemas e conflitos registrados na sua condução.

Este conjunto de orientações políticas reflete a pluralidade de concepções e anseios nacionais e compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na educação. Em concordância com a filosofia incutida no Plano, Machado afirma que:

O respeito aos compromissos assumidos no movimento mundial com a Educação para Todos, a centralidade atribuída à educação no contexto do desenvolvimento dos países, a criação do grupo dos nove, a emergência do Mercosul, dentre outros, não só propiciavam um ambiente para o País resgatar sua dívida social com a universalização da educação fundamental, mas traziam novos parceiros à cena: os organismos internacionais. Estreitar o relacionamento e a colaboração com esses organismos tornou-se imperativo importante para o avanço das políticas. *Assim é que Unesco, Unicef, Banco Mundial, entre outros, estiveram envolvidos e apoiando em diferentes circunstâncias as iniciativas do Plano Decenal (2000, p. 42).*

Para a autora, o Plano Decenal teve um ponto de partida central para estreitar a aliança entre os organismos internacionais e o MEC. Essa situação confirma de maneira clara como o período chamado de a Década da Educação, foi, também, uma década de sucesso para as intenções de trazer para a educação brasileira a visão (neo)liberal predominante nos países do Primeiro Mundo.

Entretanto, o que desejamos pontuar transparece de maneira clara nas palavras de Machado que, para exemplificar a parceria de sucesso entre o MEC e as instâncias internacionais, destaca como digno de nota o Projeto Nordeste, “resultante de parceria com o Banco Mundial, o projeto alinhava-se com as novas políticas instituídas no Plano Decenal,

Desse modo, somente em 1993 o processo foi deflagrado. Ao participar da *Conferência Nacional de Educação para Todos*, realizada na China, o então ministro da Educação, Prof. Murílio de Avellar Hingel, inteirou-se do pacto firmado pelo Brasil, determinando, no seu retorno, a imediata elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2002*. Por intermédio da Portaria nº. 489, de 18 de março de 1993, deu publicidade a essa decisão, instituindo Comissão Especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental, para, no prazo de sessenta dias, ultimar a elaboração do Plano. Foram previstas as seguintes metas a serem alcançadas no período 1993-2003:

- 1.** Incrementar em cerca de 50% os atuais níveis de aprendizagem nas disciplinas do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino;
- 2.** Elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;
- 3.** Assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo de 1ª a 5ª série, de modo que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular;
- 4.** Criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;
- 5.** Proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo R\$ 1,2 milhão por meio do *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* (Pronaica), em áreas urbanas periféricas;
- 6.** Ampliar o atendimento de jovens e adultos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados;
- 7.** Ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%;
- 8.** Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica;
- 9.** Promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal, de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos;
- 10.** Dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento;
- 11.** Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, por meio de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de função social;
- 12.** Descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar. (Disponível em: <www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/avaliacao.pdf> Acesso em 08/10/2007)

propondo-se a causar grande impacto no panorama educacional, com a melhoria no nível dos indicadores de desigualdade daquela região”. (2000, p. 51). Este programa foi construído com base, segundo a autora, em um intenso trabalho coletivo, envolvendo, portanto, os novos parceiros do MEC: os Estados Unidos e o Banco Mundial. Assim, conclui a autora, “além de beneficiar todos os estados do Nordeste, o Projeto incluía pequena, porém, importante parcela de recursos para apoiar o MEC no seu desenvolvimento institucional e na construção do perfil que se desenhava na discussão do Plano Decenal” (2000, p. 51). As palavras de Machado, apesar de serem concordantes com a mentalidade dominante do capitalismo internacional, revelam o poderio evidente da estrutura financeira do Banco Mundial que, a partir das alianças com o MEC, basilares para implementação do PDE (Plano Decenal de Educação). Revelam-se, como os mecanismos de dominação econômica sobre os países pobres são cuidadosamente programados para atingir as necessidades básicas e estruturais nestes países.

As ações do PDE foram tão bem-sucedidas que, na avaliação de Machado as mudanças políticas no âmbito dos governos estaduais e municipais não conseguiram impedir as grandes transformações advindas da aliança econômica em torno do referido Plano, dando a impressão de que as alianças em torno das poderosas finanças do Banco Mundial não poderiam ser desfeitas tão facilmente. Machado atesta isso, ao relatar no final de sua avaliação que:

Esse texto poderia ter característica apenas de depoimento. No entanto, após razoável distanciamento daquele período, é possível ir além, com o reconhecimento de que a experiência do *Plano Decenal* representou um marco e uma importante contribuição à educação básica nacional, à medida que já se pode constatar que o rumo definido por aquele entendimento coletivo tinha significado e consistência. *As administrações mudaram, mas o rumo permaneceu com ajustes, revisões, aperfeiçoamento, superações.* A educação caminhou significativamente nas direções estabelecidas na agenda da Conferência Nacional. Não que o *Plano Decenal* tenha sido o determinante dos progressos obtidos na educação. Mas, sem dúvida, foi uma experiência inédita e representou largo passo na *Educação para Todos* (2000, p. 56).

4.1.2 MINISTRO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO LULA: MANUTENÇÃO E CONTINUIDADE DAS PROPOSTAS

É no contexto do Plano Decenal de Educação, portanto, que o Governo de Luis Inácio da Silva chega ao poder no ano de 2003, tendo à frente do MEC o senhor Cristovam Buarque que, de maneira proclamada, compromete-se em dar continuidade, à

frente do ministério, às propostas do Governo anterior, o que fez priorizando a universalização da educação básica. As palavras do discurso de posse do então Ministro são esclarecedoras:

A primeira referência é o meu agradecimento, em meu nome, em nome do presidente Lula, ao ministro Paulo Renato, por ter dedicado oito anos de sua vida ao trabalho pela Educação. Oito anos que cada um de nós, muitas vezes, usa para outras atividades, ele escolheu, colaborando com o presidente Fernando Henrique Cardoso ao dedicar-se à Educação. Eu pego um ministério que não está parado. Impossível não reconhecer que houve avanços na Educação brasileira nesses oito anos. Agradeço ao senhor ministro o seu trabalho e a sua dedicação. Faço isso em nome do presidente Lula, com quem eu conversando, falamos de que a Educação está em marcha. E ele me disse: é no caso da Educação é pisar no acelerador e dobrar à esquerda. [...] Mas agora quero fazer referência, com todo respeito às anteriores, ao mais importante: ao analfabeto brasileiro. Quero fazer uma referência aos 20 milhões de brasileiros, que não temos o direito de daqui a quatro anos, termos ainda iletrados. É o desafio que eu assumo aqui. É uma vergonha, que nós não temos o direito de viver com ela e muito menos de deixá-la para gerações que venham diante de nós. Nós filhos e herdamos um Brasil com analfabetos. Mas por favor, não repassemos para os nossos netos, para gerações futuras, um Brasil com a chaga do analfabetismo. Esse é o desafio que eu quero convocar todos. Ninguém pode ficar de fora. Quero dizer a cada um daqueles que são ligados ao analfabetismo, como a minha amiga Esther Grossi, que eu quero começar o programa sabendo se há algum analfabeto trabalhando no Ministério da Educação. Se houver nós vamos radicar e eu quero ser o alfabetizador dele. (Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44399.shtml> Acesso em 08/10 de 2007)

Dois elementos são dignos de serem ressaltados nas primeiras palavras de Cristovam Buarque à frente do Ministério da Educação que, deixando de lado o aspecto político do momento, podem nos revelar os contornos continuistas da proposta educacional do atual Governo em relação ao seu antecessor. O primeiro deles é o fato de o mesmo dizer que era impossível não reconhecer os avanços que houve na educação brasileira nos oito anos de governo de FHC, com Paulo Renato de Souza à frente do MEC. Tais palavras demonstram um olhar não crítico para o modelo de educação implantado por aquele Governo, e, por isso mesmo, destituído de um compromisso verdadeiramente transformador. O importante, como disse o ex-Ministro, é continuar fazendo o que já vinha sendo feito, “virando a esquerda”, sugestão do Presidente Lula, frase contraditória à primeira verdade expressada por ela, ou seja, a primeira atitude esquerdista diante das propostas vinculadas ao Banco Mundial e dos vetos efetivados por FHC na área da educação seria a de voltar atrás, retrocedendo às práticas e às ações políticas contrárias à educação. Na verdade, a sugestão do Presidente Lula revelou uma marca determinante do seu governo: a manutenção das ações educacionais e econômicas

de direita, dando continuidade à filosofia do sistema econômico, por um lado, disfarçada de atitude progressista, e populista, do outro.

O segundo elemento que demonstra uma postura de continuidade dos propósitos filosóficos do Governo de FHC no discurso do primeiro ministro da educação do Governo Lula é a sua declarada prioridade para a educação básica. Ao defender que o propósito essencial do seu ministério seria erradicar o analfabetismo, demonstra que o seu trabalho à frente do MEC seguirá os contornos estabelecidos pelas diretrizes do Banco Mundial ao Governo anterior, deixando de lado a educação superior e priorizando a educação dos pobres, em uma perspectiva populista, mas fundada nas orientações economicistas daquela instituição bancária.

As palavras do então primeiro Ministro da Educação do Governo Lula, Cristovam Buarque, demonstram que nenhuma mudança radical esperada pela população brasileira aconteceria nos rumos da educação nacional, teoria essa que, até os dias de hoje, ficou comprovada, como veremos na análise que faremos sobre as orientações educacionais para a formação docente publicadas no ano de 2006 pelo MEC, em seu site oficial. Em outras palavras, a alteração do poder em nível nacional se revelou em grande frustração no que diz respeito à política formativa para a classe professoral, demonstrando que o referido Governo está plenamente comprometido com a filosofia (neo)liberal de formação docente continuista, tão desastrosa como aquela que se abateu sobre o Brasil na segunda metade da década de 90.

4.2 ANÁLISE DA PERSPECTIVA DO MEC SOBRE OS PROFESSORES E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: CONTINUIDADE E ADAPTAÇÃO

Uma análise da perspectiva do MEC quanto à formação de professores no Brasil da atualidade deve ser feita tendo por base a maneira como o Governo Lula tem tratado o próprio ministério e, por conseguinte, a educação. A afirmação deve-se ao fato de que, em cinco anos de poder, este Governo, que agora está no segundo mandato, já trocou de Ministro da Educação por duas vezes, sendo o atual o terceiro candidato a ocupar a cadeira de mais alto posto da educação nos país. Tal fenômeno demonstra que a educação, para o Governo Lula, não parece ser uma questão de Estado, mas de Governo. Ou seja, um cargo que corresponde aos desejos políticos internos do próprio partido ou uma moeda de barganha para a base aliada, que muda conforme a filosofia que se torna majoritária nas disputas internas do

Partido. Tal situação faz com que cada candidato a ministro que assume o posto procure desfazer tudo o que já foi feito pelo anterior, passando a dar outra ênfase e direcionamento à educação. Caracterizando-se, como um Ministério de intensa rotatividade e sem uma filosofia educacional para a educação do país.

É em razão da situação acima que tem sentido o alerta dado por Saviani, ao afirmar que “a eventualidade da troca de ministro ou de equipe dirigente do MEC pode determinar, a nível nacional, a interrupção das medidas em andamento, conduzindo a política educacional para rumos diversos” (2004, p. 226). Precisamos pontuar com justiça que o fato de o Governo Lula ser um Governo de coalizão sustentado por uma base aliada formada, em sua grande maioria, por políticos interessados em se manter no poder de maneira fisiológica, a manifestação do fenômeno político destacado por Saviani torna a cadeira diretora do MEC uma moeda de troca no eventual jogo da política.

Infelizmente, devemos admitir que, na área educacional, o grupo político de oposição ao Governo Lula deu uma genuína aula política de como implantar uma filosofia educacional em uma sociedade. A partir de uma visão de Estado, a permanência de Paulo Renato de Souza à frente do Ministério de Educação por oito anos, no período de 1995 a 2002, determinou as transformações desejadas por aquele grupo político sobre a educação brasileira. Não duvidamos, entretanto, de que as reformas educacionais levadas a cabo por aquele Ministro estavam embasadas em uma ampla Reforma do Estado, coordenada pelo então Ministro, Luis Carlos Bresser Pereira, que, com exímia habilidade política, aprovou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) que, segundo Viriato, teve quatro componentes básicos: “1) delimitação das funções do Estado; 2) demarcação de seu papel regulador e processos de desregulamentação; 3) aumento da governança do Estado; e 4) aumento da governabilidade” (2004, p. 44). Tais elementos, com mais ênfase para o primeiro, foram basilares para dar sustentação às ‘homeopáticas’ reformas educacionais de cunho (neo)liberal levadas a cabo pela administração de Paulo Renato de Souza.

Portanto, após rápida análise sobre o contexto político-educacional do país, demonstramos nas páginas finais deste capítulo, os aspectos presentes e ausentes na concepção formativa do atual governo exaladas em suas orientações educacionais e de formação. Percebermos que a perspectiva do atual governo caracteriza-se por aspectos vinculados à lógica das pedagogias liberais e, estruturadas conforme os novos paradigmas da flexibilidade, portanto, seguindo a ótica monetarista do Banco Mundial e de outras instancias ideológicas, econômicas e políticas que compõem o núcleo do poder global. Veremos como as políticas educacionais de formação docente do atual Governo estão concordantes com a

continuidade daquelas implementadas pelo Governo anterior a este e a adaptação às exigências centralizadas no modelo das competências.

4.2.1 UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA AO MODELO ANTERIOR: ATITUDE POLÍTICA NUMA BASE DE RETÓRICA PEDAGÓGICA

Como não poderia deixar de ser, o texto que leva o nome de “*Orientações gerais – Catálogo 2006*” define objetivos, diretrizes e funcionamento da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 10/10/2007). Ele parece cumprir a função inicial de todo documento oficial vinculado politicamente, aquela de criticar, ainda que sutilmente, as estratégias de formação de professores do Governo anterior. Subentende-se que não crítica as administrações de Cristovam Buarque nem a de Tasso Jereissati à frente do MEC, mas a de Paulo Renato de Souza. Dessa forma, tem início o Catálogo 2006 do Governo Lula: descaracterizando a estratégia de formação baseada na pedagogia das competências do Governo FHC, como uma reforma educacional adaptada à concepção de Reforma do Estado em curso naquele período.

O Governo Federal seguindo a tendência das reformas liberalizantes que se estendiam para toda a América Latina buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado e redefiniu o sistema educacional, tendo como referência central a pedagogia das competências para a empregabilidade, assumindo assim o ideário do mercado como perspectiva geral prática. Tal perspectiva de caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho, norteou também as iniciativas no plano da formação inicial e da formação continuada e em serviço, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país (MEC, 2006, p. 12).

Para a atual direção do MEC, o Governo anterior estava fielmente comprometido com as estratégias formativas direcionadas para o mercado e, portanto, associadas às pedagogias liberais voltadas para o pragmatismo e o individualismo, marcas essenciais daquele modelo pedagógico que ainda domina, infelizmente, a mentalidade de muitos educadores.

Um outro aspecto criticado pelas Orientações do Catálogo 2006 é a limitação da formação de professores às Instituições Superiores de Ensino, ou às chamadas Faculdades de Ensino. Tal aspecto foi considerado pelos autores do referido documento de

forma crítica, em virtude de afastar o aspecto formativo do ambiente da pesquisa, como segue abaixo:

Assim situada, a formação de professores passa a ser oferecida, preferencialmente, em instituições de ensino superior não universitárias, não requerendo padrão universitário de pesquisa e de produção de conhecimento. Dessa forma, fica em um segundo plano o ideário do movimento de educadores de ter a formação universitária como o horizonte de formação dos professores. Essas iniciativas encontraram resistência de parte das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional que, mobilizadas, tentaram influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001 (2006, p. 13).

Ao finalizar suas críticas às políticas de formação anterior, o atual grupo diretivo do MEC apresenta o sentido da filosofia educacional que o Ministério tem sobre a formação de professores. Apesar de não ser uma definição objetivamente clara de como se dará a formação na atual administração, parece definir o sentido do trabalho pedagógico do professor, conforme a visão da mesma:

Tal perspectiva nos remete à compreensão de que os saberes pedagógicos também são desenvolvidos ao longo do processo de construção e constituição da identidade e do exercício profissional do professor. A natureza do trabalho pedagógico requer domínio de saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento, bem como, aqueles relativos às metodologias e à compreensão dos processos presentes no planejamento, organização curricular, avaliação e gestão da educação escolar. Tal compreensão também requer, no contexto da formação inicial e continuada, ampla articulação entre os agentes envolvidos (Ministério da Educação, Conselhos de Educação, Universidades, Secretarias de Educação, Escolas etc.), no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar efetivamente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho (MEC, 2006, p. 14).

A decisão de começar por uma postura crítica da gestão anterior reflete a característica política do documento em foco, aspecto natural em relação às divergências de concepção no que diz respeito ao jogo político. Entretanto, cumpre dizer que, com tal postura a atual administração do MEC dá a impressão de que foi a partir daquele momento político que se passou a pensar a educação de maneira mais completa e correta. Nada do que foi feito anteriormente com relação à formação docente parece ter valor.

Contudo, ao apresentar, ao final, a sua concepção de trabalho educativo e pedagógico, o Catálogo assume uma postura estritamente pedagógica e metodológica, circunscrevendo a prática docente ao âmbito restrito da sala de aula. Em termos epistemológicos, o texto parece indicar que a intenção do documento é fazer com que o

educador seja transformado em um bom professor, conhecedor das disciplinas e metodologias próprias a sua prática, deixando de enfatizar a necessidade de que este ultrapasse os limítrofes estritos do ensino de um determinado conteúdo, elevando-se a uma postura de criticidade capaz de interpretar o mundo a sua volta, estabelecendo relações entre a prática educativa e a prática social global.

Na verdade, o documento peca muito mais pelo que não diz do que pelo que diz. O que diz reflui sobre o terreno da retórica pedagógica característica do otimismo pedagógico, e o que não diz revela ausência de uma perspectiva crítica tão necessária nestes tempos de avalanches das pedagogias liberais tanto sobre prática docente diária como sobre a formação docente. Em vez de falar da “natureza do trabalho pedagógico” no último excerto, o documento deveria, por coerência, remeter à ‘natureza do trabalho do professor’, já que as seguintes indicações do texto se relacionam com os conteúdos e metodologias das disciplinas a serem ensinadas.

A nova concepção de formação docente não evolui em termos qualitativos, visto que se troca o discurso fundado nas competências da Unesco pelo discurso metodológico de comprometimento estreito com o ‘dar aula’ apenas, o que, em nossa maneira de ver, traduz-se em alienação docente travestida de formação professoral ampla. Quando o docente não consegue ser preparado em sua formação inicial e continuada a partir de uma perspectiva política, ele perde a capacidade de apreender as relações sociais e econômicas vinculadas à sua prática docente. Assumindo, então, a sua prática docente um caráter essencialmente a-histórico e destituído de função social em meio ao ambiente no qual exerce a sua profissão.

Ao discutir, no seu livro “Educação: Do senso comum à consciência filosófica”, os aspectos significativos e determinantes do uso da filosofia na formação do educador, Saviani esclarece, de maneira profunda e substancial, aquilo que estamos tentando dizer neste tópico. Ao demonstrar a preponderância da filosofia na formação docente, ele diz:

Acreditamos, porém, que a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador, se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta. [...] Podemos enfim responder à pergunta colocada no início: o que é que leva o educador a filosofar? O que leva o educador a filosofar são os problemas (entendido esse termo com o significado que lhe foi consignado) que ele encontra ao realizar a tarefa educativa. E como a educação visa o homem, é conveniente começar por uma reflexão sobre a realidade humana, procurando descobrir quais os aspectos que ele comporta quais as suas exigências referindo-as sempre à situação existencial concreta do homem brasileiro, pois é aí (ou

pelo menos a partir daí) que se desenvolverá o nosso trabalho. (SAVIANI, 1983, p. 29).

Complementando o pensamento, o autor explicita que a função da filosofia na utilização da formação docente será a de contribuir para que este possa “acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas” (SAVIANI, 1983, p. 30). Temos, portanto, a convicção, de que, ao assumir, a formação de professores um caráter filosófico e, conseqüentemente, político, os limites alienantes da formação estritamente pedagógica proposta pelo MEC e apresentadas neste trabalho estariam sendo ultrapassados. Entretanto, não alimentamos a ingênua esperança de que esta instituição fará isso, já que este tipo de professor não satisfaz às suas exigências formativas e, portanto, distante das expectativas institucionais do referido órgão.

4.2.2 FORMAÇÃO À DISTÂNCIA: FUNDAMENTO DO ALIGEIRAMENTO FORMATIVO PARA O AUMENTO DA MAIS VALIA

A intenção, na abordagem que estamos fazendo das “Orientações Gerais do Catálogo 2006”, direciona-se aos aspectos filosóficos e políticos relacionados à formação de professores especificamente. Tomamos essa direção de análise em virtude do objeto específico de estudo na presente pesquisa: perceber as influências do pensamento (neo)liberal na formação docente no contexto brasileiro e, de maneira direcionada, voltar o nosso olhar, no presente capítulo para o Banco Mundial, como órgão representativo dos organismos internacionais e agora, especificamente, para os aspectos considerados alinhados à mentalidade (neo)liberal e mercadológica presentes neste documento oficial do Ministério da Educação do Governo Lula. Portanto, partindo desse caráter contextual, fazemos, a seguir, uma análise das estratégias circunscritas à educação à distância priorizadas pelo MEC e voltadas para a formação de professores.

Nesse contexto, as políticas de educação à distância são relacionadas ao nível dos programas compensatórios criados para amenizar e sossegar os pobres e marginalizados em geral. Educar à distância é, portanto, visto na ótica do atual Governo como uma forma de inclusão social, democrática.

O acesso da população escolarizável a todos os níveis. O objetivo dessas ações é favorecer uma educação comprometida com o princípio da

universalidade, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem, com qualidade social, a todos, sem distinção de etnia, raça, localização geográfica ou condição financeira. (MEC, 2006, p. 19).

O discurso para democratizar as oportunidades em torno da acessibilidade¹⁷ é tão forte no atual governo que ele criou uma Secretaria de Acessibilidade e de Inclusão Social. Portanto, só entendemos a prioridade que este Governo, em comparação com o anterior, tem dado aos mecanismos de educação à distância nas várias áreas formativas e, em destaque, à formação docente, a partir do discurso de acessibilidade, já que possibilitar a todos os indivíduos o direito à formação tem se tornado máxima política de um Governo que se diz inclusivo e democrático.

A formação profissional docente está igualmente alicerçada nas Disposições Gerais da LDBEN 9.394/96, no Art. 80, parágrafos 1º, 2º, 3º, e 4º. O Art. 80 versa da seguinte forma sobre o tema: “O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). De forma tímida e tecnologicamente pobre, a formação à distância foi inaugurada no Governo FHC, cabendo agora, no segundo mandato do Governo Lula, um incremento decisivo nessa modalidade de educação.

Foi ancorado no Artigo acima que o MEC criou Programas de formação inicial e continuada para os professores de todo o Brasil, na expectativa de que, apenas pelo fato de possibilitar o acesso aos candidatos a docentes, muitos dos problemas educacionais de formação seriam resolvidos. Em uma perspectiva quantitativa, o MEC acabou transformando a educação à distância em instrumento de mercado nos vários centros de ensino, públicos e privados da União. Isso foi feito por meio da autonomia legal dos parágrafos do Art. 80 da LDB para que fossem abertos vários cursos à distância, entre eles, o de Pedagogia, voltado especificamente para a formação de professores.

¹⁷ Este termo, apesar de amplo, tem sido utilizado para definir o conjunto de alternativas de acesso a edificações, espaços públicos e mobiliários urbanos que atendem às necessidades de pessoas com diferentes formas de dificuldade de locomoção e oferecem condições de utilização com segurança e autonomia, incluindo-se ainda transportes, sistemas e meios de comunicação. Pode-se, entretanto, defini-lo como o acesso das pessoas com deficiência a seus direitos constitucionais, principalmente quando determinam que: todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Observa-se, inclusive, que este conceito encontra-se disseminado ao longo de toda a Carta Magna, uma vez que promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação é um pressuposto básico de cidadania. A legislação Federal prende-se aos aspectos físicos, ressaltando a dificuldade das pessoas com deficiência, desconsiderando a importância social da inclusão desta grande parcela da população brasileira. Nos termos da Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000, acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.” (Disponível em: <http://www.sucar.df.gov.br/paginas/acessibilidade/acessibilidade_07.htm> Acesso em 11/10/ 2007)

À época do conflito político-educacional em torno da aprovação da LDB, no qual entraram em choque a concepção do Substitutivo Jorge Hage e o Projeto do Senador Darcy Ribeiro, Saviani faz duas asseverações relacionadas à temática que parecem extremamente pertinentes do ponto de vista educacional, mas que, de maneira nenhuma, foram consideradas pelos senadores e deputados que transformaram o Projeto do referido Senador em Lei. No primeiro alerta, Saviani destacou que:

É preciso convir que o próprio conceito de educação à distância é problemático. Parece que não cabe entendê-la como uma modalidade própria de educação. Tratar-se-ia, antes, de um recurso auxiliar do processo educativo. Nesse caso ela não poderia, em circunstância alguma, constituir-se como alternativa à educação regular (SAVIANI, 2004, p. 68).

A intenção deste educador era demonstrar em poucas palavras o caráter limitador do processo de ensino à distância, já que em uma ótica correta de ver o processo educativo, o mesmo não tem condições de se processar à distância, à parte do relacionamento direto entre professor e aluno. A educação pressupõe, portanto, a relação de interatividade extremamente necessária para que as necessidades de professores e alunos sejam satisfeitas, fazendo com que ela se processe a contento. O professor, talvez, até possa ‘ensinar à distância’, porém ‘educar à distância’ se constitui em uma expressão com palavras auto-excludentes e, portanto, sem condições de sobreviverem juntas. Em virtude de ser um conceito mais amplo, o termo educação requer uma formação que ultrapassa os limites de uma aula ministrada, seja ela presencial ou à distância.

O segundo alerta apresentado por Saviani remete ao aspecto mercadológico e do tipo de processo educativo em análise ao dizer:

Compartilho, assim, da opinião que desaconselha a adoção dessa modalidade nos cursos que conferem titulação de validade nacional. Penso que, na educação superior, esse seria um recurso que poderia ser bastante explorado no âmbito daquilo que chamei de organização da cultura superior. Entendo, ainda que seria prudente evitar a exploração comercial desse recurso educativo. Nesse sentido, no que diz respeito aos meios de comunicação de massa, tais atividades deveriam ficar restritas aos canais com finalidade exclusivamente educativa ou à requisição de horários nos canais comerciais por parte do Poder Público (SAVIANI, 2004, p. 68-69).

O temor de Saviani, infelizmente, concretizou-se na atual administração do MEC que, em uma defesa obsessiva pela inclusão, tem liberado a formação superior à distância, sem critérios mínimos de qualidade. A exploração comercial tão temida por Saviani e outros educadores tem se materializado debaixo da batuta do MEC que providencia

chancela para os diplomas retirados em cursos à distância, conforme o parágrafo 2º do Art. 80.

Com a intenção de pensar em uma educação qualificada para os professores que afirme a identidade da profissionalização do professor:

O MEC vem, por meio da Secretaria de Educação Básica, elaborando planos e projetos para a implementação da política de qualificação não só dos professores como também dos demais trabalhadores em educação. [...] Para promover a formação inicial de professores em exercício, sem habilitação exigida, estão sendo desenvolvidos os programas: PROINFANTIL¹⁸, o PROFORMAÇÃO¹⁹ e o PRÓ-LICENCIATURA²⁰ (MEC, 2006, p. 20-21).

Conforme o pensamento educacional do MEC, a qualidade educacional e formativa está vinculada a Programas de formação à distância que atingem os vários níveis da prática docente. Eles foram pensados para dar uma qualificação continuada àqueles que já estão no campo educacional, mas que não possuem formação alguma. Entendemos que estes programas abrem uma brecha imensa para a desqualificação da profissão docente, uma vez que o MEC colocará o seu selo de garantia nos certificados que forem alcançados através desses cursos. Aqueles que recebem a formação pedagógica presencial de quatro anos terão o mesmo selo de qualidade, porém cercados de exigências acadêmicas necessárias a sua formação mais ampla e voltada para a educação, enquanto que os participantes dos cursos à distância receberão palestras monologais rápidas e superficiais. O MEC, portanto, investe de maneira decisiva nesse modelo de formação em parceria com várias universidades do país, grupo chamado de Rede Nacional de Formação Continuada. Com esperança em tal projeto de formação docente:

O MEC propõe a efetivação de um sistema nacional de formação continuada que dê seqüência à formação inicial que vem sendo realizada pelas instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação. A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, é parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por consequência, da qualificação permanente do

¹⁸ O PROINFANTIL é um programa de formação à distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil e duração de dois anos. Destina-se aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. Seu objetivo é aprimorar a prática pedagógica e elevar o nível do conhecimento dos que atuam nesse segmento, contribuindo para a qualidade social da educação oferecida nas instituições de educação infantil. (Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 11/10/2007).

¹⁹ O PROFORMAÇÃO é um programa de formação de professores a distância, oferecido em nível médio, com habilitação ao magistério. É realizado pelo MEC em parceria com estados e municípios. Destina-se a professores que ainda não possuem habilitação e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos das redes públicas de ensino do país. O MEC está estendendo sua abrangência para todas as regiões, uma vez que até 2003, eram atendidos apenas professores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. (Disponível em <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 11/10/2007).

²⁰ O PRÓ-LICENCIATURA é um programa de formação de professores à distância, oferecido a profissionais que exerçam a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e que não possuam habilitação específica na área de atuação (licenciatura). (Disponível em <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 11/10/2007).

trabalho docente. Assim para que essa formação seja implementada e o desenvolvimento profissional dos professores seja efetivado, o MEC, em parceria formalizada em convênio com universidades, constituiu a REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA (MEC, 2006, p. 20-21).

Além do que já foi dito sobre os cursos de formação à distância do MEC, destacamos que os referidos programas são caracterizados também, pelo caráter exploratório da mão-de-obra daquele que ensina a centenas de alunos em uma classe virtual. No que diz respeito à formação de professores, este fenômeno educativo contemporâneo, massificante, pelo menos no Brasil, torna-se campo ideal para os aproveitadores mercantilistas de última hora. É nesse diapasão que, a seguir, demonstramos como se processa o aligeiramento formativo e a exploração de alunos e professores através da mais valia relativa.

Em primeiro lugar, o aligeiramento formativo fica explícito, em virtude do tempo em que o curso é ministrado e da forma que privilegia a ausência do sujeito, o próprio professor. Ao analisar a incorporação das novas tecnologias junto aos processos semelhantes àqueles destacados acima na Proposta do MEC, Leher demonstra como a ausência e o aligeiramento se relacionam no ensino à distância.

Essa forma de incorporação das tecnologias aos processos educacionais, como presença que viabiliza a ausência dos sujeitos e o aligeiramento dos processos, ainda que possa parecer inscrita em uma proposta modernizadora, também desconsidera os deslocamentos semânticos a que tem sido submetido o “divisor digital”. Se em passado recente, esse divisor demarcava os territórios dos incluídos e dos excluídos do acesso às tecnologias, não pode mais ser pensado fora dos moldes desse acesso. Retomando o apartheid mencionado na introdução deste texto, o que está em jogo é a apropriação dessas tecnologias, que não se confunde com o acesso limitado à condição de consumidor (LEHER, 2003, p. 53).

Ao aligeiramento e a ausência soma-se a dificuldade de ter acesso às tecnologias para participar do ensino à distância tornando este modelo de educação mais um processo de marginalização das camadas mais populares. A questão do aligeiramento determina, então, o tipo de professor que o MEC deseja formar com questionada qualidade: um indivíduo que, longe de ser um educador, limita-se a ter um diploma reconhecido por aquela instituição, mas que, no fundo não foi verdadeiramente educado ou formado. Essa formação débil transforma-se em ferramenta de domínio daqueles que detêm o poder tecnológico sobre os outros que, ao invés de estarem sendo formados, estão sendo deformados.

Própria aos interesses políticos da concepção (neo)liberal quanto à formação de professores, a maneira aligeirada e despolarizada dos programas de EAD, colocam sobre

aqueles que procuram a educação continuada e aqueles estão no início do processo formativo, os caracteres mercadológicos e limitadores da própria atuação docente. Nessa direção, a ausência e a rapidez com que se dá o processo contribuem de maneira significativa para o modelo de professor esperado pelos organismos internacionais: aquele sem uma visão das relações sociais e políticas presentes na sociedade. Como vimos em outra parte desse trabalho, essa é a expectativa do Banco Mundial em termos de formação de um professor alienado e estritamente preocupado com os saberes das disciplinas. É nessa perspectiva que o MEC também segue as prerrogativas (neo)liberais quanto à formação de professores no contexto do atual modelo de capitalismo hegemônico.

Em segundo lugar, a outra premissa (neo)liberal escondida (nem tanto assim, é verdade) refere-se à exploração da mão-de-obra trabalhadora no contexto dos programas de EAD. Para que o sistema delineado pelo MEC funcione na perspectiva correta, os trabalhadores do campo educacional precisam produzir uma mais valia excedente no desenvolvimento do trabalho. Apesar de muitos dos que militam em educação não se autoperceberem como trabalhadores e, muito menos, explorados em sua mão-de-obra, constituindo-se em uma dificuldade para romper com a situação de exploração, as ações em direção aos programas de EAD defendidas pelo MEC como inclusivas e democráticas, levam os professores que participam das mesmas a aceitarem as condições em razão da pressão para a manutenção no emprego. As pressões que vêm de fora, na maioria das vezes, daqueles professores que estão desempregados, à espera de uma oportunidade de trabalho, são muito mais fortes do que as de dentro.

Entretanto, para compreendermos a lógica interna do sistema de EAD, precisamos do auxílio teórico daquele que melhor explicou a lógica do capital. Marx, em seu primeiro volume de *O Capital* trouxe explicações coerentes sobre o significado da mais valia relativa que podem ajudar na compreensão de como ela opera na questão relacionada ao EAD. Comparando a mais valia absoluta com a mais valia relativa, ele esclarece: “a mais valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais valia absoluta; a mais valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chamo de mais valia relativa” (MARX, 1983, p. 251). Em outras palavras, à medida que se crescem os insumos tecnológicos sobre a força produtiva e os instrumentos de trabalho, o trabalhador passa a produzir mais em menos tempo, aumentando de maneira exponencial os lucros gerais advindos do trabalho.

A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos de trabalho e agrupamentos sociais. [...] Ela supõe, portanto, um modo de produção especificamente capitalista, que com seus métodos, meios e condições nasce e é formado naturalmente apenas sobre a base da subordinação formal do trabalho ao capital. No lugar da formal surge a subordinação real do trabalho ao capital (MARX, 1984, p. 106).

Quando o capitalista moderno ligado à área educacional, pensa no aumento da tecnologia para a difusão daquilo que ele chama de conhecimento, ele está pensando, acima de tudo, em um alargamento da produtividade do trabalhador, no caso, o professor que, com o seu trabalho intelectual, atinge um maior número de pessoas em um período de tempo muito menor, ocupando um espaço mínimo em relação àquele da sala de aula tradicional. Processa-se, então, a mais valia relativa sobre o trabalhador em educação, à medida que ele, para se manter no mercado de trabalho, sujeita-se ao domínio da tecnologia para dar, com o seu trabalho, uma maior produtividade ao seu patrão, o dono dos meios de produção. A “economia do trabalho por meio do desenvolvimento da força produtiva do trabalho não objetiva, portanto, na produção, a redução da jornada de trabalho” (MARX, 1983), pelo contrário, “seu objetivo, é apenas reduzir o tempo de trabalho necessário para a produção de determinado quantum de mercadorias” (1983, p. 254).

Ao analisar os fundamentos das atuais revoluções da informática e da automação industrial, em sua relação com o processo educativo, como parte da expansão do domínio da máquina sobre o trabalho humano, Saviani (2005) demonstra que a apropriação privada dos meios de produção e a incorporação maciça de tecnologias avançadas no processo de trabalho, fundamentos essenciais para a chamada Educação a Distância, “converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle” (SAVIANI, 2005, p. 21).

A lógica economicista embutida no processo de aumento da tecnologia para a produção do conhecimento é aquela que percebe o dito conhecimento como uma mercadoria que agora pode ser adquirida de forma virtual, por qualquer pessoa que estiver disposta a pagar, em qualquer lugar do país ou do mundo, conforme o desenvolvimento tecnológico. Esse processo faz com que a mercadoria em foco seja barateada, possibilitando o processo de inclusão e de aparência democrática propalado pelos defensores desse sistema de trabalho. A EAD antes de ser a lógica da democratização inclusiva, caracteriza-se, mediante as novas relações sociais de produção, como uma nova forma (neo)capitalista de explorar a classe

trabalhadora docente, a partir de uma nova lógica de acumulação flexível do capital, que acuada pelo novo “exército industrial de reserva”²¹ (MARX, 1984, p. 199), aceita a exploração inevitável promovida pela estrutura capitalista.

Portanto, ao defender a EAD como processo qualitativo de melhoria do trabalho docente, o MEC está assumindo, em essência, o discurso explorador da lógica capitalista predominante no mundo atual, situada, como temos discutido nesta pesquisa, no sistema de acumulação flexível do capital e do trabalho e, portanto, de acordo com os interesses dos organismos internacionais, como percebemos na análise em relação ao Banco Mundial. Associa-se, a referida instituição representativa dos docentes e da própria educação nacional, através do discurso em defesa da democracia, à mentalidade (neo)liberal dos órgãos internacionais interessados na expansão do próprio sistema de produção capitalista, explorando de todas as formas a classe trabalhadora docente. Distanciar-se dessa análise em defesa de um discurso inclusivista parece ser atitude extremamente alienante, própria daqueles, que mais interessados com os seres humanos vinculam-se aos empresários capitalistas que se interessam estritamente pela produção que uma máquina ou um trabalhador possa lhe dar.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE COMO UMA MANEIRA DE ADAPTAÇÃO ÀS NECESSIDADES DO MUNDO ATUAL: ÊNFASE NO APRENDER A CONVIVER

Entendemos que o título do subtópico reflete de forma sintética os problemas teóricos em que muitos educadores estão envolvidos quando as pressões excludentes impetradas pelo processo capitalista vigente impõem-se a eles. ‘Flexibilização’, ‘adaptação às mudanças tecnológicas’, ‘necessidade de sobrevivência material’, ‘aceitação do individual sobre o coletivo’ e outras situações vividas pelo docente, estão constantemente a

²¹ O entendimento dessa expressão deve ser feito a partir da mudança na forma de acumulação do capital que, desde à época em que Marx observou o capitalismo, tem a tendência de aumentar significativamente. Visto de início como uma ampliação quantitativa, o processo de acumulação passa por uma mudança qualitativa, proporcionando um aumento da tecnologia dos meios de produção, à custa da força de trabalho, ou seja, dos trabalhadores empregados. Tal mudança na transformação técnica da produção faz crescer o valor aplicado em força de trabalho que, na prática, continua sendo o mesmo, enquanto que aos meios de produção agrega-se um valor proporcional e qualitativo. Estas mudanças ocorrem com alguma variação dependendo do ramo de produção. A população trabalhadora ao produzir esta acumulação do capital, produz também os meios que vão torná-la uma população supérflua. Esta é uma lei específica do modo de produção analisado. Sendo assim, verifica-se que essa população trabalhadora excedente é necessária à acumulação de riqueza no sistema capitalista. Constitui-se assim num Exército Industrial de Reserva que é a força de trabalho que estará disponível para ser utilizada em duas direções: pressionar os trabalhadores que estão ativos e ser explorada de acordo com as necessidades variáveis da expansão do capital. (Fonte: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, v. 1, Livro 1, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 198-206.)

sua porta, pressionando-o em direção a uma postura conflitante com aquela que o fez um dia abraçar o processo educativo, crendo que, mais do que uma estratégia de sobrevivência, estava entrando em uma luta política em busca de melhorar as condições de vida das camadas populares. A esperança transformadora que a educação poderia trazer tem sido empanada pelas múltiplas exigências que o atual modelo de capitalismo faz sobre os educadores.

As asseverações do MEC, nas suas Orientações Gerais do Catálogo 2006 – produção oficial daquele Ministério – demonstram fazer parte, portanto, das demandas exigidas sobre os trabalhadores docentes nesta atual fase do capitalismo e que tentamos resumir no parágrafo anterior. Dos cinco princípios e diretrizes adotados pelo MEC que norteiam as ações da Rede Nacional de Formação Docente²², aquele que mais reflete a mentalidade corrente e as contradições teórico-práticas da contemporaneidade educacional quanto à formação de professores, e no qual, por motivos de objetividade, vamos nos deter, é o primeiro, onde se lê que “a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual” (2006, p. 23), que a formação continuada é uma das exigências específicas para qualquer educador de todos os tempos, não encontramos novidade nenhuma. O verdadeiro educador que sabe ultrapassar os limites da formação superficial e aligeirada, analisados já por este trabalho, entende tais exigências não como reflexo do mundo atual, mas como parte da sua prática desde todos os tempos.

A questão está na expressão “mundo atual” que, quando analisada de acordo com o conteúdo circunscrito ao âmbito social, econômico e político no qual a formação de professores se situa, cresce em fator de risco e de submissão dos professores às idéias dominantes do “mundo atual” capitalista. Nas palavras do MEC:

A formação inicial exigida para a habilitação ao exercício da profissão, estruturada por meio de uma sólida formação teórico-prática, se complementa com saberes construídos na reflexão do cotidiano. O conhecimento adquirido na formação acadêmica se reelabora e especifica, entre outros, na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções diversas. (MEC, 2006, p. 23).

Na concepção governamental, a formação docente deve se expandir para corresponder às necessidades de mobilidade, complexidade e de diversidade que aparecem constantemente por meio de situações que exigem do professor respostas que se conformem

²² a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento; c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola; e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (Fonte: BRASIL, Orientações Gerais – Catálogo 2006, Brasília: MEC, 2006, p. 23-26).

ao novo modelo social do mundo contemporâneo. Aqui, adaptação é a palavra politicamente correta. O docente deve saber abrir mão das suas convicções políticas e históricas para se conformar a um modelo de convivência que reflita a perspectiva pós-moderna de sociedade. Impõe-se ao trabalhador docente uma nova conformação ideológica pós-moderna que, a nosso ver, não está dissociada de uma visão economicista e consumista tão pertinente aos anseios da visão (neo)liberal do mundo capitalista da atualidade. Orienta-se o educador para que ele se renda ao discurso da aceitação da diversidade em nome de uma postura democrática, desprendida de criticidade da realidade. Entende-se, e espera-se que o docente também entenda, que o problema central da atual conformação social brasileira não está na estrutura desigual e social capitalista, ou seja, nas relações historicamente construídas entre os homens, mas na diversidade cultural e étnica, deslocando, com sucesso, o olhar crítico do educador para questões superficiais e relativas. Esta, certamente, tem se revelado uma estratégia ideológica vitoriosa da visão (neo)liberal de mundo no atual contexto.²³

Em conformidade com essa nova maneira de se pensar a realidade da formação do professor a partir de uma perspectiva adaptativa, o MEC entende que:

A formação de professores há de observar a adequação às diversidades que caracterizam o país. A comunidade indígena é atendida de forma mais adequada por professores índios que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as comunidades indígenas. As comunidades Quilombolas possuem dimensões significativas que devem ser resgatadas na formação de professores. Além disso, é preciso pensar no atendimento das necessidades especiais dos estudantes, criando uma cultura de respeito em contraposição ao estigma do preconceito (MEC, 2006, p. 23).

Depreende-se que, sem a necessária adequação a esse novo paradigma cultural, a formação de professores não terá sucesso. Na citação acima, está colocado, de maneira explícita, que a ênfase, então, da formação docente deve se concentrar no diferente, nas contribuições das outras culturas que, igualmente, devem ter representatividade na conformação curricular da formação de professores. As idéias do respeito mútuo e da convivência harmoniosa são sugeridas e defendidas pelos teóricos do MEC como um sinal de superação do preconceito, seja ele racial ou social, como no caso do respeito aos estudantes com necessidades especiais. Caracteriza-se, então, a proposta do MEC, exalada no primeiro tópico dos princípios e diretrizes a serem priorizados pela Rede Nacional de Formação

²³ Para uma análise mais específica desse fenômeno característico da sociedade (neo)liberal, sugerimos uma leitura acurada das relações entre neoliberalismo e pós-modernidade desenvolvidas no livro: DUARTE, Newton. Vigotsky e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 71-89.

Docente, como uma filosofia de reflexo, ou seja, transferindo para os docentes as necessidades de convivência cultural, política e educacional experimentadas no contexto brasileiro.

Vale a pena destacar que os conteúdos defendidos pela diretriz em análise, como símbolos de respeito não preconceituoso, não são aqueles que têm a validade acadêmica e científica necessária ao desenvolvimento propedêutico do docente. Ou seja, os conteúdos cobrados em qualquer processo seletivo para o desenvolvimento da carreira do educador são aqueles pertinentes à cultura ocidental e capitalista dominante e não aqueles vinculados a culturas indígenas ou quilombolas. Quando o MEC aponta de forma sugestiva aqueles conteúdos culturais como pertinentes ao processo de formação docente, trata-se de um arranjo ideológico que, em virtude do domínio intelectual da cultura dominante sobre a educação no Brasil, não deveria fazer parte do conteúdo de formação docente do professor brasileiro.

Além do aspecto que já abordamos anteriormente, no qual discutimos o desvio do foco social e econômico da sociedade para o foco cultural e étnico promovido pelo MEC na diretriz em análise, temos a dizer que a mesma constitui-se em uma contradição teórica diante daqueles Programas de Formação apresentados pelas Orientações Gerais anteriormente. A comprovação dessa contradição de caráter teórico-prático pode ser percebida nas palavras complementares desse primeiro princípio:

Portanto, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor. Exigência do mundo atual, a formação continuada não pode ser reduzida a paliativo compensatório de uma formação inicial aligeirada (MEC, 2006, p. 23).

Ao afirmar que a formação continuada não pode assumir contornos de um programa compensatório e aligeirado, os teóricos do MEC parecem esquecer que, em páginas anteriores, eles haviam proposto que os cursos de formação profissional, PROINFANTIL, PROFORMAÇÃO e PRÓ-LICENCIATURA, fossem implementados de maneira rápida e à distância, mecanismos característicos, como sabemos, para a formação de um educador de qualidade. Talvez a concepção social de qualidade do MEC seja aquela de uma formação mínima para a formação de educadores que tomem o conhecimento do mínimo necessário para dar uma aula que, por consequência, formará crianças com os conteúdos mínimos necessários à manutenção dos lugares sociais que elas ocupam na sociedade.

Em termos de contradição teórico-filosófica, o MEC que apresenta estratégias formativas aligeiradas e compensatórias é o mesmo MEC que defende uma formação de qualidade, para além de uma formação superficial e alienante, aquela que ele

próprio oferece aos professores. Permanece o caráter ideológico da formação proposta pelo MEC como refletora daquela amparada pelos teóricos monetaristas do Banco Mundial, que olham para a formação de professores como algo que, de maneira nenhuma, deve ser custosa e aprofundada nos elementos filosóficos e políticos que cercam o aspecto formativo. Pelo contrário, a tônica da formação de professores delineada segundo as diretrizes do Banco é pautada na defesa do aligeiramento e da superficialidade, afeita à flexibilidade adaptativa e despolitizada, conforme vimos anteriormente.

Ao concluirmos a análise do presente capítulo, entendemos que há, entre as diretrizes formativas do Banco Mundial e a administração do Ministério da Educação, na atualidade, uma relativa conformação entre princípios e objetivos proclamados. Dizemos que ela é relativa, porque, nas diretrizes do MEC, tal relação não se apresenta de maneira explícita e declarada, pelo contrário, ela é velada e sutilmente demonstrada nas entrelinhas do discurso. Entretanto, outros princípios (neo)liberais não percebidos nas expectativas declaradas do Banco Mundial são defendidos explicitamente nas Orientações Gerais do MEC, como a da diversidade e o processo de aligeiramento não proclamado, mas explícito nos Programas de Formação.

A nossa compreensão, na totalidade deste capítulo e do anterior, foi que o Ministério da Educação segue, de maneira sutil, as intenções predominantes no capitalismo contemporâneo, demonstrando ser um lídimo seguidor da filosofia (neo)liberal dos organismos internacionais, mais precisamente, do Banco Mundial, apesar de um aparente distanciamento do Governo Lula daquela instituição financeira. A formação de professores via MEC prioriza estratégias de fácil aquiescência empresarial, seguindo a metodologia hoje amplamente divulgada da Educação à Distância. O discurso governamental que tem feito da educação o grande pendão nacional, ao invés de desembocar em ações políticas de melhoria e de investimento significativo na formação integral de educadores comprometidos com a competência política e com a competência técnica (algo totalmente diferente das competências mercadológicas), tem feito surgir, ao contrário, um educador cada vez mais aligeirado e sem profundidade teórica. A formação docente defendida pelo referido órgão nacional, de fato, não acontece.

Como organismo interno e de ligação, o MEC oferece as estratégias e os conteúdos teóricos necessários à manutenção de um processo formativo destituído de instrumentos emancipadores, reproduzindo internamente as expectativas externas dos organismos internacionais, em nosso caso, as do Banco Mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir apresentamos algumas questões inerentes ao pensamento desenvolvido no presente trabalho que consideramos decisivos para que sejam desenvolvidos pelos docentes interessados em encontrar caminhos de resistência ativa contra os postulados (neo)liberais que confrontam a educação e de maneira específica, o ponto nevrálgico da formação docente.

A primeira maneira de se levantar contra a onda gigantesca do (neo)liberalismo, que procuramos traçar desde John Locke até os dias de hoje, tem relação direta com a importância de se estabelecer um marco teórico definido de defesa e de luta ao mesmo tempo. Entendemos que os docentes precisam se posicionar teoricamente quanto a este assunto, tão fora de moda na atualidade. Em um mundo marcado pelo ecletismo e pela fragmentação das idéias, onde os opostos podem “aprender a conviver” juntos um sem incomodar o outro, fica difícil para os docentes se posicionarem, mas não nos resta outra opção. Temos a convicção de que apenas o marco teórico do materialismo histórico dialético tem as condições e os pressupostos necessários para combater o gigante (neo)liberal que se encontra diante da educação e da formação docente. Por isso, cabe um estudo aprofundado nas bases do referido método de análise para compreender como podemos encontrar as brechas no próprio sistema capitalista e, desfazer suas artimanhas ideológicas sobre a educação e os educadores.

A segunda estratégia que refletiu a essência desta pesquisa e sua relevância é estudar a fundo os contornos complexos da manifestação liberal e (neo)liberal em educação. Como um camaleão que constantemente tende a se adaptar para sobreviver no meio ambiente que não lhe pertence, assim é o liberalismo filosófico, que se transmudou em liberalismo econômico clássico, para depois se instalar como liberalismo social e, a partir da década de 80, como (neo)liberalismo concorrencial de mercado. Constitui-se em tarefa fundamental para os educadores conhecer as manifestações históricas desse pensamento que tem se arvorado como dominante e autoritário no que diz respeito à formação de um tipo de homem egoísta, individualista e competitivo, alienado, portanto, das necessidades coletivas e sociais.

A terceira ação de resistência ativa que gostaríamos de sugerir tem relação direta com a prática docente. Entendemos que, de maneira nenhuma, o professor deve retroceder quanto ao fato de fazer da sua sala de aula o principal palco de lutas, debates e conscientização política. Esse talvez seja o aspecto formativo mais caro aos educadores. A

formação docente não pode abrir mão desse princípio, já que é através dele que os educadores poderão ser multiplicados em muitos outros pensadores que surgirão inspirados em sua postura política e educacional. A estratégia da conscientização não deve ficar restrita à sala de aula, deve ultrapassar os muros da escola, pois o verdadeiro educador não se limita a espaços tradicionalmente estabelecidos para travar a sua luta. A sala de aula como ponto prioritário de partida, e não se limitar a ele, interferindo em uma relação dialética na prática social global.

A quarta e última ação de resistência é a retomada do movimento político e social dos educadores em favor das prerrogativas históricas de uma sociedade mais justa e comprometida com as lutas das camadas populares. Todos os educadores têm a consciência de que os fundamentos teóricos não se realizam sem a consciente ação política deles próprios. A relação teoria-prática não pode ficar presa à prática educativa estrita da sala de aula. Ela deve chegar ao movimento organizado dos professores, onde quer que eles estejam. Sabemos que, em tempos de (neo)liberalismo e com as pressões exercidas pelo modelo de capitalismo predominante, o medo do desemprego assola e imobiliza muitos dos educadores ligados ao sistema privado de ensino. Entretanto, no âmbito do atual capitalismo não resta alternativa, a não ser o engajamento político e organizado, ainda que a decepção partidária tenha sido uma tônica nos últimos anos. Portanto, temos a convicção que a luta política, não se limita, de forma nenhuma, a um Partido Político.

É nossa intenção sugerir a continuidade deste trabalho afirmando que uma das facetas filosóficas do (neo)liberalismo que mais atinge a educação nos nossos dias está nas concepções pós-modernas quanto à formação docente. Entendemos que este aspecto deve ser objeto de pesquisa, no sentido de identificá-lo nas suas características centrais e de demonstrar suas contradições e limites.

Portanto, ao finalizarmos este trabalho, mas sem fecharmos as discussões em torno da temática central que o envolve, gostaríamos de pensar na capacidade inerente de resistência dos educadores às prerrogativas (neo)liberais daqueles que Chomsky denominou acertadamente de “Senhores do Mundo” com a seguinte epígrafe de 1789:

*Os grandes só nos parecem grandes, porque estamos de joelhos.
Levantemos-nos!*

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **El conocimiento al servicio del desarrollo – Resumen**. Washington, D.C., 1998-1999.
- BATISTA, E. L. Transformações no mundo do trabalho e o debate: trabalho e educação. In: ALVES, Giovanni et al (orgs.). **Trabalho e educação – contradições do capitalismo global**. Maringá, PR: Práxis, 2006.
- BRASIL, **Orientações Gerais – Catálogo 2006**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL, Lei nº. 9.394 de 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/96, p. 27.883-27.
- BARRETO R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BLANCHFIELD, W. C.; OSER, J. **História do pensamento econômico**. São Paulo: Atlas, 1983.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**, 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **Revista São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, nº. 1, Jan.-Mar., 2000.
- CASTEL, R. O fim do trabalho, um mito desmobilizador. **Revista CEPAT Informa**, nº. 44, 1998.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 de maio, 1999, Caderno Mais!
- CHAVES, Vera L. J. A Expansão e a mercantilização do ensino superior. In: **Livre-Comércio: o que está em jogo?** Campanha Jubileu Sul/Brasil (org.). São Paulo: Paulinas, 2004.
- CHOMSKY, N. Os novos senhores da humanidade. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, SP. 25 abr., 1993. Caderno Mais, p. 6-18.
- COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da escola nova: do ato político ao pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

CUNHA, L. A. Ensino médio e técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; BUENO, Maria Sylvia Simões. Desenvolvimento de Competências: Processo de Adaptação à Empresa e à Escola? In: **Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais**. Portugal, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. 2005.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**, 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1999.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, vol. 23, nº. 80, set. 2002, p. 234-252.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotsky e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FAURE, Edgar (org.). **Aprender a ser**. São Paulo: Bertrand, 1974.

FERREIRA, Delson. **Manual de sociologia** – dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões Sobre o Caso Brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIEDMAN, Milton. **Liberdade de escolher**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão** – crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GORNI, Doralice A. P. **Sistema estadual de educação no Paraná: qualidade e avaliação**. Tese de Doutorado, Marília, SP: Unesp, 1999.

HADDAD S.; TOMMASI L. de; WARD M. J. (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

HUGON, Paul. **História das doutrinas econômicas**. São Paulo: Atlas, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Educação profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim Técnico. Rio de Janeiro: Senac, 1999.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.

LAVAL, Christian. **A Escola não é empresa** – o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, n.º. 3, out. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos (org.) **Educação escolar**: políticas estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2004.

LOCKE, J. John Locke: **Vida e Obra** (Os Pensadores), 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MACHADO, M. A. de M. Plano Decenal e os compromissos de Jomtien. In: **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000, pp. 39-56.

MARTINS, Marcos F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARTINS, C. B. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global, 1981.

MARX, Karl. **Textos filosóficos**. São Paulo: Mandacaru, 1990.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**: crítica da economia política, v. 1, Livro 1º, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital**: crítica da economia política, v. 1, Livro 1º, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**, 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **Obras escolhidas**, v. 2. São Paulo: Alfa/Ômega, [s.d.].

MELLO, Guiomar N. **Educação escolar brasileira** – o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILL, J. Stuart. **Princípios de economia política**: com algumas de suas aplicações á filosofia social. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política** – uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.

_____. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 90, v. 26, jan./abr., 2005.

PAIM, Antonio. **O Liberalismo contemporâneo**, 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 2000.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80 set. 2002, p.108-35. Disponível em:

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. **Políticas de formação docente na América Latina**: Argentina, Brasil e Chile. Tese de Doutorado. Natal: UFRN, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional, 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A nova lei da educação – trajetória e perspectivas**, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. et al. **O Legado educacional do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1983.

_____. **Transformações do capitalismo no mundo do trabalho**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**, 3. ed. Campinas: autores associados, HISTEDBR, 2005.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SMITH, Adam. **Os Economistas – A Riqueza das Nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOBRINHO, J. D. **Concepções de universidade e de avaliação**. In: TRINDADE, Hélió (org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 149-169.

VIRIATO, E. O. **Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público**. In: LIMA, A. B. de (org.). **Estado políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004, p. 39-60.

WORLD BANK. **Priorities and Strategies for Education**, Washington, 1990.

<<http://www.scielo.br/scileo.php?script=sci>>

<http://www.mre.gov.br/portugues/politica_externa/organismos/bird/banco.asp>

<www.wikipedia.com>

<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhosirizeldamartinsdesolzaesilva>>

<<http://inovando.fgvsp.br/conteudo/documentos20experiencia19997/13%20-%20professor.pdf>>

<www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/avaliacao.pdf>

<www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44399.shtml>

<http://www.sucar.df.gov.br/paginas/acessibilidade/acessibilidade_07.htm>

<www.portal.mec.gov.br>

<<http://inovando.fgvsp.br/conteudo/documentos20experiencia19997/13%20-%20professor.pdf>>

<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhosirizeldamartinsdesolzaesilva.rtf>>

<<http://www.cedes.unicamp.br>>