UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

SANDOVAL ANTUNES DE SOUZA

A NOÇÃO DE SALVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: EDUCAR PARA SALVAR

Maringá
2004
SANDOVAL ANTUNES DE SOUZA

A NOÇÃO DE SALVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: EDUCAR PARA SALVAR

Dissertação apresentada como exigência do Mestrado em Fundamentos da Educação e requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientação: Profa. Dra. Lízia Helena Nagel.

Maringá

2004

SANDOVAL ANTUNES DE SOUZA

A NOÇÃO DE SALVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: EDUCAR PARA SALVAR

Dissertação apresentada como exigência do Mestrado em Fundamentos da Educação e requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Banca examinadora:

Aprovado em 31 de março de 2004

1) Profa. Dra. Lízia Helena Nagel - UEM

2) Profa. Dra. Lizete Shizue Bomura Maciel - UEM

3) Prof. Dr. Ivo José Both - FACINTER/IBPEX

4) Prof. Dr. Sezinando Luis Menezes - UEM

5) Prof. Dr. Luiz Alexandre Solano Rossi - CESUMAR

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

RUBEM ALVES

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação teve o seu ponto de partida no momento em que algumas portas se fechavam. Portanto, minha imensa gratidão a algumas pessoas:

À Jacqueline, minha esposa, que incentivou e ajudou para que não desistisse dos ideais que continuo buscando;

À Profa. Lízia, minha profunda admiração pelo carinho, respeito, dedicação, conhecimento e visão de mundo que se entrelaçam na sua pessoa;

Aos professores, Lizete Maciel, Ivo Both, Sezinando Menezes e Luiz Alexandre Rossi, que prontamente aceitaram participar da banca examinadora e apontaram para várias questões importantes que resultariam no texto final;

Aos professores que compõem o DFE – Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

A perspectiva redentiva da educação, presente na cultura ocidental, bastante acentuada no Brasil, é o objeto de nossa investigação. A idéia de salvação, capaz de redimir o ser humano de suas mazelas e a esperança de encontrar o "paraíso", a partir da inserção no processo educacional que permeiam os discursos sobre a escola foram os pontos de partida deste texto.

Em um primeiro momento, nossa intenção tem por objeto registrar como os educadores contemporâneos, em dois recortes históricos – início do século XX e final do mesmo - expressam esse pensamento salvacionista em suas falas e escritos e, ao mesmo tempo, apontar para outros documentos ou registros que mostram a sociedade, em geral, cobrando do sistema educativo essa função redentora da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento, Educação, Redenção, Proposta Educacional Salvacionista

ABSTRACT

The redemption perspective of education, present in western culture, most accent in the Brazil, is the object of our investigation. The idea of salvation, capable of redeem the human being of your disgraces, and the hope to find the “paradise”, to start of insetion in education process, that permeate the speech about the school was the starting point this text.

On first moment, our intention have for object to register how the contemporary educationalists, on two historic cutting – outset of twenty century and final of the same – expression that salvation thought on your speech and writings and, in the same time, to point the other papers or registers that shown the society, generally, charging of education system that redemption function of humanity.

KEY-WORDS: Knowledge, Education, Redemption, Salvation Educational Proposition

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 09

2 A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO/REDENÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX, ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO. UM TEMPO DE COMPLEXIDADES!..... 13

3 A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO/REDENÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, NA DÉCADA DE NOVENTA DO SÉCULO XX, ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO. UM TEMPO DE PERPLEXIDADES!..... 40

4 A REDENÇÃO/TRANFORMAÇÃO DA SOCIEDADE PELA EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES QUE PERMANECEM..... 64

5 CONCLUSÃO..... 79

6 REFERÊNCIAS..... 88

INTRODUÇÃO

A noção de que a escola, a busca do conhecimento, o processo educativo enfim, exercem um papel redentivo na vida das pessoas, ainda que percebido de forma subjetiva, no final do século XX, pode ser constatado na postura de muitos educadores, na fala e escritos de outros, na propaganda governamental e na expectativa que a sociedade deposita no sistema educacional, naquele momento.

Um dos *slogan(s)* da sociedade rotulada de pós-moderna é que "o conhecimento é a moeda do futuro" e o acesso ao "paraíso prometido" da nova sociedade inclui a escola que viabilizará, por meio da educação, o acesso à tecnologia, à informação, ao conhecimento necessário para ser bem sucedido. Precisamos saber até quando esse *slogan* é só de empresários ou se estende à área dos educadores. Parece, em primeira mão, que a propaganda governamental da atualidade se insere dentro dessa visão redentiva quando acena para um futuro promissor via escola ou estimula a freqüência à escola fornecendo à família um valor monetário como recompensa – indicativo, para nós, de uma atitude próxima às religiões ocidentais.

Ao mesmo tempo, não é incomum no sistema educacional, seja ele público ou privado, a voz de pais que se expressam pelo apelo retumbante: "salvem meu filho". Da mesma forma observa-se que muitos educadores se revestem de um caráter "messiânico" no modo como educam, isto é, agem como se o ato de educar só dependesse deles, e também, como se somente eles pudessem ser agentes no processo de transformação da sociedade.

O processo de investigação examinará, em primeiro lugar, o significado da escola redentora para os homens do século XX . Acredita-se que esse significado – por quê e para quê a escola

salva – muda de sentido e de interpretação através dos anos. Ainda que a sociedade se mantenha no regime capitalista, mesmo assim, as transformações do início do século e as do final do século são extremamente significativas. A exigência de nacionalizar, característica típica do capitalismo do início do século, opondo-se à desnacionalização exigida pela globalização do final do século XX, pede um raciocínio mais claro sobre a função redentora da escola. As transformações do final do século manteriam a escola como instrumento essencial para o sucesso dos indivíduos? A escola se modificaria? Quais as transformações ocorridas nesse processo?

A década de 90 vem como conseqüência de uma já longa crise econômica, que carrega consigo uma retração de gastos sociais em geral e, particularmente em educação, assim como uma limitação do mercado de trabalho. A função redentora pode manter seu objetivo diante dessa realidade? Neste mesmo momento, o triunfo da ideologia do mercado, com a conseqüente valorização da competitividade, da meritocracia, da busca da "excelência", mantêm a escola como instrumento essencial para o sucesso dos indivíduos?

Considerando que "a educação volta às suas raízes, ajustada à (re)construção da forma burguesa de ser e de pensar" (NAGEL, 2000, p.04) é possível acreditar que a escola mantém-se pensada como redentora?

No primeiro capítulo, a intenção é precisar como o pensamento contemporâneo e, especificamente, o dos educadores no Brasil, no início do século XX, percebem a educação, se dentro ou não de uma perspectiva redentora. Para isso, é necessária uma análise da sociedade das primeiras décadas do século vinte, especialmente a década de 20, para que se possa compreender o pensamento de alguns educadores do período. As leituras privilegiaram

três autores**: Carneiro Leão, José Veríssimo e Mario Pinto Serva**. Sem abandonar outras leituras, lembra-se aqui que, embora somente três autores estejam sendo pesquisados de modo mais profundo, isso não diminui ou arranha a profundidade do trabalho. Isso porque a intenção de educar o brasileiro, via escola, era comum a qualquer cidadão da época. Comunistas, integralistas, liberais, católicos, protestantes, estavam unidos na defesa da escola como veículo para a transformação do país e dos homens, conforme diz Nagel (2001) em seu texto "O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a partir dos anos 80". A visão redentora na primeira república tem o sentido de educar para a nacionalidade, para o civismo patriótico e para o conhecimento universal que unificaria todas as pessoas em torno de um objetivo comum: o trabalho pela pátria para que o desenvolvimento seja uma realidade. Paulo Tavares, em 1908, apud Nagle (1976), escrevia que um país de analfabetos não poderia figurar como uma grande nação autônoma, civilizada nos mapas do globo. A educação seria uma ponte para a civilização e através da escolarização seria possível transformar a sociedade. No início do século XX todos defendem que a escola conduziria a sociedade ao progresso em todos os níveis: social, econômico, intelectual, etc.

O segundo capítulo é dedicado a uma identificação e à conseqüente interpretação do modo de se pensar a sociedade e a educação a partir dos anos 90. Para tecer algumas considerações desse período, nossas leituras vão se centralizar em Pérez Gómez e J. Santomé, na análise da sociedade no sentido e efeitos do neoliberalismo sobre a mesma, como também sobre a educação. Especificamente sobre a educação, as leituras destacam Jacques Delors, através do relatório da UNESCO, "Educação, um Tesouro a Descobrir", edição de 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1999. A visão redentora na década de 90 tem o sentido de educar para que os indivíduos se responsabilizem por si mesmos. Neste sentido, a educação ao longo de toda uma vida é vista como uma construção contínua de cada pessoa que, em tese, tem a

capacidade de agir e discernir em todos os aspectos do viver em sociedade. A escola seria a forma do “indivíduo” progredir.

O terceiro capítulo tem a intenção de entender diversos educadores cuja visão proliferou nos Congressos Nacionais de Educação no Brasil, na década de 90. Desta forma, o ponto de partida são os anais dos congressos nacionais de educação publicados pela CEDES, ANPED, entre outros. Como se dá o debate sobre a educação em um mundo “globalizado”, que se diferencia do mundo do desejo da industrialização nacional da primeira metade do século XX? Neste novo espaço, a visão “salvacionista” ou “redentora” da escola se mantém? Sob que forma? Com quais características?

CAPÍTULO I – A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO/REDENÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO

SÉCULO XX , ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO - UM TEMPO DE COMPLEXIDADES!

Todo e qualquer projeto se faz no meio das contradições inerentes ao contexto no qual é permeado e gestado e é desenvolvido. Ao mesmo tempo, consciente ou não, é uma tentativa de negação do momento anterior e/ou uma afirmação ideológica de superação, do melhor caminho, do modo correto, da transformação necessária, em todos os campos sejam eles sociais, políticos, econômicos, e inclusive, da educação.

Na medida em que se possa perceber quais foram as características próprias da organização escolar existentes e quais são as expectativas instaladas na sociedade daquele período, é necessário compreender quais são as características básicas da sociedade brasileira. Neste sentido, as questões econômicas e a formação de uma sociedade mais homogênea, entre outros aspectos, faziam parte das preocupações daqueles que viam na educação uma forma das possibilidades sociais se concretizarem.

Este capítulo procura analisar a fala de alguns autores nas três primeiras décadas do século XX, com as preocupações próprias daquele período, como a percepção de que as transformações na sociedade brasileira tinham relação direta com a educação, com a escola e com um projeto novo de nação. A noção de nacionalidade, de coletivo, de unidade nacional, fazia parte desse processo e seria preocupação constante dos educadores naquele momento histórico.

Este momento de grandes transformações se torna visível na passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial. O momento anterior era retratado como produto de determinismo geográfico e influenciava, a ordem social e a do mundo do trabalho. O pensamento e a mentalidade estavam naturalmente ligados à imagem dos trópicos: de uma região de clima quente, responsável pelo "relaxamento" das fibras nervosas, onde o indivíduo corria o risco de perder toda a força e vigor. Ao lado desse modo de pensar encontrava-se, principalmente, nos meios intelectuais, a idéia de que a mistura de raças era também a responsável pela "preguiça" e "ignorância" da grande massa populacional no interior do Brasil. [1]

No início do século XX, contudo, Carmo (1998:85) analisando a obra de Monteiro Lobato (1882-1948), na perspectiva das forças produtivas da sociedade, diz que:

> Afastado da questão racial, o Jeca Tatu deixava de ser resultado da má-formação mestiça, mas fruto de doenças epidêmicas. O personagem passa a incorporar novos significados (...) destacando a importância da educação sanitarista, que é uma das questões fundamentais daquele momento histórico.

Um novo discurso começava a ser elaborado. O discurso era sobre o progresso cujo núcleo concentrava-se na noção de disciplina pelo trabalho, onde o progresso pressupunha ações produtivas, coletivas e eficazes diante de novas relações econômicas e sociais que se desenhavam. A idéia de uma educação para o trabalho ganha corpo nas discussões sobre as possibilidades de se construir um Brasil moderno. Torres apud (CARMO, 1998: 86) jornalista e político, na segunda década do século XX, ao criticar os intelectuais que, segundo ele: "Eram presas fáceis do pessimismo racial", preocupou-se em mostrar que as causas do atraso brasileiro estavam na falta de instrução, moradia e higiene.

[1] Os principais autores que "redescobrem o Brasil" deixando de interpretá-lo de modo determinista ou imobilista são: Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Sergio Buarque de Holanda, Roberto Simonsen que tiveram como antecessores Euclides da Cunha, Oliveira Viana, Manoel Bonfim.

No início do século XX, o tema da educação para o trabalho trazia para a discussão uma das preocupações da nascente indústria brasileira: a dedicação ao trabalho. Essa possibilidade iria transformar-se no valor moral mais consagrado pelo grupo industrial. A noção de trabalho precisava se desfazer de sua imagem aviltante de desgraça e atraso, tão forte em uma sociedade que fora escravista durante mais de três séculos.

Para o olhar dos empresários industriais, eram preocupantes, segundo Carmo (1998:106), a alegada preguiça e a crescente desordem. "Educar" um indivíduo pobre significava, principalmente, criar nele "hábitos de trabalho" pela valorização do próprio trabalho como atividade moralizadora. Carone (1977: 406) cita um texto do presidente do Centro da Indústria de Calçados e Comércio de Couro, Souto Costa, publicado no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro de 25/09/1917, no qual o autor está combatendo um projeto de lei do Distrito Federal, que estabelecia condições para que os menores continuassem a trabalhar nas fábricas. Uma das condições era o saber ler e escrever. Afirma o texto:

> O ensino primário obrigatório é um mito afagado pelo sonho dos estadistas e, como a miragem do deserto, se tem esvaído, como por encanto (....) Não é da noite para o dia que se extirpa um grande mal, senão por um processo de evolução bem lento e pertinaz. A subtração dos menores das fábricas, longe de lhes dar amparo abre-lhes as portas para a vagabundagem e para o vício, a que serão conduzidos com todo o seu cortejo de misérias e ignomínias.

Para Frigotto (2003:34), contudo, a realidade é que, na medida em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista e segmentada: escola disciplinadora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. Mas, independentemente, a escola surge como mote de mudança para qualquer raça, qualquer *status* econômico.

Um outro aspecto deste momento de transformações é que a política de valorização dos produtos agrícolas, especialmente o café, concentrava os lucros nas mãos dos exportadores estrangeiros e da burguesia agrário-exportadora nacional.

Se, de um lado, a opção agrário-exportadora vai permitir o equilíbrio das contas externas e o fluxo financeiro, proporcionando mudanças significativas no padrão de vida nacional, em que o crescimento rápido da rede ferroviária, a construção de portos "modernos", a produção de energia elétrica são indicativos desse processo; por outro lado, as condições de trabalho e o isolamento em que viviam cerca de 80% da população, que produziam esta riqueza, por se encontrarem no campo, excluíam esse grande contingente populacional dos benefícios desse novo contexto sócio-econômico. Em suma, afirma Carone (1983:15) que "o domínio político agrário sobrepõe-se ao fenômeno urbano, pois a burguesia das cidades reflete uma concordância total com as oligarquias dominantes. As divergências que surgem – principalmente em São Paulo – refletem lutas pelo poder e não posições antagônicas, embora todas estejam fundadas no desejo de acumulação progressiva".

Ao lado das questões econômicas, aflorava na intelectualidade brasileira questionamentos que demandavam respostas para as expectativas que a República e o contexto social esperava. A nação continuava um país que não se realizava. A classe dominante, ou parte dela, que no momento anterior estabelecera uma aliança com a camada média da população, agora se reorganiza para manter e expandir os seus interesses. Dallari (1998: 23) diz que: "A república brasileira foi o resultado da convergência momentânea de forças heterogêneas e até contraditórias que encontrou o denominador comum na recusa à monarquia". A denominada

"Política dos Governadores" é um exemplo dessa realidade. Aqui, o sustentáculo da estrutura oligárquica era o pacto entre as elites agrárias. Segundo Sodré (1973:304) "Tratava-se de entregar cada Estado federado, como fazenda particular à oligarquia regional que o dominasse(...)". A oligarquia não significava apenas o monopólio da terra mas também o controle do voto daqueles que eram "aptos" para tanto, o que oferecia um campo de luta para os que pleiteavam uma democracia social vislumbrada pela negação do agrário e afirmação do industrial.

Nagle (1976:04) ajuda a reforçar esta idéia na sua análise sobre o período de "transição" entre a monarquia e o início da república:

> A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista(...) a federação, portanto, traduziu no plano político as condições objetivas da estrutura agrária dominante.

A abundância de terras não favoreceu sua distribuição, ao contrário, um número reduzido de proprietários controlava grandes extensões de terras, que acabavam não sendo utilizadas produtivamente pela própria extensão. Nesta relação, demonstra Carone (1987: 10) que "o povoamento descentralizado, aliado à formação da grande propriedade, permite o fortalecimento de um sistema baseado nos domínios familiares e sociais, que substitui parcialmente o vácuo deixado pela ação pública". Se, de um lado, a produtividade era baixa, especialmente para a grande propriedade, a renda da terra paga pelos pequenos produtores aos grandes proprietários, em certas áreas, alcançava cifras muito altas. Estatísticas apontam em 1920, que 4,5% dos proprietários rurais concentravam em suas mãos 63% das terras cultivadas no país. Além de institucionalizar o monopólio da terra, essa concentração reduzia as áreas de produção de alimentos para subsistência e para o mercado interno, em face dos privilégios que os produtos de exportação (café, açúcar, cacau, borracha) recebiam devido à política agro-exportadora.

A marca fundamental desse período, no contexto político, foi a ausência de participação democrática dos cidadãos na condução dos negócios públicos. Os partidos políticos não constituíam canais para essa participação popular, mas apenas veículos de reprodução e dominação da elite agrária sobre a grande massa populacional pobre, marginalizada, sem cidadania. As insatisfações da sociedade não encontravam válvulas de escape nem vias de acesso ao centro das decisões e, ao mesmo tempo, a população agrária se encontrava excluída pelas distâncias, falta de comunicação e pobreza crônica. Neste contexto crítico, a força de uma proposta educativa aumenta.

Com o aceleramento da urbanização nas décadas de dez e vinte vão diminuindo, aos poucos, os traços mais típicos do "Brasil-país-essencialmente agrícola" na sua acepção econômica e social. Paradoxos relacionados ao período de desenvolvimento urbano criavam demandas e tensões que o pacto oligárquico não podia absorver. Este período assume características de crise, resultante do início do processo de desintegração do regime oligárquico, de caráter exclusivista e excludente. O incipiente pensamento industrial do período procurava desqualificar o momento anterior, na tentativa de afirmação de uma nova forma econômica, que geraria "progresso" e "prosperidade". Vieira Souto Apud Carone (1977:54) na introdução do Boletim do Centro Industrial do Brasil, de 1907, afirmava: "A verdade é esta: nós não temos sido essencialmente agrícolas; temos sido essencialmente pobres, imprevidentes e ingênuos". Concluía a sua visão dizendo que, "em todo país atrasado, pobre ou empobrecido, o juro dos capitais sobe, por falta de capitalização e de confiança, o trabalho vale pouco e a propriedade territorial nada, ou quase nada vale. É o caso do Brasil atual".

As camadas médias e as classes populares buscavam maior participação política e melhores condições de vida e de trabalho. Carone (1983:09) coloca que “as camadas médias e operária, nascem de exigências especificamente urbanas, originando atitudes e atividades próprias (...) Elas aparecem claramente nas reivindicações operárias, quando as suas lideranças preconizam a luta de classes e a superação da sociedade burguesa”. Por sua vez, as diversas camadas médias oscilam entre um maior ou menor radicalismo, nunca, porém, preconizando o fim do domínio existente, mas sempre pedindo maiores aberturas políticas e sociais.

No início do século, nas grandes cidades, alargavam-se as ruas, construíam-se praças e jardins, melhorava-se o transporte urbano com a instalação dos bondes, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, mas, obviamente os benefícios da modernização não eram distribuídos igualmente a todos. A questão central, no entanto, era que tudo isso só beneficiava as elites. Os moradores pobres, a grande maioria vindos do campo, eram expulsos das áreas centrais pela urbanização. Carmo (1998:106) afirma que “a atividade fabril localizada nas grandes cidades requeria um novo tipo de trabalhador adestrado para a mecanização do processo produtivo, apto para aprender um ofício com os requisitos de agilidade, atenção, obediência e regularidade”. A industrialização exigia trabalhadores com novos hábitos, nova disciplina, sujeição às longas horas de trabalho, de atividade repetitiva e ao enclausuramento do espaço. Tudo isso se somava como dados importantes a fim de empurrar o Brasil para frente. Sair do imobilismo era uma aspiração generalizada.

Nas camadas assalariadas os ganhos eram insuficientes para a manutenção de uma família, tanto no comércio, na indústria, como nos serviços públicos. Jorge Street, presidente do CIB (Centro Industrial do Brasil) apud Carone (1977:400), em um artigo no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, de 1919, afirmava: “É certo também que a tendência natural do capital é impor o máximo de trabalho com o mínimo de salário”. Esta frase é a constatação natural de

um empresário capitalista sobre uma das bases do capitalismo. Não havia direito à aposentadoria nem descanso remunerado, não havia leis de proteção ao trabalhador nem legislação trabalhista. Para a classe industrial, com raras exceções, o operariado é inferior etnicamente, não tem capacidade e cultura, é levado facilmente pelos demagogos, em suma, é objeto e não sujeito. Nessa conjuntura contraditória, nas décadas de dez e vinte, os debates eram intensos, afirma Mate (2002), e os enfrentamentos sobre os modelos mais eficazes a serem propostos ou impostos para um contexto étnico-social heterogêneo, eram comuns.

Nesse quadro conflituoso, as estratégias do grupo empresarial instrumentalizavam-se em Associações e aparatos de repressão policial e a dos trabalhadores em movimentos reivindicatórios. Um exemplo nítido são os estatutos da "Liga de Defesa Nacional", fundada em 1915, com o objetivo de "preservação do espírito nacional", e cujas normas exigiam que para ser membro da Liga, era necessário combater o anarquismo, os comícios e as greves provocadas no país por elementos estrangeiros. A educação e o serviço militar obrigatório são, na ótica dessas Ligas, as medidas mais adequadas para este combate. O espírito positivo, a fé no desenvolvimento controlado era cada vez mais forte.

O proletariado brasileiro vivia em péssimas condições de trabalho e de vida, impostas pela burguesia industrial, que tinha na excessiva exploração da força de trabalho um dos elementos de acumulação do capital. Cada fábrica estabelecia seu próprio regime de funcionamento, e as jornadas de trabalho oscilavam de doze a quatorze horas. A vida cotidiana dos trabalhadores na incipiente indústria e nos transportes, no começo do século, era penosa e sofrida e as condições de moradia eram muito precárias. Nesse contexto, muitos resistiram a se submeter ao regime fabril, e deslocados do processo, preferiram a rua; outros, começavam a formar um

contingente de mão-de-obra, cujo desafio estava na formação de um conjunto de valores éticos que introjetasse no trabalhador a integração na mecanização do mundo fabril. A maior parte do tempo era dedicada ao trabalho e, geralmente, toda a família estava envolvida no sustento. No final da segunda década, 33% da força de trabalho eram de mulheres que trabalhavam no setor fabril, especialmente na indústria têxtil. Todos precisavam ser educados. Estas discrepâncias apontadas nos parágrafos anteriores atingem a sociedade em todos os níveis, tanto no setor agrário como no setor urbano, acentuando as desigualdades sociais. O quadro social se delineava traumático: analfabetismo na grande massa populacional, tanto no campo como nas cidades, baixo nível educacional daqueles que tiveram acesso à educação, precárias condições de saúde e intervenção paternalista das oligarquias regionais.

É interessante observar que muitas crianças se afastavam da escola por vários motivos, como a necessidade de trabalhar, mudanças sucessivas de casa devido aos aumentos de aluguéis e também às doenças, Nunes (2000:377) descreve que as poucas escolas existentes eram também focos de alastramento de epidemias que eram comuns à toda a população. Como extensão da casa, a escola revela os problemas de habitação, de saúde e das relações sociais hierarquizadas e, muitas vezes, hostis.

A decorrência das questões econômicas e políticas, a acentuada dependência externa, a necessidade de exportação, a forte valorização da cultura exterior (neste caso a Norte-Americana e Europa Ocidental), transformam-se em exigências de mudanças sociais e vão instigar alguns educadores a escrever, discursar e levantar uma bandeira capaz, na visão deles, de mudar este quadro dramático da educação do povo brasileiro. Para eles, a educação se torna a solução, pois ela “educa” para a sociedade “urbano-industrial”, que se desenhava como o novo modelo de sociedade desejável para o país.

É preciso lembrar que os educadores daquelas primeiras décadas tinham consciência das decorrências tanto do poder oligárquico como das dificuldades sócio-econômicas. Contudo, acreditavam que tanto as oligarquias como os problemas sociais, isto é, o poder e a ignorância, só poderiam ser combatidos e eliminados pela educação, essencial para a formação do caráter e das forças produtivas organizadas. Schelbauer (1998:77) ao analisar um texto de Paulo Tavares, de 1908, afirma que: "Para ele, um país de analfabetos não poderia figurar como uma nação autônoma, civilizada nos mapas do globo, quando muito poderia permanecer como um vasto campo de exploração".

Nagle (1974:101) escreve que diante desse quadro de questionamento e discussão da educação brasileira nos anos de 1910 e 1920, duas correntes de pensamento apregoavam o entusiasmo pela educação e um otimismo pedagógico sem precedentes.

Destaca o autor que:

> [...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro. (fazendo referência ao Escolanovismo).

Essas correntes vão pensar a educação, o sistema educacional como ponte para a civilização, isto é, através da escolarização seria possível transformar a sociedade. A relação é dialética, pois a princípio é a transformação da sociedade que torna necessário repensar a educação dos homens.

Na década de 20, um grupo de intelectuais (advogados, médicos, professores e engenheiros) a partir do Rio de Janeiro, desiludidos com a República e convencidos de que na educação

residia a solução dos problemas do país, decidiram organizar uma ampla campanha pela causa educacional. Eles formaram a gênesis da **Associação Brasileira de Educação**, e, na realidade era a resultante de vozes que se levantaram na década anterior. Nagle (1974:101) intitula este período como “Entusiasmo pela Educação” e que se caracteriza por uma campanha em favor da expansão da escola do ponto de vista quantitativo, levando em conta a necessidade de nacionalização do país e de recomposição do poder político.

> O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizaram a década de 20, começam por ser, no decênio anterior uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos políticos-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos(...).

É importante destacar, também, que a maioria dos autores do período tem em mente que é o Estado quem deve organizar a educação, daí a idéia de uma “Educação Nacional”, mesmo à revelia da própria Constituição da República de 1889, que atribuía aos estados a competência de legislarem sobre a instrução primária, por exemplo. Na década de 20, é clara a idéia de que a União deve tomar em suas mãos a direção de um sistema de ensino capaz de criar uma unidade nacional, com dois objetivos principais: fortalecer o sentimento de amor à Pátria dos nacionais e integrar os imigrantes que chegavam com um forte sentimento nacional em relação aos seus países de origem. Neste sentido Kreutz (2000:352) in 500 Anos de Educação, diz que “Ao se promover a escolarização na modernidade, sob o movimento de formação dos Estados Nacionais, esta mesma escolarização tornou-se fortemente um fator de imposição da língua nacional”. Isto porque, no caso brasileiro, a necessidade da imigração no processo histórico, tendo como objetivos entre vários, modernizar a economia e branquear a população, como também o descaso, até o início do século vinte, com a rede pública de ensino, fez com que os primeiros governos republicanos permitissem a formação de escolas étnicas.

Não era incomum, principalmente no Sul do Brasil, a noção de que o imigrante era "cidadão brasileiro de nacionalidade alemã". Enquanto na população em geral o índice de analfabetismo chegava aos oitenta por cento, nas comunidades étnicas este índice era mínimo. Somente a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e de uma tendência nacionalista crescente é que esse tipo de escola começa a ser questionada.

Na década de vinte, os projetos educacionais nas escolas étnicas passam pela obrigatoriedade do ensino de Português, bem como de Geografia e História do Brasil, revelando uma preocupação com duas questões: a formação da nacionalidade e a busca da homogeneização cultural. A primeira estabelece o idioma nacional para os filhos dos imigrantes, e a segunda propiciaria uma mentalidade patriótica nos mesmos.

Lourenço Filho, apud Nagle (1976:22) na sessão de abertura da VII Conferência Nacional de Educação, em 1935, fazendo referência à década anterior escreve:

> Dez anos passados, nada abala nossa fé na educação como instrumento indispensável ao progresso social do país... tem que se apoiar em uma grande reforma dos costumes que ajuste os homens a novas condições e valores de vida pela pertinácia da obra da cultura, que a todas atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo.

A década de 20, período final da Primeira República, significava um ponto de encruzilhada em todos os níveis de relações sociais, inclusive na educação, com condições objetivas de transformações, ainda que poderiam se manifestar contraditórias. Era consenso no pensamento da década de 20 que o Brasil vivia uma hora decisiva, decorrente da crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem. Nagle (1976) coloca que "A

escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica". A crença no papel do ensino gerava entusiasmo e otimismo a ponto de ser pensado como a chave mestra para as transformações sociais e econômicas que iriam ocorrer; a educação era concebida "como a mais eficaz alavanca da história brasileira".

Diversos textos na década de 20, publicados nos jornais e proferidos na Câmara dos Deputados, segundo Nagle (1976) e Schelbauer (1998), evidenciam que a educação era o "grande problema nacional", portanto, através da educação aconteceria o processo de "constituição da nacionalidade". Mais que *slogan(s)*, muitos educadores contemporâneos àquele período eram movidos pela crença na redenção nacional através da educação. Muitos nos seus discursos nas escolas da elite nacional se revestiam de um caráter messiânico e arrebatador na defesa da "educação nacional". Para muitos deles, a educação e a modernização da sociedade eram intrínsecas para a realização de uma nova sociedade.

Enfatizar a importância da educação era o contraponto à tendência determinista que afirmava os efeitos nocivos do meio ambiente ou da raça, que excluiriam o Brasil da possibilidade de progresso, país mestiço sob o trópico. A necessidade de uma ação organizada, uma campanha nacional, ainda que articulada pelas "camadas esclarecidas", produziria uma mudança moral na sociedade como um todo.

Estas novas posturas, de certa forma, são movidas por uma forte tendência determinada, de uma educação que, de um lado se volta para um programa liberal sintetizado no lema "Representação e Justiça" e que, de outro, tornaria-se um projeto de "soerguimento moral da sociedade". É a partir desse contexto que as leituras que fizemos dos autores do período

poderão apontar para a tese de que a educação no início do século XX seria a redenção de todas as mazelas que afligiam o país.

A urgência da educação e a desilusão com os quadros da República podem ser vistas em Serva (1924:234) quando coloca que "A república só começará a existir entre nós quando conseguirmos ensinar a cada cidadão os seus deveres cívicos, provocando-lhe sentimento de responsabilidade individual nos destinos nacionais, fazendo-o cumprir os deveres cívicos e eleitorais com um sentimento religioso".

Schelbauer (1998) aponta que essas idéias já se encontravam presentes nos projetos e discursos da Câmara dos Deputados na segunda década do século onde, ao analisar um projeto do deputado Monteiro de Souza, este considerava que o erro da república foi não ter encarado logo o problema do ensino público. Nunes (2002:373) diz ainda, que:

> Com a república, à medida que se ampliava a preocupação com a questão *Quem somos nós*?, ampliava-se também a exigência da resposta a uma outra interrogação:*Quem são os outros?* Ao mesmo tempo, quebrar a imagem da virtude projetada pelo espelho dos ideais republicanos é tornar evidentes a sua ausência, mas que de qualquer forma reforça ainda mais a sua necessidade.

Esta urgência e paralelamente a desilusão com os caminhos políticos da república são parâmetros que determinariam uma reflexão afirmativa de que só o processo educativo (aqui visto como um sistema organizado e coordenado) conduziria a nação brasileira à redenção de suas mazelas, à transformação social e moral que tiraria o país do fosso da pobreza, ignorância e atraso crônico, em relação às outras nações. Veríssimo (1906:204) afirma categoricamente: "Não há país civilizado, não há nação livre, não há cultura, não há grandeza nacional, não há democracia, não há república – senão quando há um povo que tem a consciência de sua força, dos seus deveres, e dos seus direitos através da educação".

Neste sentido, o presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes. O futuro é insistentemente aludido como dependente de uma política educacional. Futuro este que poderá ser de glórias ou de pesadelos. A educação se coloca como única possibilidade de salvação do povo brasileiro, na medida em que é entendida como o instrumento capaz de romper com o atraso social, econômico e intelectual da nação. O futuro se desenha apocalíptico, se não houver rompimento com o presente. Visando a estes objetivos é que Veríssimo (1906) realizará a sua luta. E quem foi Veríssimo, neste contexto?

José Veríssimo, nascido na Província do Pará, em Óbidos, mesmo antes de morar no Rio de Janeiro, já manifestava a sua vocação de educador, ao fundar e dirigir a Revista Amazônica e o Colégio Americano de Belém . Foi, também, Diretor de Instrução Pública do Estado do Pará, além de participar intensamente da vida cultural e educacional do país durante três décadas. Dentre seus escritos destacamos*:* **Educação Nacional** (1891) com reedição e comentário em 1906***, A Instrução Pública e a Imprensa*** (1900) e **História da Literatura Brasileira** (1926). Suas preocupações e escritos revelam um pensador engajado no movimento de renovação intelectual que adentra o século XX. Tem as suas preocupações vincadas no final do século dezenove onde destacava que "sem a educação, não se forma um homem ou um cidadão. Ora, a vida, que a pode dar é o ensino cívico e moral" (1906:02). Assim, a dependência da própria existência só se realiza através da educação. A sua constatação (p. 53) naquele momento era que: "O nosso sistema geral de instrução pública não merece o nome de educação nacional. É em todos os ramos – primário, secundário e superior – apenas um acervo de matérias amontoadas, sem nexo ou lógica".

É necessário algo que dê unidade a esses conhecimentos parcelados. Em Veríssimo há uma forte preocupação com a educação moral. O Brasil precisava de homens de caráter, com vontade, caso tivesse a pretensão de sair do atraso no qual se encontrava. Veríssimo deu significado à cidadania e destacou o papel redentor que a escola teria na formação do cidadão.

Ele teve a preocupação de buscar uma visão mais ampla das questões sociais e econômicas do país. Por exemplo, a difusão de um sentimento nacional e a reforma moral dos indivíduos, via educação, seria o elemento fundamental para a transformação da sociedade cuja união com os elementos heterogêneos chegaria ao progresso. Em 1906, com a publicação da segunda edição da obra "A Educação Nacional", ele ainda ressalta na revisão à introdução a reforma moral dos indivíduos como maneira de transformação da sociedade, via educação e a falta de sentimento nacional a ser superado pela escola. A escola fermentaria este sentimento que culminaria na harmonia social necessária para a construção do progresso.

Schelbauer (1998) destaca que a posição marcada por Veríssimo e por seus pares, de que a União tomasse em suas mãos a direção de um sistema de ensino capaz de criar uma unidade nacional, tinha em vista, por um lado, fortalecer o sentimento de amor à pátria dos nacionais e, por outro, integrar os imigrantes que para cá vieram com um forte sentimento nacional de seus países de origem.

Ao mesmo tempo, havia nele uma preocupação com a questão física, no sentido de *etnos*. Veríssimo, como muitos de seus contemporâneos, ainda atribuía o atraso do país, entre outras causas, à sua formação racial.[2] A mistura de raças teria produzido resultados nefastos na formação do Brasil. Era um dos males que impedia o progresso da nação, mas que poderia ser

[2] Este autor difere dos outros que acreditavam no determinismo étnico de forma radical.

corrigido através da educação. A constituição da raça, deveria ser pensada como virilidade/valentia, como negação da índole escrava e com o objetivo de tornar o homem forte. Segundo o autor "(...) o fim superior da educação é tornar o homem bom, instruído e forte" (1906:68). Esse modo de pensar é uma tentativa de se contrapor a causas culturais, como a característica brasileira de desvalorização do trabalho, por exemplo. Para Veríssimo (1906:69), os elementos étnicos formadores da nossa população e a presença da escravidão, que na visão dele induziu várias gerações brasileiras a se furtarem da responsabilidade do trabalho, deformou-lhes o caráter. Dizia ele:

> Não é possível exagerar os males que nos trouxe a escravidão. Durante trezentos anos refestelamo-nos no trabalho, primeiro do índio, depois do negro. Queiram os destinos do Brasil que não seja preciso tanto tempo para livrar-nos de uma vez do funesto veneno da maldita instituição a escravidão consumou em nós a morte de todas as energias (...).

A nação brasileira com tais costumes, com tal cultura não progride, por isso a necessidade de uma reforma educacional como salvação para o país. Só a partir da depuração moral e dos valores cívicos do povo brasileiro é que se poderia alcançar o progresso e, a via para tal possibilidade, seria a educação. Para ele, o progresso só seria possível se o país conhecesse suas potencialidades por meio de um programa de educação nacional. Por esta razão, seu ponto de partida foi a necessidade de superar o atraso que, segundo ele, caracterizava a sociedade brasileira.

Veraldo (1998:79), em um artigo sobre a questão educacional na república, coloca que:

> Veríssimo não formulou explicitamente um conceito de cidadão. Contudo, ao expor a diferença entre instrução e educação e ao mostrar qual deveria ser a nova qualidade dos conteúdos a serem ministrados, ele aponta as características que deveriam ser forjadas no novo homem nacional. Para ele, esse homem deveria ter "espírito público, espírito cívico, patriotismo, ter espírito de disciplina e solidariedade, elevar o amor ao trabalho (...).

Outro autor que busca na educação a possibilidade de transformação, de redenção da sociedade brasileira, foi Carneiro Leão (1917). Pernambucano do Recife, era educador, jornalista, advogado, crítico literário, professor de sociologia e de educação comparada. Dentre seus escritos destacamos: **A Educação** (1909), **O Brasil e a Educação Popular** (1917**), Problemas da Educação** (1919) e **O Ensino na Capital do Brasil** (1926).

Em seus estudos sobre Carneiro Leão, Araújo (1999:65), comenta:

> Ainda jovem, sentindo-se como um missionário, entre os anos de 1912 e 1919, realizou numerosas viagens, do Amazonas ao Paraná, proferindo conferências, publicando artigos em jornais, enviando carta abertas às autoridades, procurando chamar, enfaticamente, a atenção dos governantes, dos políticos, dos educadores, dos profissionais liberais(....) do clero, dos estudantes, de todos, enfim, para a necessidade urgente da difusão da educação.

Como a maior parte dos intelectuais e educadores progressistas de seu tempo, defendia a modernização da sociedade brasileira por meio do nacionalismo, do desenvolvimento, através da educação, que formaria indivíduos produtivos, ao mesmo tempo auxiliaria na regeneração e elevação da raça, o que se constituiria na garantia da construção do almejado Estado Moderno.

Carneiro Leão foi responsável pela reforma do ensino na capital da República – Rio de Janeiro, entre 1922 e 1926. Foi considerado precursor das reformas que ocorreriam na década seguinte como atesta Fernando de Azevedo, quando da comemoração do décimo aniversário da reforma que ficou conhecida como “Reforma Fernando de Azevedo”.

Diz ele, apud Mate (2002:62):

> Entretanto, é de justiça assinalar que Carneiro Leão procurou fazer tudo o que estava ao seu alcance para melhorar os serviços de educação da capital da República, podendo mesmo

> dizer-se que foi um pioneiro(...) O Sr. Dr. Carneiro Leão, provocando movimentos de opinião no pessoal do ensino, arroteando os espíritos para a implantação de novas idéia na educação.

No texto "O Brasil e a Educação Popular" Carneiro Leão (1917:19) enfatiza a educação ao fazer uma palestra na Escola São Bento em São Paulo: "Da escola, de onde há de vir o espírito revigorador de nossa nacionalidade, porque é dela que sairão os mestres modernos, os professores cultos, belos espíritos que vão empreender um Brasil novo, um Brasil forte, um Brasil grandioso, pela obra prodigiosa da educação".

No mesmo texto, ele reafirma esta postura da necessidade transformadora da educação como a solução para o desenvolvimento do país. "Há a necessidade de uma educação generalizada e integral, de uma campanha tão santa quanto a da abolição da escravatura, porque é a abolição da ignorância e da incapacidade nacional para o desenvolvimento da nação". (p.19) O tom de seus discursos confirma a visão de que a educação do povo brasileiro, restauraria ou poderia regenerar a sociedade como um todo.

O professor, de quem dependeria a eficiência da educação, foi por ele priorizado, pois o via como cooperador direto na formação da nacionalidade. Afirmava "ao educador moderno caberá a melhor porção no progresso do nosso país" (p.52), como também seria responsável pela decadência ou grandeza das gerações que educaria, enquanto sacerdote dos destinos e da elevação da pátria brasileira. "O educador moderno não é unicamente um mestre-escola, um ministrador de conceitos e incutidor de teorias, mas o elaborador de homens" (p.52). Na mesma linha de pensamento Carneiro Leão reafirma os seus ideais: "(..) Agindo como um perfeito educador, tendo ação completa na formação das individualidades que dirige, o mestre moderno vai influir no espírito nacional" (p.53).

Tal era a sua crença na possibilidade de intervenção do professor, que o via como um messias, podendo mudar os rumos da sociedade. Ele fala, por exemplo, da figura de Caetano de Campos como "o Apóstolo abençoado de uma educação regeneradora de nossa terra". Exalta outro contemporâneo, Oscar Thompson dizendo que esse médico tinha "bondade comunicativa e vocação notável de educador (...)" (p.107). De João Lourenço afirma ser um homem "de candidez de alma e dedicação evangélica, abnegação e amor, como todos os demais ilustres mestres daquele estabelecimento" (referindo-se à Escola Normal da Capital-São Paulo).

Essa forma de falar de Carneiro Leão denota a sua crença de que o professor, quase que de modo sobrenatural, seria o modelo que conduziria messianicamente o país às transformações desejadas, através da educação.

Para isso ele, também, propõe que sejam dadas "armas" aos professores. Em 1928, ao elaborar a reforma da educação de Pernambuco, introduz em um Curso Normal o ensino de Sociologia, onde esta disciplina agiria como uma saneadora das "mazelas sociais", alertando os jovens dos males decorrentes das bebidas alcoólicas , como também fazendo a propaganda da eugenia e do combate à ociosidade.

Mas ele não está sozinho nessa campanha educativa: Miguel Couto apud Nagle (1976:101) em julho de 1927, ao fazer uma conferência para a apresentação de um projeto sobre educação, na Associação Brasileira de Educação, coloca a ignorância dentro dos seguintes parâmetros: " a ignorância é caracterizada como "calamidade pública" equivalente à guerra, à peste, a cataclismos". Ainda mais, a falta de educação é comparada ao "câncer que tem a

volúpia da tortura de corroer célula a célula, fibra por fibra, inexoravelmente o organismo, levando a nação à subalternidade e à degenerescência".

Progresso, desenvolvimento, crescimento eram palavras que tinham vínculos com o avanço da biologia. Era comum utilizar-se da metáfora salvacionista da educação e, ao mesmo tempo, a metáfora sanitarista para sensibilizar com eficiência as elites, as camadas médias; mas, principalmente, as camadas populares, da necessidade de mudanças. A negação das mudanças era a negação das doenças concretas e o horror delas poderia levar, também, à imagem da degenerescência social que só seria impedida pela urgência e imperiosa alfabetização.

Neste contexto sóciocultural-político-ideológico, a educação tinha uma importância imensa: dela dependia a valorização do homem, a realização do ideal de desenvolvimento pleno do indivíduo, em harmonia com a família, do meio e da nacionalidade. Não se tratava de qualquer educação ou de qualquer homem. Na visão de Carneiro Leão (1917), o homem só estaria apto à elaboração do progresso humano e à construção do Estado moderno, mediante o despertar de uma educação que fortalecesse a capacidade de ação e o amor ao trabalho. Ele afirmava "A educação faz prodígios. Todos os países modernos florescentes são um atestado desta verdade. Busquemos a salvação por este lado..." (p.82)

Dentre os autores estudados, o maior expoente da defesa da escola como redentora foi sem dúvida Mario Pinto Serva. Jornalista e advogado, lutava pelas causas iluministas. Deputado eleito para a Constituinte de 1934 pelo Partido Democrático de São Paulo, foi autor das leis do voto secreto e da alfabetização obrigatória. Atuou como jornalista, a partir de 1913, no Jornal do Comércio, empenhando-se nos seus escritos em combater o analfabetismo. Foi

promotor público entre 1902 e 1904 na cidade de São Paulo. Dentre seus escritos destacamos: **Pátria Nova** (1922) e **A Educação Nacional** (1924).

A percepção de Serva, como de outros, na década de 20 era de que o "Brasil estaria feito territorial ou geograficamente, mas faltaria fazer o povo brasileiro"(1924:159). Coloca a educação como um dever coletivo e como "o dever de todo homem". Tornar o homem virtuoso, com moral e dignidade, seria o processo desencadeado pela instrução, Serva (1924:9): "O dever de todo homem, seja ele operário, soldado, comerciante, industrial, marinheiro, lavrador, servente, empregado, fazendeiro, é instruir-se, procurar compreender o mundo e a humanidade, para o bem dos seus e da pátria, para ser útil a si e à sua família".

"Eduquemo-nos, eduquemo-nos uns aos outros: tal é o dever de todo brasileiro, tal é o supremo preceito da vida social" (p.17), bradava com a convicção do crente que não encontrava outra saída diante das circunstâncias da vida a não ser na fé, na convicção de um chamado sobrenatural. Dizia ele: "Precisamos de um Horace Mann, o apóstolo da educação do povo nos Estados Unidos (...) de um homem como Horace Mann, que surgisse no nosso país seria o redentor do Brasil, seria o messias portador do verbo sagrado a levantar a nossa pátria à realização dos seus grandiosos destinos" (p.32). Suas convicções messiânicas, da necessidade de educação, o levavam a afirmar que "a solidão, a miséria, o analfabetismo (...) são pedaços do purgatório (...) onde se purgam os pecados em vida" (p.25)

O quadro social do país, naquele período, apontava exatamente para a solidão das distâncias e a falta de vontade política, que impediam um esforço maior na possibilidade da existência de um organismo que pudesse formular uma "política educacional". Em paralelo, a miséria da grande massa populacional, que não tinha acesso à riqueza gerada no campo, aliada ao

analfabetismo, mais que questões sociais expostas, seriam castigos resultantes da falta de educação do povo brasileiro. “Não temos povo no Brasil porque não temos educação nacional organizada” (p.139), afirmava. Na mesma perspectiva, “educar o povo é construir a nacionalidade (...)” (p.44). Para ele, a educação seria a única “salvaguarda política” e fora dessa área, não haveria “salvação” (p.34). Ao mesmo tempo era a criação de escolas, mais do que hospitais ou tribunais, que possibilitaria a eliminação da ignorância, do crime e da miséria, para tanto, “O maior feito da nossa história deve consistir na redenção desses vinte e quatro milhões de cegos mentais, arrancando os mesmo da servidão deprimente em que se encontram” (p.47).

A maior de todas as necessidades era proclamar o direito à instrução. Tudo o mais, segundo Serva (1924:40) “nos viria por acréscimo” outorgado pela educação.

Serva (1924) questionava o sentido de nação, de amor à pátria, ao constatar que em trinta milhões de brasileiros, apenas seis milhões sabiam ler e escrever. Dizia ele “nós amamos a nossa pátria e não consentimos que por um dia sequer ela continue a ser a pátria dos analfabetos, sem pregarmos a guerra santa, a luta contra a ignorância” (p.47). O Brasil, acreditava ele, continuaria a ser uma simples possibilidade enquanto a questão educacional estivesse subalterna nas discussões nacionais. Era uma questão de cidadania! Era uma questão de sobrevivência! O Brasil “é uma nação vencida, derrotada, fracassada, quebrada, desbaratada” (p.160), enquanto existir uma ignorância maciça e completa.

Por outro lado, a sua análise sobre a dependência econômica e cultural está intimamente ligada à educação. O futuro de todo e qualquer país teria relação direta com a instrução do povo, que o tornaria apto e preparado para explorar as riquezas nacionais, sem depender de

estrangeiros. Ao pensar soluções para aquele momento histórico ele afirmava: “a educação do povo é a pedra angular sobre que repousa a estrutura toda da organização social. Sem educação do povo não há estabilidade nem solidez em nada” (p.77). Sua convicção era que se não fossem resolvidos os problemas da educação do povo, nenhum outro poderia ser considerado como resolvido. Os demais problemas seriam automaticamente e espontaneamente solucionados “pela ação natural das inteligências”(p.77). Perguntava ele: “Qual o meio por que o Brasil se poderá tornar uma das primeiras nações do mundo?” (p.80) Respondia: pela educação, e alertava: “As nações valem exatamente o que valerem os indivíduos que as compõem” (Serva,1924:93). Portanto, a educação é o grande problema da vida de cada um, como da vida nacional, porque para ele a nação é o conjunto da consciência, do saber e do fazer dos indivíduos.

Assim, como para os outros autores, há uma preocupação humanística muito presente nos seus escritos. Para ele “A educação é o meio de habilitar o homem a ser feliz, corrigindo-lhe os defeitos e aperfeiçoando-lhe as qualidades naturais. Ora, a educação parece ser a condição fundamental da felicidade e, no Brasil, perto de oitenta por cento da população não recebe educação alguma” (p.188). Nação e indivíduo feliz se confundem.

Mas, a noção de indivíduo feliz exige do homem conhecimento. O homem só pode ser “melhorado” através da educação que vai “abrir-lhe o espírito”. São as idéias que arrastam multidões, que dominam a história, que traçam o curso das diferentes civilizações. Ao pensar assim, Serva afirma que a idéia de progresso, que caracteriza os países civilizados, só poderá se realizar via educação. É enfático ao afirmar: “O homem sem a intelectualização da vida, pouco difere dos demais animais” (p.148). Desta forma, o Brasil estava à margem da

civilização, em “completo jejum”, porque, dizia ele, “Se a vida surge do pensamento, onde não há pensamento há simplesmente vegetação”(p.183).

Salvação e conhecimento, a ser ministrado pela escola, confundem-se . A urgência da educação se resume no apelo que faz: “trata-se de salvar” a todo custo, a existência e a continuidade de nossa raça na história (...) é preciso que cada brasileiro seja um “homem culto” (p.158). A responsabilidade na sua visão não seria unicamente da República, mas seu apelo responsabiliza toda a sociedade, todas as pessoas: “Nós todos, temos desde a função materna até a do legislador, um primeiro e supremo dever: educar (...)” (p.149). O maior inimigo do Brasil, afirmava, é a ignorância, e para combatê-la era necessário uma mobilização nacional. “Nossa população é dizimada todo ano, inexoravelmente, por esse adversário terrível que é a ignorância”(p.160). Para isso, a educação precisava ser estendida a todos.

Sua crença na educação era tamanha que a “estabilidade social”, a “coesão social” só seria possível pela alfabetização de todos: “Se quisermos ter uma formação social coesa, se quisermos ter realmente igualdade de oportunidades na vida de todos, precisamos ter uma educação universalmente generalizada” (p.193). Na sua visão, “um inimigo que nos constitui um povo doentio, sem energia, sem atividade, um povo sem esperança, é este inimigo que nos produz a crise financeira, a crise bancária, a crise econômica, a crise da borracha, a crise do nordeste”(p.197).

A análise de Serva (1924) na fé de que a educação era a condição primeira para as mudanças que constata serem necessárias, eram comuns da própria sociedade do período. A educação desencadearia um processo de transformações tão poderosa que as demais forças da sociedade naturalmente seriam conseqüências da educação. “Somos dos que pensam que todos os

problemas nacionais se subordinam ao problema da educação do povo, sem a solução do qual nenhum outro se pode julgar resolvido" (p.213)

Nos discursos e escritos dos autores abordados no primeiro capítulo, é possível perceber que eles se revestem deste caráter da necessidade urgente de transformação/redenção da sociedade brasileira tendo como sujeito a "Educação Nacional", tema recorrente entre eles. De certa forma, podem ser colocados dentro da polaridade de um "imaginário social" no qual se revestem de um caráter heróico/messiânico no sentido de enfrentarem o "atraso"e impulsionar o Brasil para a modernidade.

A necessidade de uma rede de escolas públicas que poderia atingir a grande massa populacional analfabeta, conduzia à preocupação social de "uma escola para todos" e revelava o pensamento coletivo de construção de uma sociedade mais unificada, com espírito patriótico que permearia qualquer ambiente.

Historicamente, há um embate de várias forças sociais, políticas e econômicas nas primeiras décadas do século vinte, conforme já assinalamos rapidamente. O movimento a favor do modelo agro-exportador debate com o movimento a favor do modelo industrial. Antigos anarquistas com republicanos; coronéis com classe média emergente. Mesmo assim, todos convergem a favor da educação como necessária ao país. As correntes pedagógicas estavam associadas às aspirações dos intelectuais ligados à burguesia e camadas médias empenhadas na modernização do Estado e da educação, como também aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares. Liberais, Conservadores, Comunistas, Católicos, Proletariado, Intelectuais, Industriais, atuam na busca de seus ideais e interesses, mas, em

todos, há um sentimento de coletividade, de bem-comum; há uma necessidade de escrever um projeto de nacionalidade, uma necessidade de se fazer e/ou pertencer a uma nação.Todos acreditam na escola como redentora nesse processo. Durante a Primeira República surgiu a idéia da escola como criação social. A escola se tornou pública enquanto desejo e fiadora de um projeto ampliado de construção da identidade.

A educação popular passa a merecer especial atenção. Tornou-se alvo do entusiasmo. Estes autores acreditavam que a "ignorância reinante" era a base de todas as crises e, portanto, o primeiro problema nacional. A tese que levantavam, e na qual criam, era que a alfabetização regeneraria o homem e regenerar o homem significava regenerar a sociedade.

CAPITULO II– A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO/REDENÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO, NOS ANOS NOVENTA - UM TEMPO DE PERPLEXIDADES!

O capítulo anterior procurou no recorte das três primeiras décadas, por meio de alguns autores selecionados, demonstrar que a educação, a escola, o professor, inseridos em um processo histórico-social tinham ideais a favor da educação como meio de transformação e

desenvolvimento da sociedade. Nagel (2003) lembra que o ideal na República Velha era generalizado, no sentido de organizar, de um lado, um sistema escolar capaz de formar uma elite de profissionais, de especialistas, de cientistas habilitados a apropriar-se da ciência e da tecnologia para acelerar o progresso econômico do Brasil e, de outro, a necessidade de alfabetizar 80% da população que não tinha acesso à educação mínima, pelo não investimento, pela inexistência de escolas ou pela precariedade das mesmas, entre outras razões.

Este segundo capítulo analisa um outro momento histórico: a década de noventa do século XX, que tem outro tipo de desenvolvimento, outras exigências na esfera econômica. Essa nova realidade gera profundas modificações em relação ao pensamento educacional examinado na 1ª República (1889-1930). Nossa pergunta, neste momento, é: quais são as idéias instaladas no final do século XX?

Na tentativa de obter uma resposta percebemos que toda e qualquer análise da década de 90 envolve uma multiplicidade de discursos explicativos da sociedade atual. Inúmeros autores, centenas de obras são escritas tentando traduzir o momento contemporâneo. Parece evidente que vivemos em uma sociedade com extremas complexidade e perplexidade, que discute temas sobre o cotidiano, sobre a "cultura intelectual", mas que, no entanto, escamoteia a realidade, gera novas angústias e produz novas crises, em lugar de abrir horizontes

Segundo Pérez Gómez (2001) e Santomé (2003), referenciais teóricos autores para nossas análises com sobre o neoliberalismo e educação neste segundo capítulo, vivemos uma

inevitável sensação de crise, ao mesmo tempo em que esta crise é uma das mais peculiares muletas das análises do nosso cotidiano.

Pérez Gómez (2001:21) afirma que:

> É evidente que, nas últimas décadas (...) A cultura científica e o modelo de racionalidade vigente na sociedade ocidental se desvanece. A modernidade, a idéia de progresso linear e indefinido, a produtividade racionalista, a concepção positivista (...) tudo isso se desmorona ante as evidências da história da humanidade no século XX, (...).

A fé no conhecimento existente não é mais a mesma do início do século. Neste novo quadro sócio-cultural, um novo pensamento, com termos provisórios, emerge procurando identificar e marcar a década de 90. Diz Santomé (2003) "tudo é pós", teorizações e conceitos para "tentar" desentranhar o que está acontecendo no mundo atualmente. Pós-modernismo, pós-fordismo, pós-capitalismo, pós-estruturalismo. Dentre tantos pós o que se mantém constante em todos os discursos é a defesa da liberdade e dos direitos individuais.

A crise atual tem relações com o conhecimento ou com os critérios utilizados para esse conhecimento. O conhecimento tornou-se a principal causa e condição necessária para o domínio do homem sobre a natureza e sobre os outros homens. Há uma cultura que, visivelmente é dominante, pós-moderna ou neoliberal, que procura assegurar as formas de vida individual e coletiva que se (re)estruturam nos anos 90. Este modelo vai negar a possibilidade de mudar o que nos rodeia e para isso, tenta nos convencer de que estamos diante de uma nova forma de viver em sociedade, obviamente apontada como muito melhor do que a anterior. Palavras mágicas como "sociedade do conhecimento", "sociedade do lazer" fazem parte deste cotidiano. Santomé (2003:10-11) coloca que:

> Até poucos anos atrás parecia existir um notável consenso com relação ao fato de que as pessoas se realizam trabalhando, participando e cooperando no seio da comunidade em que vivemos, porém, atualmente, parecem impor-se como ideais de vida o aumento do consumo, a condição meritória e, conseqüentemente, o egoísmo e a concorrência social como valores supremos.

Nesta direção, o neoliberalismo, seja no âmbito sócio-cultural ou econômico, torna-se a postura hegemônica e, ainda que poucos se beneficiem dos seus propósitos, todos se sentem felizes pelo estatuto de "consumidor" que recebem.

Contraditoriamente, dentro da adesão à ideologia do neoliberalismo se tem o discurso da inclusão que vai interferir na concepção moderna de educação, escola, ensino. Inclusão significa dizer/reconhecer que há excluídos. A pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional. Não é resultante apenas da ausência de renda, mas vincula-se às desigualdades existentes e, especialmente, à privação de poder de ação e de representação.

Veras apud Sawaia (2001:27) diz que o conceito de exclusão, de pobreza mudou de nome e de forma. Além de ser de privação de emprego, de meios para participar do mercado de consumo, de bem-estar, de direitos, de liberdade, de esperança, privação de tudo o que é necessário à vida digna, a pobreza recebe, hoje, uma dimensão moral. Ao mesmo tempo, ela não oferece mais alternativa e nem mesmo a possibilidade de remota ascensão social.

Sawaia (2001:23), por outro lado, discute que "A naturalização do fenômeno de exclusão e o papel do estigma servem para explicar a natureza da incidência dos mecanismos que

promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto a nível social, como do próprio excluído".

É na relação "exclusão x estigma dos excluídos x introjeção dos mecanismos de exclusão" que a educação vai ser pensada hoje. Um outro aspecto para quem analisa a educação hoje é pensar a relação contraditória da necessidade do Estado do Bem Estar Social mas este, ao mesmo tempo, é negado pelo neoliberalismo. A proposta neoliberal apresenta como única alternativa de desenvolvimento, o Estado abrindo mão de funções que seriam agora oferecidas pela iniciativa privada. Os grandes conglomerados transnacionais, os detentores do poder econômico, enfim, poderiam realizar com "resultados melhores", as antigas atribuições do Estado.

Por essa razão para Gentili (1995:150),

> O Neoliberalismo constitui um projeto hegemônico, uma alternativa dominante para a crise do capitalismo contemporâneo que objetiva um profundo processo de reestruturação material e simbólico das nossas sociedades e deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, de forma articulada e ao mesmo tempo, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural.

É nesse propósito que se deve entender o que significa educação hoje. O projeto neoliberal implica em uma submissão ao aparelho financeiro. As bandeiras do pensamento econômico neoliberal caracterizam-se pelo combate à inflação e ao *déficit* público, pela necessidade da privatização do setor estatal e se contrapõem e questionam as conquistas sociais do mundo do trabalho. Desta forma, nas economias semi-estagnadas, o desemprego alcança altas taxas, a sindicalização, ou qualquer forma de mobilização reivindicatória é reduzida e os bolsões de

miséria crescem em níveis assustadores, entre outras razões, devido à transferência de renda imposta pelo modelo que se pretende único e possível na sociedade contemporânea.

Na década de 90, a esfera econômica domina a pauta das relações internacionais, na medida em que o capitalismo não tem mais outro modelo que o ameace. Quando o capitalismo se deparou com o desaparecimento de grande parte das alternativas que poderiam confrontá-lo, a economia capitalista se auto proclamou como único modelo possível e correto.

A partir desta pretensão, Santomé (2003:16) destaca que "Esse novo capitalismo sem pátria exigia uma política internacional que garantisse o livre mercado de capitais". Nesta circunstância, é possível perceber que vivemos, agora, em uma sociedade em que a esfera econômica, por meio de instituições internacionais, dita as linhas mestras do que deve ser seguido, e o que os governos devem adotar, se não quiserem ficar à margem das estruturas internacionais. A política monetária e fiscal dos governos é comandada pelo movimento do mercado, onde as normas são ditadas por organismos como o FMI, Banco Mundial, OMC, etc.

Ianni (1996:53) se refere ao modelo acima citado como:

> A globalização do capital, do aumento do poder concentrado em corporações financeiras transnacionais e em estados centrais (a partir dos anos 80, momento em que os Estados Unidos passam a exercer um poder e hegemonia sem qualquer limite), que imprimem uma dinâmica coercitiva no plano político e econômico, e homogeneizadora no plano cultural e que é profundamente excludente em relação às populações marginais e países periféricos.

Paralelamente, esta nova modalidade de economia de mercado mundializada, devido à própria reorganização das empresas multinacionais nesse novo cenário, provoca, em sua origem, grandes crises econômicas e sociais, incluindo-se dentre elas, a educação.

A face mais evidente do liberalismo econômico se desdobra em ações simultâneas de três forças: a extraordinária expansão dos fluxos dos bens e serviços; a crescente integração entre as economias (a corrida para a formação de blocos econômicos); e o acirramento da concorrência no sistema econômico mundial. Na ponta desse processo, temos o poder crescente dos conglomerados transnacionais que dominam a produção, a tecnologia mais sofisticada e o sistema financeiro internacional. Neste sentido, o mercado impõe formas de competição excludentes quando exige as chamadas “especificações técnicas, tais como as ISO 9000”. Mesmo nos países emergentes há uma busca desenfreada por certificação de mercado para a própria sobrevivência no mercado.

Valorizando as idéias sobre competitividade, e não sobre a produção, parece evidente uma redefinição do trabalho no seio da descentralização e da pulverização do processo produtivo, pautado na concentração do capital. Uma das conseqüências é uma nova divisão internacional do trabalho, com profunda perda de identidade de classe. Frigotto (2003:54) coloca a questão do trabalho na seguinte perspectiva: no plano econômico, no nível mundial este novo modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial, baseada em tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia), em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista e, como conseqüência, um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana.

Na objetivação da forma mais avançada de ser do capital, o Neoliberalismo procura desmontar o Estado e as suas instituições. A iniciativa privada é vista como solucionadora de todos os problemas que afetam a sociedade. O Estado não deve interferir no mercado. As demandas da sociedade, por exemplo, em educação e saúde, devem ser reguladas pelo mercado e exploradas com fins lucrativos pela iniciativa privada; essa é a forma pensada para produzir benefícios econômicos. O Estado tradicional, com seu papel determinado no setor público entra em colapso, o chamado Estado do Bem-Estar Social transfere suas responsabilidades para o âmbito privado, para empresas privadas.

Pérez Goméz (2001) descreve que o velho Estado clássico, de Bem-Estar, foi criando uma estrutura social apoiada na extensão generalizada e habitualmente gratuita dos serviços públicos, os quais assumiram responsabilidades de atenção e satisfação de necessidades da população – educação, saúde, desemprego, pensões , independente do nível particular de renda, o que se denominou institucionalização da solidariedade.

Esta estrutura social de serviços públicos, além de oferecer amparo e proteção aos mais desfavorecidos, permitiu a consolidação de um espaço público de relações sociais que não eram mediados pelo mercado e, naquele momento, permitia a reflexão, a crítica e a possibilidade da proposição de alternativas aos modelos vigentes. Porém, nos anos 90, Veras apud Sawaia (2001:36) afirma que: “As relações sociais são enfocadas em confronto com a noção de Estado – Estado Providência ou Estado Mínimo”.

Essa comparação não é feita de forma transparente para que se abandone o seu entendimento econômico. Muito menos a opção por uma delas é feita sem conseqüências: Estado do Bem Estar ou Estado Mínimo?

Quando se diz que vivemos em uma sociedade de mercado, este termo tende a funcionar como um *slogan*, que torna difícil descobrir o que se esconde por trás das palavras. Quais as implicações de ser contra ou a favor do Estado do Bem Estar ou do Estado Mínimo? Quais as implicações de ser a favor do mercado? A generalização do enfoque da palavra mercado conduz à generalização dos modos de existência na contemporaneidade. A tendência atual da economia mundial é de livre mercado, de estender e difundir o pensamento único, a verdade única, o mercado único, o mundo único possível, a hierarquia de valores única, e isso torna evidente uma ideologia concreta que se pretende universal - tanto na fé quanto no poder do mercado é que a educação passa a ser pensada no final do século XX.

Há um modelo ideológico que procura legitimar as "novas" ações na sociedade e desmerecer as demais. A idéia de uma nova ordem mundial, da hegemonia do mercado capitalista sem qualquer limite, entre outras conseqüências, leva à construção de um ser humano definido. O homem contemporâneo, no dizer de Santomé (2003) é o "*homo economicus*" que é traduzido por uma racionalidade instrumental e pela busca calculada de benefícios que satisfaçam a si mesmo. O "*homo economicus*" das sociedades, entre elas, a capitalista, seria regido em suas ações pelo egoísmo, pela busca do seu proveito particular, de seus interesses privados. Esse homem tem uma essencial preocupação com o resultado dos intercâmbios comerciais e a medida é sempre procurar resolver as suas necessidades individuais.

Neste sentido, nos anos 90, a expressão homem na "pós-modernidade", configura-se no "*homo economicus*". Este homem vive um momento sócio-cultural caracterizado por um encadeamento de tolerância, indiferença, pluralidade, ambigüidade e relativismo, como conseqüência dessa forma de ser da sociedade. Por meio de intercâmbios mercantis e financeiros se move a economia, a política e a vida social dos grupos humanos. Esse modo de ser tem como resultante a incorporação passiva e acrítica do pensamento e da cultura dominantes. E isso se reflete na educação.

Pérez Gómez (2001) apresenta algumas peculiaridades deste momento. Dentre eles a *"perda de fundamento da realidade*" (p.26, grifo do autor) na medida em que os critérios que balizaram e balizam a modernidade se dissolvem. A certeza moral e científica, os padrões éticos dão lugar a construções sociais relativas e contingentes. Nesse processo, o discurso, a linguagem e a imagem se tornam preponderantes. O imediato descontextualizado é o foco do interesse pragmático.

Também, esse autor identifica a "*Perda de fé no progresso*" (p.26, grifo do autor), na possibilidade de desenvolvimento ilimitado da sociedade. A maioria participa da impressão de que a historia não conduz a nenhuma parte predeterminada, e as pessoas vivem um transitar errático e descontínuo que provoca tanto satisfação quanto sofrimento.

Outra característica, levantada pelo autor, seria a do "*Pragmatismo como forma de vida e de pensamento*" (p.27, grifo do autor). O pensamento e a vida cotidiana começam a ter as suas referências em um sentido cada vez mais pragmático de existência. A vida cotidiana se pauta na busca do prazer e da satisfação do presente, sem demasiada preocupação com fundamentos ou conseqüências. Um hedonismo exacerbado ligado ao aqui e agora se torna a tônica da sociedade, não importando em qual âmbito social o indivíduo se localiza.

Detecta, também, o "*Desencanto e indiferença*" (p.27, grifo do autor) como característica da atualidade. O ser humano, sem fundamento e sem horizonte definido, tem que aprender a viver a incerteza e o sem-sentido teleológico do presente. Vive-se, assim, uma ética do vale-tudo, ao limite do cinismo, aproveitar-se da injustiça em beneficio próprio. Tal maneira de viver se manifesta, como que em cascata, desde os grupos mais esclarecidos e privilegiados da sociedade até as camadas mais excluídas das relações sociais.

Discute, ainda, o discurso sistemático a favor da "*Autonomia, diversidade e descentralização*" (p.27, grifo do autor*)*. Em todos os âmbitos da vida individual e coletiva, impõe-se a exigência da autonomia, o respeito à diversidade e a conveniência da descentralização. A diversificação e a descentralização atingem praticamente todos os aspectos da vida pós-moderna, desde a economia até a afetividade. O homem contemporâneo vive a contradição, não apenas na questão do trabalho, isto é, da materialidade da sobrevivência cotidiana, mas, também, a imposição de uma autonomia nunca antes vista nas relações afetivas. O uso e aproveitamento do outro se tornam as bases do viver coletivo.

Registra também a "*primazia da estética sobre a ética*" (p.27, grifo do autor). No momento em que a fundamentação racional, a base do saber é questionada, a linguagem, o discurso, a imagem se tornam proeminentes, as questões éticas, as grandes balisas do viver em sociedade, desaparecem diante do deslumbramento do sentido estético. As aparências, agora, ocupam todo o território das representações.

Uma das conseqüências dessa nova forma de viver, paradoxalmente ligada à afirmação das identidades culturais, do particular, é o desamparo individual, a passividade política, a desmobilização social.

A solidão se une às fantasias de poder. Há uma reprodução de relações marginais, na medida em que se vive também um universo ideológico de uma sociedade de consumo. Martins (1997:19-20)) observa que: "A força da colonização do imaginário do homem comum, através do consumismo dirigido, conduz a uma nova desigualdade que gera dois mundos, uma sociedade dupla".

Este autor exemplifica dizendo que, por meio do toque de um mesmo botão da televisão, há a capacidade de se transportar, simultaneamente, tanto o favelado quanto o milionário, ao mesmo mundo fantasioso e colorido das ficções da comunicação de massa, apesar da desigualdade material.

O avanço da tecnologia e da mídia globalizada favoreceu os imprevisíveis e incertos comportamentos dos indivíduos na sociedade. Uma complexa rede de relações com inúmeros componentes contraditórios coloca o indivíduo como impotente no sentido da impossibilidade para interagir e produzir relações mais concretas. A vivência do descartável, da meritocracia, do pasteurizado define a não-permanência no espaço-tempo e limita a vontade ou ação dos indivíduos.

Outro comportamento atual tem a ver com um viver ético utilitarista. Há uma tendência de se pensar ou praticar a ética contemporânea como uma relação de meio-fim ou de custo-benefício. É crescente a noção de que os fins justificam os meios, que o importante é a finalidade da proposição, que é possível retirar das ações muitos benefícios, não importando tanto se estas ações possam produzir conseqüências indesejáveis para os demais, ou para a sociedade.

A revolução da eletrônica, propiciando novos meios e formas de comunicação, novas configurações do espaço e do tempo, também vem alterando os hábitos, os interesses, os modos de pensar, as formas do viver cotidiano. Palavras como "Vias de Informações", "Infovias", "Aldeia Global", "Informações On-line", começam a fazer parte do cotidiano de uma parcela significativa da população mundial. Os intercâmbios sociais passam a ser mediatizados pelos meios eletrônicos, pelo uso maciço da televisão que instrumentaliza a contemplação passiva dos cidadãos. A universalização das comunicações relativiza a cultura, as idéias, os hábitos, na medida em que a comparação e o confronto vão se delineando com rapidez, provocando choque e, ao mesmo tempo, indiferença. Nada é permanente. O que se deve, pois, pensar como importante para a educação?

Todas as instâncias sociais sofrem . O modelo familiar - que oferecia amparo, satisfação das necessidades, espaço para a comunicação, fortalecimento dos papéis e da identidade individual, agora, com a desregulação crescente da sociedade, da economia de mercado livre, da mobilidade profissional, do ritmo acelerado das mudanças no sistema de produção e consumo, da precariedade das formas contemporâneas de viver, faz com que haja uma desregulação da própria estrutura familiar. As redes de solidariedade familiar, atreladas à dificuldade de recompor os papéis tradicionais ou as redes de parentesco, resultam em um esfacelamento familiar, restando o individualismo como a única saída na complexidade da vida privada e anônima.

Nesse quadro de comportamento, para Laraia (2002), a escola reproduz a própria cultura fragmentada. A escola, como uma instituição, como conjunto de significados e comportamentos, não foge a esse processo estrutural.

As características da sociedade invadem a cabeça dos educadores. Pérez Gómez (2001) afirma que o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa.

Segundo Santomé (2003), a educação se encontra no âmago das contradições desse momento. Como ter fé na escola e como acreditar no sacerdócio do professor no mundo de hoje? Principalmente, quando a economia e as transformações promovidas pelo atual capitalismo, em seu modo mais selvagem, explicam, em grande parte, a reestruturação e a reforma dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, do trabalho docente.

Nesse sentido, as instituições escolares “sensíveis” ou fragilizadas por essas transformações acabam não cumprindo sua função educativa. Qual é a função educadora proposta para a atualidade? Pérez Gómez (2001) lembra que as diferenças econômicas e culturais se transformam, na saída do sistema educativo, em desigualdade no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de compreensão, resultando em desigualdade de oportunidades para toda a vida. As desigualdades contextuais se converterão em desigualdades pessoais e profissionais. O desenvolvimento esperado no início do século, onde a escola funcionaria como um catalisador para romper com todas as mazelas produzidas pela sociedade não se configura e, da mesma forma no final do século esta idéia se cristaliza, possibilitando, ainda, se pensar na escola como redentora que se volta para o indivíduo.

Um outro aspecto importante para esta análise diz respeito às exigências do mercado visando à rentabilidade a qualquer preço. Via de regra, a noção de que a escola exerce uma função importante na sociedade, função compensatória, na busca da igualdade de oportunidades por meio dos pressupostos humanistas, agora se desvanece. A descentralização, privatização e a desregulamentação no contexto do neoliberalismo reforçam a exclusão e a impossibilidade de oportunidades iguais. No entanto, com todas essas análises críticas sobre a sociedade do mercado, sobre o neoliberalismo, sobre os comportamentos atuais cabe perguntar: Afinal, hoje, para que serve a escola? Ela é ou não vista como redentora? Vejamos o que contemporâneos e responsáveis pelos caminhos da educação tem afirmado ou discutido.

O ministro Paulo Renato Souza, quando da apresentação à edição brasileira do relatório para a UNESCO: “Educação, Um Tesouro a Descobrir” (2001:09), ao falar do papel da educação afirma que “existe hoje uma arena global na qual, gostemos ou não, é até certo ponto, jogado o destino de cada indivíduo”. Na mesma apresentação, o ministro afirma que o relatório dá ênfase especial ao papel dos professores como agentes de mudanças e formadores do caráter e do espírito das novas gerações.

Encontramos aqui um indicativo de que uma nova relação se encontra presente no papel que a escola visa desempenhar na sociedade no final do século XX. Dois aspectos desta apresentação podem ser destacados. A constatação de que a educação deve se preocupar com o indivíduo, mesmo em um mundo globalizado; e que a escola, os professores se revestem deste caráter redentor/transformador das novas gerações.

Delors (2001:11), presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – UNESCO, logo no primeiro parágrafo do prefácio do documento coloca: “Ao terminar os seus trabalhos a comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades”.

Para Delors (2001), a educação é uma via que conduzirá a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras.

Colocada desta maneira, a escola contemporânea deveria ser o agente catalisador, capaz de romper com todas as mazelas produzidas pela sociedade. Ao mesmo tempo, ela se torna responsável e, por isso, recebe todo o peso para produzir as transformações. Ainda no prefácio, Delors (2001) considera as políticas educativas como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer. Salienta, também, e, talvez, em primeiro lugar, essas políticas como apoio para " **a privilegiada construção da própria pessoa"** (grifo nosso).

Ao tratar das tensões que devem ser ultrapassadas na sociedade, Delors (2001:14) coloca que:

> A tensão entre tradição e modernidade tem origem na mesma problemática: *adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia* em dialética com a liberdade(..)tensão entre a *indispensável competição* e o cuidado com a igualdade de oportunidades". (grifos do autor)

Para ele , estas tensões começam a desaparecer quando a educação tem 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 de seu projeto pessoal. Zabala (1998) quando escreve sobre as funções dos professores neste "novo" modelo de educação, entre outros itens, diz que o professor deve potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição dos objetivos, no planejamento das ações. O autor reafirma essa idéia no mesmo texto (p.108) onde a função do professor é promover o trabalho independente, assegurando a atividade construtiva do aluno e sua autonomia, a fim de que possa aprender por si mesmo. Nesta mesma direção, afirma Delors (2001:16), que para que isto seja possível, "é preciso começar por *se conhecer a si próprio*,

numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica". (grifos do autor)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1999:22) para o Ensino Médio, a mesma idéia está contida quando sintetiza aspectos da Lei no. 9.394/96. Diz o texto que o ensino tem como finalidade, de forma articulada, oferecer uma educação que resulte:

> Na formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessária **à integração de seu projeto individual** ao projeto da sociedade em que se situa(...)como também o desenvolvimento das competências para **continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica**(...). (grifos nossos)

Esta educação que se propõe, segundo Werneck (2002), precisa banir o que é inútil e, imediatamente, ser trocado por algo mais útil pois, assim, os alunos sentir-se-ão mais motivados e serão mais felizes enquanto aprendem, e termina com uma indagação: Por que não propor uma "pedagogia da alegria"?

Outro aspecto que a educação contemporânea deve ter em vista é, segundo Delors (2001) tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e além de ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. A educação deve levá-lo a compreender o outro e, é isto faz com que cada um conheça melhor a si mesmo. Ao mesmo tempo, segundo Delors (2001:51) "a educação, sob as suas diversas formas "**tem por missão"** (grifo nosso) criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns". Em síntese, a busca da educação implica em construir

uma identidade própria, sendo que o reconhecimento dessa identidade necessita do outro para se perceber melhor.

A educação para o **pluralismo** – também convocação da atualidade- direciona e encaminha o homem a aceitar todas as diferenças, incluindo-se, é claro, as diferenças culturais e/ou econômicas.

Da mesma forma, a ênfase na educação para a **tolerância** e para o respeito do outro, condição sempre colocada como necessária à democracia, dever ser considerada como uma tarefa geral e permanente. A escola pode criar condições para a prática cotidiana da tolerância, ajudando os alunos a levar em consideração ou respeitar os pontos de vista dos outros.

Quando Delors (2001:82) fala sobre as relações entre o crescimento econômico e o desenvolvimento humano, no sentido de um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas, afirma que: “Um dos principais papéis reservados à educação é que (...) 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 (...)”.

Discurso importante se quisermos compará-lo com os do início do século, que privilegiavam o desenvolvimento do país como requisito para a felicidade do indivíduo.

A educação, hoje, é vista como importante quando contribui para o desenvolvimento humano, que se daria através da participação responsável dos indivíduos e das comunidades. Isso já aparece nos idos de 70 através da teoria do capital humano, e segundo Frigotto (2003:197), rejuvenesce mediante a perspectiva da sociedade do conhecimento e pedagogia da qualidade total. Contudo, afirma o autor, a teoria do capital humano, estabelece um reducionismo da concepção de trabalho, homem e sociedade (...). O trabalho, enquanto atividade vital, valor de uso, forma do homem produzir-se historicamente, transcende a determinação da forma alienada de trabalho sobre o capitalismo. Não mais o conhecimento é privilegiado. A teoria do capital humano já deposita no indivíduo a responsabilidade por sua educação. Prometendo sucesso no mundo do mercado a educação entra como parteira. O investimento pessoal em termos de educação é um ato de inteligência do sujeito porque tal investimento produzirá sucesso no mundo do trabalho, do mercado ou do salário.

A fé na educação como investimento pessoal vai se cristalizar nos quatro pilares da educação e, segundo Delors (2001) são exatamente os mesmos que o MEC vai assegurar por meio dos PCN's.

Nos PCNs do Ensino Médio (1999:29), o primeiro pilar: "Aprender a Conhecer", tem as seguintes considerações:

> Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e fim. Meio enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente (...) Fim , porque seu fundamento é o *prazer* de compreender, de conhecer, de descobrir.

Delors (2001) coloca que uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo; e, que esta educação passe a ser considerada em toda a sua plenitude: a realização da pessoa.

O segundo pilar da nova educação do final do século apregoa o “Aprender a Fazer”, e que tem relação com buscar o fazer com criticidade e autonomia. Há a necessidade da vontade pessoal e que esta torne a pessoa apta a enfrentar as novas situações postas na sociedade. As aptidões, as habilidades e as competências se tornam tarefas importantes a fim de preparar os alunos para as situações pontuais de caráter problemático ao indivíduo.

“Aprender a Viver Juntos” é o terceiro pilar dessa nova proposta educativa, em que Delors (2001) constata que a história humana sempre foi conflituosa, e pergunta: poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

A resposta a essa pergunta leva à exigência fundamental de compreender o outro e desenvolver a percepção da não-violência, ter prazer no esforço comum, em projetos comuns. Portanto, é necessário reaprender a viver juntos, a respeitar as individualidades, para aprender e se emancipar. No campo da competitividade assume como valor a exigência da tolerância! A validade de aprender a viver juntos implica em perceber que os professores e alunos, por exemplo, agora são parceiros de um projeto comum. Delors (2001:97) afirma:

> A educação tem por *missão*, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos(...).

Na semelhança da interdependência é colocada a necessidade de ser voluntário. Para ele, a educação formal deve colocar em seus programas a estimulação para atividades sociais: renovação do bairro, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de

solidariedade. E, o voluntário responde por um interesse pessoal em ajudar com, quando, onde e o quê quiser.

O quarto pilar da educação para o século XX é o "Aprender a Ser". Este princípio se coloca na perspectiva de uma educação comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Os PCNs do Ensino Médio (1999:32) destacam que: "Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida". Novamente, o indivíduo é tomado como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo.

Agregam-se a aprendizagem de viver juntos com a de aprender a ser. Segundo Delors, esses aspectos apenas são possíveis quando se busca processos que aflorem a *sensibilidade*, a *afetividade*, a *paz* e o *espírito solidário*, expressões que são fundamentais no âmbito religioso da vivência cotidiana, que pertencem, também, ao universo da religião. É pelas emoções personalizadas que a realidade harmoniosa pode se concretizar. A educação é para o desenvolvimento das emoções.

Reforçando a noção da educação para o indivíduo, Delors (2001:98) ao abordar a noção de uma educação ao "longo de toda uma vida", entende que esta educação deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino. A educação básica bem sucedida por si só suscita o desejo de continuar a aprender, pois "À medida que se generalize o desejo de aprender, há a garantia de maior realização pessoal".

A educação, ao longo de toda a vida, é vista como uma construção contínua de cada pessoa dependente do seu saber e das suas aptidões, mas, também e, principalmente, de sua capacidade de discernir e agir.

Falando a respeito dos países emergentes, Delors (2001:110) acena para a mudança no trabalho, que poderá proporcionar: “O aumento do tempo livre que deve ser acompanhado por um aumento do tempo consagrado à educação (...). Que não se limita a aquisição de conhecimentos, nem depende, unicamente, de sistemas educativos”.

Na medida em que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo de vida de cada um, o ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais. Por outro lado, cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence. Nesta perspectiva, objetiva-se afirmar que a educação se torna um assunto que diz respeito a todos os cidadãos, portanto, todos passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições. Todos são aprendizes, daí a idéia de solidariedade, de responsabilidade, de tolerância.

O professor, nessa nova relação educacional, tem outra função, outro papel: o de favorecer a compreensão mútua e a tolerância. Delors (2001:153):

> Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo...É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações.

Ao mesmo tempo, pela base da emotividade acentuada, o professor tem a tarefa de fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. Afirma Perrenoud (2000:11) que, prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogia diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício. O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo. Ele deve passar do papel de "solista" ao de "acompanhante", tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber. Ainda, o mesmo autor (2000:17) propõe que o professor deve trabalhar a partir das representações dos alunos, desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação, favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno, antes de definir as competências que o professor precisa ter para ensinar. Tudo para que o sujeito aprendiz se realize como indivíduo.

Quando se pensa na elaboração de programas de ensino, deve-se buscar a excelência que implica na elaboração de programas de acordo com os talentos e as necessidades diversas de todos os alunos, de modo a que todos realizem as suas possibilidades. Não há mais um corpo estabelecido de conhecimentos comuns para que o país possa apresentar-se como uma unidade, um bloco sólido.

Este capítulo, mesmo com a ênfase nas relações econômicas, aponta para uma escola que também é vista como redentora/transformadora no final do século XX, na medida que as mazelas, as crises, as desigualdades, a necessidade de solidariedade, de tolerância, têm na educação as respostas para resolver/solucionar os problemas da sociedade. É na escola que se deposita todas as esperanças de uma sociedade justa, ideal. Contudo, este seu papel religioso agora, dá-se pelo resgate ou pela ideologia do indivíduo autônomo, ou pela noção de que os indivíduos devem se responsabilizar por si mesmos. Conforme diz ZABALA (1998) é preciso conseguir que a responsabilidade seja considerada como um valor próprio e ao introjetar esse valor, implica promover progressivamente o trabalho como ações próprias ao indivíduo.

Esta relação aponta para a perplexidade de viver, no final de século, em uma sociedade voltada para a tolerância, flexibilidade, individualismo, competividade e para o pragmatismo como formas de viver. Isso é perceptível quando educadores como Delors, apontam que a educação é vista como importante quando contribui para o desenvolvimento humano, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos. Para Delors, por exemplo, essa nova educação tem como pilar "Aprender a Viver Juntos", isto é, uma educação capaz de evitar conflitos ou de resolvê-los de forma pacífica.

CAPÍTULO III - A REDENÇÃO/TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE PELA EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES QUE PERMANECEM.

Este capítulo procura investigar o posicionamento de diversos educadores em seus pronunciamentos nos encontros e congressos de educação dos anos 90, e a crítica resultante das novas posturas, especialmente da nova LDB que, segundo Frigotto (2003) é gerada sem a participação da maior parte das instituições da sociedade.

Vivemos em uma sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere a formas de vida que afetam todos os aspectos do nosso cotidiano. Assim, a educação deve proporcionar a aquisição de habilidades necessárias para se viver na "sociedade da informação". Conforme Imbernón (2000), habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc., são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral.

Santomé (2003) e Pérez Gómez (2001) destacam que na base das tendências neoliberais em educação se encontra uma concepção mercantil do conhecimento e, mesmo que de forma não explicita, este modelo concebe a educação como um bem de consumo que adquire o seu valor no intercâmbio entre a oferta e a demanda. Seria óbvio que a reestruturação do capital provocaria uma reestruturação do sistema educacional e, em muitos aspectos, a educação está sendo submetida às mesmas regras que regem a esfera da produção e do comércio. Uma intensa e insistente propaganda, um bombardeio discursivo se apresenta, com o objetivo de naturalizar a interligação da esfera da educação para a econômica. Esta relação é apontada por Frigotto (2003:154) na seguinte perspectiva: Estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor

qualidade. Ao mesmo tempo, o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a "qualidade" de sua formação. Sem esquecer, é claro, que o próprio desenvolvimento científico-tecnológico diminui a necessidade de mão de obra humana em grande quantidade.

Os autores ressaltam que a autonomia, por exemplo, permite à escola a busca de soluções próprias, mais adequadas às necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias. A formação de indivíduos criativos, por sua vez, tem a ver não com a busca de transformações radicais na realidade social, a busca da superação, antes da criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação às exigências da sociedade capitalista.

A ideologia de mercado não ignora que o sistema educacional pode desempenhar um papel importante na atual reestruturação do capitalismo, principalmente através de uma educação para o ajustamento a essa mesma sociedade. A escola sempre foi um dos espaços privilegiados para a construção, mas, também, reprodutora, de novos paradigmas, para a formação humana. O risco que se coloca é ver nas instituições de ensino como instituições necessárias apenas na medida em que oferecem uma formação adequada a esse novo mercado.

Em relação direta com essa mentalidade que rapidamente se instala na década de noventa, Santomé (2003) coloca que o conceito de educação como bem de consumo implica promover uma mentalidade consumista e privatizada em seus usuários: professores e alunos. Desta forma, o trabalho escolar, o ato de educar começa a ser pensado do ponto de vista de

consumidores. O aluno se torna um cliente e o professor um vendedor (no sentido neoliberal) da educação. Rodrigues (2003:19), comentando o I Congresso Brasileiro de Marketing e Comunicação para Instituições de Ensino diz: "Destacamos incontáveis lições para vencer os desafios atuais aqui resumidos: a responsabilidade do marketing é de toda a instituição. Do Reitor ao Bedel, à moça da limpeza. Todos devem estar conscientes das relações com os públicos que se relacionam com a instituição. **O professor é nosso principal vendedor** e a atendente da secretaria deve conhecer o que representa uma informação mal dada". (grifo nosso)

No documento da UNESCO, citado anteriormente, Valerien (2001:15) ao descrever o papel do diretor, afirma:

> O papel do diretor, de certa forma, sobrepõe-se às funções pedagógicas. O diretor transforma-se em animador da equipe...e nesta qualidade deve adquirir determinadas competências no domínio das relações humanas, de forma a tornar-se capaz de resolver os conflitos.

Nestes aspectos, a educação é vislumbrada como um valor de troca de mercado. Ela passa a ser vista em sua relação direta com os benefícios econômicos que possa produzir. A escolha de um curso, a especialização, a titulação, no caso do corpo docente, é intermediado por um processo "meritório" e conectado à produtividade naturalmente pensada como produto econômico. Desta forma, a educação vista como uma mercadoria supõe a busca de benefícios econômicos a curto prazo, de resultados acadêmicos observáveis e mensuráveis em detrimento de outras formas de apreensão do conhecimento, da autonomia intelectual, da formação de critérios reflexivos para a interpretação e atuação no cotidiano. Frigotto (2003:31) lembra que o sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é

justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e a sua adaptabilidade e funcionalidade.

O problema é que mesmo com toda oferta e disponibilização do mercado, acentuam-se as desconfianças nas competências profissionais do docente. Há um discurso fácil da culpabilização do professor pela sensação de fracasso na educação. Por outro lado, descreve-se o professor, segundo Kenski (2001:35), como alguém que: “Oferece oportunidades para o desenvolvimento de processos de construção coletiva do saber através da aprendizagem cooperativa (...) o professor torna-se o animador da inteligência coletiva dos grupos”.

Notamos que a cultura docente se encontra, desde a década de noventa, numa delicada encruzilhada, vivendo uma tensão inevitável diante do contexto social contemporâneo tão móvel, ameaçador e flexível. A complexidade tecnológica, a pluralidade cultural tão acentuada e o livre mercado mundial influem diretamente na postura e pensamento da cultura docente e, em muitos momentos, em confronto e perplexidade. As certezas morais ou ideológicas de antes, se desvanecem agora com muita rapidez, sem encontrar substitutos ou compensações que possam nortear de forma segura o processo ensino-aprendizagem.

Duarte (2001:03) reforça esta noção na medida em que a afirmação comum de individualidade, tão cara à sociedade ocidental capitalista, manifesta-se na “Pedagogia do Aprender a Aprender” que pode ser assim formulada: “São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo nos quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”.

Nesta perspectiva se estabelece uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Outro aspecto é que, para que uma prática seja verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. Reforça-se mais do que nunca o ensino para o prazer e com base nele.

O professor, nesta relação social e pedagógica tem, segundo Guarrido (2001:78), o papel de mediador em diferentes aspectos. É coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar suas idéias. Ele não organiza ou disciplina o conhecimento já produzido historicamente. Para a autora, o professor é quem aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece, de um lado analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura "espontânea" e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro.

O corpo docente se sente pressionado a dar respostas, em um contexto social móvel, flexível e muitas vezes incerto e, ao mesmo tempo, vivendo as rotinas, as convenções, os costumes estáticos. Pérez Gómez (2001) lembra que, anteriormente, a cultura docente tinha um significado de abrigo, de identidade aos docentes nas incertas e conflitantes condições de trabalho. Participar e atuar naquele espaço trazia uma certa segurança e os professores se sentiam, de certa forma, protegidos e amparados pela "força e pelas rotinas do grupo, pelos sinais de identidade da profissão". Havia, o que se pode chamar, de uma cultura acadêmica com marcos simbólicos e estruturais que fortaleciam os papéis docentes perante a sociedade; como também, identificava um *modus vivendus* que, em muitos momentos, significava positivamente um isolamento que conduzia à autonomia profissional, necessária e importante

em muitos aspectos para o bom desempenho crítico e reflexivo do professor, mas que, também, poderia conduzir negativamente ao “encastelamento”, ao estancamento e à mediocridade.

O enfrentamento dos novos postulados e práticas do modelo neoliberal sobrepõe aspectos e características antes quase não questionadas do docente, tanto em sala de aula como na sociedade. Um estado psicológico de insegurança pessoal ou o receio de crítica recolhe o docente ao espaço de sua sala de aula. O problema é que este espaço se torna, muitas vezes, o ambiente unicamente voltado para o pragmatismo, para a passividade do docente, para a reprodução, para a aceitação acrítica da cultura dominante.

Este modelo neoliberal tem um ponto de partida. Nagel (2001) coloca que A educação no Brasil, nas suas diretrizes, deve ser vista na trilha da crise econômica e política dos anos 70-80, expressa em uma série de mediações até a nova organização da ordem mundial, claramente perceptível a partir dos anos 90. Duarte (2001:07) diz que essa nova ordem mundial traz a ilusão ideológica na medida em que o capitalismo do final do século XX passa por mudanças, mas na sua percepção é apenas uma nova fase do capitalismo, o que não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado. Não é possível afirmar que estejamos vivendo em uma sociedade totalmente nova. Termos como “pós-modernidade”, “sociedade do conhecimento”, são, por si mesmos, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

Como não poderia ser diferente, diante deste contexto, os organismos econômicos internacionais ou supranacionais tais como FMI, OMC e Banco Mundial, que ditam as regras para os ajustes necessários aos países não-desenvolvidos, começam a impor diretrizes ao Brasil, caso queira fazer parte da "globalização". Os interesses financeiros, as políticas de otimização dos lucros do capital produtivo, as novas regras de mercado do pensamento neoliberal, se tornam recorrentes para qualquer política de integração nos mercados mundiais e na "nova ordem internacional".

O país tem que se comprometer, por exemplo, com a redução dos gastos públicos, com a diminuição do Estado, com a liberalização e desregulamentação da economia. Lentamente, mas de forma crescente, os compromissos com o FMI foram sendo incorporados ao cotidiano dos brasileiros educadores NAGEL (2001).

As reformas na educação, conseqüência de políticas de reformas do Estado, não têm interesse em alterar a correlação de forças sociais instituídas, segundo NAGEL (2001). Nesse sentido, Gandini (1992:90) considera que a hegemonia não significa necessariamente maioria numérica: "Ela é a capacidade tendencial de dirigir, de imprimir uma intencionalidade a um campo de interesse e que traduza uma certa concepção de mundo".

O privado moderno se torna o modelo do público e o mercado se torna fonte de captação de "produtos educacionais". O desmantelamento do Estado, o avanço do neoliberalismo em suas diferentes formas no Brasil, consagra, de vez, desigualdades sociais e que, na educação, manifestam-se com mais intensidade, perpetuados por valores que acenam para a sistemática tolerância.

Na década de 90, cada vez mais, no Brasil, os organismos econômicos internacionais se tornam os agentes de regulação e direcionamento não apenas das economias do chamado "terceiro mundo" como atuam, via financiamentos e empréstimos, nas ações políticas, sociais, educacionais e "humanitárias", determinando, muitas vezes, os rumos e possibilidades de uma maioria das nações.

Frigotto (2003:159) afirma que a década de 90 se configura em um debate em termos de educação na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Há um longo debate dos educadores em seminários nacionais e regionais nas CBEs (Conferência Brasileira de Educação), reuniões anuais da ANPED. Contudo, Nagel (2001) destaca que poucas vozes se levantaram no Brasil contra a adesão crescente dos educadores aos objetivos, prioridades, estratégias, conteúdos e metodologias de interesse da economia liberal. Ao mesmo tempo, estes organismos econômicos internacionais divulgam textos, documentos, no campo educacional, sem nenhum pudor, até porque não há, neste momento, outros modelos relevantes que possam fazer frente ao neoliberalismo. São constantes os relatórios, as estatísticas, comparando e classificando economias e sistemas educacionais, procurando incutir modelos meritórios e de competição dentro dos padrões do pensamento da privatização, repetido à exaustão como o ideal de todos.

Um documento de março de 1996, da Presidência da República, que apresenta um plano decenal, até 2006, denominado "A Nação Convocada: Compromisso Nacional pela Educação Básica", entre outros temas, coloca dois aspectos que são relevantes. Primeiro, uma educação de qualidade tem como meta "viabilizar a inserção competitiva do país nos novos processos econômicos internacionais" ; isto é, a necessidade de competitividade tem relação direta com

uma nova realidade marcada pelos avanços da ciência e da tecnologia, bem como pelo "processo de globalização das atividades econômicas". Segundo, o documento equipara cidadãos a "consumidores", revelando um caráter mercadológico que impregna a concepção de cidadania dos nossos dias.[3]

O que subjaz neste processo é que uma cultura se proclama vencedora: a cultura "pós-moderna". Agora é nela que os educadores, em sua maioria sentem-se inseridos. Assim, muitos educadores negam o discurso genérico, esquecem os grandes postulados do conhecimento, depreciam a ciência, acentuam a prática, valorizam a opinião e, assim, toda e qualquer proposta educacional que não se alinhe aos postulados desse modelo dominante é "tachada" de ultrapassada, conservadora e desqualificada. Sacristán in Imberón (2000:56) afirma que as utopias universais são tidas, hoje, como estáticas, aniquiladoras das individualidades, homogeneizadoras e até perigosas. As grandes narrativas em torno de valores universais, como a verdade ou a moral, o homem universal irmanado com todos os seus semelhantes, um mundo regido pela racionalidade da ciência, a sociedade industrializada que distribui bem-estar com pleno emprego, a revolução libertadora e igualitária, a educação como recurso de mobilidade social, aparentemente, são inoperantes para se viver nesta "nova"sociedade.

No Brasil, neste período, várias estratégias "modernizantes" no campo político, econômico, educacional e administrativo foram utilizadas com o objetivo de "enfrentar" a crise e "reconfigurar" o Estado; e isto, tornou-se em condição para consolidar a estabilização econômica e condição indispensável para a redefinição do Estado. Os lastros são os

[3] À concepção de um indivíduo com plenas possibilidades de direitos civis e políticos em um estado e que tem deveres para como o mesmo, agora, se reveste de um caráter voluntário, de direitos individuais apenas e que está inserido na economia de mercado.

empréstimos conhecidos como “empréstimos de ajuste estrutural” e “empréstimos de ajustes setoriais”, fornecidos pelo Banco Mundial, que assume a função de grande tomador de empréstimos do setor privado internacional para repassar aos países em desenvolvimento ou periféricos. O problema é que estes empréstimos são feitos com compromissos e condições macroeconômicas. Em suma, estes empréstimos são concedidos na medida de compromissos de crescimento econômico, baseados em ajustes estruturais que satisfaçam ao grande mercado internacional e aos pressupostos do neoliberalismo.

Neste quadro formativo, a leitura e análise dos anais de educação, no Brasil, na década de 90, poderão ou não nos mostrar os modelos, crises e tensões, que são gerados tanto no processo institucional da educação como na formação docente.

A leitura de uma série de coletâneas, anais e revistas de congressos realizados na década de 90, no Brasil, em várias regiões geográficas, em alguns momentos, permitem-nos refletir a cerca deonde o professor se situa, qual é o seu papel no seio da sociedade contemporânea que abordamos. Este tipo de análise, no entanto, não é facilmente encontrada, o que nos estimulou a penetrar nesse universo ainda a ser desvendado.

Vejamos como os posicionamentos sobre as questões levantadas vêm sendo feitas.

Saviani (1992:19), em um simpósio sobre a crise do Estado e o Neoliberalismo, faz um alerta à cristalização desse modelo dominante nos anos 90: “Sendo uma atividade não material cujo

produto não se separa do produtor a educação resulta, como regra, incompatível com a exigência de lucratividade inerente a todo investimento especificamente capitalista".

Para Saviani, contudo, as exigências de planificação colocadas para a economia foram traduzidas na forma do imperativo de planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos. O Neoliberalismo vê a educação como um investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimentos ligados à produção material. Reitera Saviani (1992:24) que a educação passou a ser concebida como sendo dotada de um valor econômico próprio; isto é, um bem de produção (capital) e não apenas bem de consumo.

O professor Cury (1992:84), no seu trabalho apresentado no simpósio: O Público e o Privado na Educação Brasileira, também, faz a mesma constatação:

> Já que existe um segmento que não é comunitário, nem filantrópico e nem confessional, e já que este segmento é tipicamente privado e não pode fazer uso de recursos governamentais, o recurso ao discurso neo-liberal incorporará, como uma de suas tônicas a correlação produtivi-dade/modernidade/qualidade, a partir do sistema contratual do mercado.

Citando um documento da FENEN, de 1989, cuja afirmação é de "que a qualidade do ensino, como em qualquer outro serviço ou produto, se estabelece também pela exigência de quem paga, na escola da livre iniciativa este vínculo se constitui diretamente", Cury (1992:85) diz que esta afirmação pode ser lida da seguinte forma: "O que é inteiramente gratuito não será jamais tão bom quanto aquilo que contém a "exigência da moeda".

Ao longo dos anos 90 estas noções de produtividade, qualidade, privado, livre iniciativa, vão se incorporando ao cotidiano da sociedade e se naturalizando no âmbito da educação, com poucas vozes se levantando para apontar possíveis conseqüências desse posicionamento.

Estas noções de produtividade, qualidade, livre iniciativa que se naturaliza no âmbito da educação, é constatada Cury (1992:87), ao tomar como exemplo, um congresso de escolas particulares realizado em 1989, em Salvador, com o seguinte título: "Escola Particular: Investimento em Qualidade". E como sub-temas: "Visão Mercadológica" e "Administração Gerencial". Nesta perspectiva tornar-se-á comum no universo educacional a acusação de ineficiência da escola pública, em contraposição à qualidade das escolas particulares. A oposição entre escola pública (má qualidade) e escola privada (boa qualidade), como instituições antagônicas, coloca na arena a competição que se instala na educação. Desta forma, se a competição é saudável, o melhor competidor é aquele que pode oferecer o melhor padrão de qualidade. Importa o resultado e não as metas para todo o sistema educacional.

No discurso educacional atual, cidadão e consumidor se confundem. Esse aspecto relevante é apontado pelo Prof. Afrânio CATANI (1996:561), analisando o texto "A Nação Convocada", de 1996, documento emanado pela Presidência da República. Afirma o autor: "Não por acaso, o documento equipara cidadão a consumidor, revelando o caráter mercadológico que impregna a concepção de cidadania dos setores hegemônicos".

A falência do Estado, as relações econômicas danosas e o avanço do modelo econômico neoliberal, aprofundam a tese de que só na medida em que somos consumidores, não apenas

no âmbito da economia, é que teremos oportunidades reais na sociedade globalizada, incluindo-se nisso os procedimentos institucionais escolares.

O professor Jacques VELLOSO (1992:107) no texto para um simpósio sobre políticas públicas aponta para a seguinte questão: Já estava em curso na esfera federal o que ele chamou de "políticas sociais do tipo "meritocrático-particularista". Afirma ele que: "a crença na importância do mérito individual conduz a limitadas intervenções do Estado, destinadas a corrigir apenas parcialmente as distorções (...) e o cerne dessas políticas é a crença no êxito das forças de mercado para alocar oportunidades". Em suma, cada consumidor poderia aplicar seu orçamento doméstico onde melhor lhe aprouvesse, ou seja, exercer livremente suas escolhas.

Nesta mesma coletânea, "Estado e Educação", MELLO, em um texto sobre a autonomia da escola, citando Simon SCHWARTZMAN, aponta para uma outra questão que vai se cristalizar fortemente na discussão sobre educação, na década de noventa. Na medida em que a sociedade torna-se mais complexa, a motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas estas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades nas quais eles vivem o seu dia-a-dia.

Deste ponto de vista, afirma a autora (1992:194) que:

> Neste contexto mais amplo das mudanças que as novas tecnologias estão impondo(..) a descentralização dos sistemas de ensino seria uma estratégia destinada, em última instância, ao fortalecimento e autonomia das escolas(...).

Ao pensar a autonomia da escola, Mello (1992:209) aponta que a autonomia da escola não é um fim em si mesma, mas deve visar a melhoria da qualidade do ensino com equidade.

Teoricamente esse aspecto tem atrativos e boa intenção, contudo, ao longo do tempo poderá gerar um modelo de competitividade no campo institucional ou da docência e uma estigmatização na relação com os alunos, na medida em que uma turma que não tenha progresso, a razão única está colocado sobre a responsabilidade do professor.

Em um seminário intitulado “Estado e Políticas Sociais no Brasil”, na Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel – 2001), diversos educadores escrevem e debatem sobre as políticas educacionais no Brasil dos anos noventa e colocam algumas observações pertinentes aos estudos que estamos realizando.

Nogueira, Figueiredo e Deitos (2201:126) em um artigo que busca analisar de que modo a reforma do Estado brasileiro se expressa em projetos e programas como PQE e PROEM, afirmam que um dos pilares dessa reforma do Estado, a partir de um plano diretor emanado da Presidência da República em 1995, é “a produção de bens e serviços para o mercado, e pelo fato deste constituir área de ação das empresas, é caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro(...)”.

Constatam, ainda, os autores, que a preocupação com o atraso educacional está centrada no controle da população, no retorno da produtividade e dos lucros para a economia. Muitas

análises (segundo doc. IPEA/1997) chegam a conclusão de que a eliminação do atraso educacional eleva o crescimento da renda "*per capita*".

Em outro texto da mesma coletânea, Estado e Políticas Sociais no Brasil, Viriato (2001:176) e outros, escrevendo sobre a "gestão democrática", apontam para um outro tema recorrente nos anos noventa: "Quando pensamos em gestão democrática (...) sem dúvida, a **descentralização,** a **autonomia** e a **participação** constituem-se em categorias fundamentais para se concretizar uma gestão democrática". (grifos nossos)

Os autores colocam, contudo, que precisamos fazer uma análise crítica destes conceitos, visto que estes podem encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de diminuição do papel de mantenedor das políticas sociais por parte do Estado.

No texto "Educação e Conhecimento", Aguiar (1996:510), discutindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, afirma que é necessário qualificar o debate porque:

> A posição produtivista induz a reformas que se coadunam com a concepção liberal da sociedade, cuja expressão maior é o paradigma da qualidade total. Esta, leva à competição...à ânsia de ser o melhor a todo preço(....)e à ideologia meritocrática e tecnocrática que lhe dá sustentação.

Na ideologia do educar para ser o melhor em qualquer competição, para ser o vencedor pessoal de um embate, está a educação dos anos 90.

Críticas que vem sendo feitas no sistema educacional ainda não determinaram, no início do século XXI, propostas novas de ensino que abordem a tendência do individualismo planejado para a escola e pela escola pública ou privada.

CONCLUSÃO

A educação nas primeiras décadas do século XX era vista como promotora do progresso e da ordem. Acreditou-se que a escola tinha a missão de salvar a nação. A ideologia do nacionalismo que, de um lado, legitimou o poder, de outro, fez surgir nos discursos sobre a escola, nas obras didáticas, expressões como regeneração, progresso, universalização da instrução pública. Nessas circunstâncias, a escola vai se tornar pública e fiadora de um projeto ampliado de construção da identidade, da construção da sociedade, ao mesmo tempo em que esperava-se dela a moldagem de cidadãos que lutassem pela autonomia do país e pela definição de sua identidade. A alfabetização do povo brasileiro se torna tema constante no debate nacional e passa a ser sinônimo de aquisição de direitos políticos, como também, as famílias das camadas médias vêem a educação como um fim a ser buscado e como possibilidade de integração social e de ascensão.

Educadores e intelectuais do início do século XX, como apontamos no capítulo primeiro revestiam-se de um caráter "messiânico" e, por vezes, "apocalíptico" na defesa de uma educação nacional "para todos", não apenas para uma elite privilegiada. Acreditavam aqueles educadores que a educação e a modernização da sociedade eram intrínsecas para a realização de uma nova sociedade.

Nagel (2002) em um artigo com o título: "Civilidade Pedagógica e Liberalismo Clássico", aponta que a proposta tradicional do início do século XX, modernizada nos anos 50, reivindicadora de sólida formação para todo e qualquer cidadão – governante, empresário,

funcionário público, profissional de qualquer categoria – para operar melhor em uma sociedade de mercado, desaparece no final do século XX, sob críticas variadas.

A autora lembra que a idéia republicana, generalizada dos brasileiros, até meados do século XX, de organizar um sistema escolar capaz de formar uma elite de profissionais, de especialistas, de cientistas habilitados a apropriar-se da ciência e da tecnologia para acelerar o progresso econômico do Brasil, vai se tornando obsoleta. E, conclui que, a busca pelo conhecimento, entendida como um projeto de todos, como uma arma contra possíveis "perigos do estrangeiro", como recurso insubstituível para superar a dependência cultural, política ou econômica das potências mais avançadas, comum à época do crédito no saber transmitido pela escola, faz parte de um passado.

Aquele modelo de educação, buscando a unidade cultural, tornando-se fermentador de um projeto nacional, cristalizava-se na meta da necessidade de construção de uma nação que pudesse superar as deficiências culturais, sociais e econômicas e a conduzisse à soberania frente às potências estrangeiras.

A transformação da sociedade, a salvação da nação, a redenção dos indivíduos teria na escola o ponto de partida e era interpretada como uma utopia realizável, e segundo Nagel (2002) de integração ao mundo pelo conhecimento científico e pelo trabalho, em sua produção criadora e diversificada. Neste sentido, à escola era dada a respeitabilidade e a competência para regular e/ou sedimentar o caminho a ser seguido por todos. Reafirma a autora que a educação, independente a quem seria direcionada, tinha uma finalidade não centrada no indivíduo.

No final do século, historicamente, em um curto espaço, vemos mudanças profundas acontecendo. A hegemonia da ideologia do neoliberalismo centrada na idéia de uma nova ordem mundial, a do mercado capitalista sem qualquer limite, aliado a um novo tipo de organização técnica-social baseada em tecnologia flexível, "exige" a formação de um novo homem e de uma nova sociedade.

O homem contemporâneo se traduz por uma racionalidade instrumental e pela busca de benefícios que satisfaçam a si mesmo. Flexibilidade, tolerância, pluralidade, competitividade, viver ético utilitarista, entre outros, retratam a forma de ser e viver na sociedade do final do século XX. Nagel (2001) em seu artigo "Educação Brasileira: Um Projeto Destinado à Irracionalidade" aponta para uma questão fundamental: o dado novo nessa retomada de idéias velhas (além é claro, das novas bases para o pensamento) é a paixão que envolve os discursos míticos da atualidade sobre o "homem como criador de si mesmo".

O Homem é estimulado diuturnamente a assumir-se plenamente, emancipando-se de tudo que possa subjugá-lo, é incessantemente emulado a "desejar a aprender", assim como a desvenciliar-se de qualquer mecanismo regulador já sistematizado ou centralizado, de qualquer coisa que impeça sua "liberdade". Zabala (1998:107) reforça esta idéia ao afirmar que formar na liberdade supõe considerá-la como uma possibilidade de expressão e ação (exercício responsável ao direito à liberdade); portanto, será necessário poder viver sensações em que se tenha cada vez mais a possibilidade de exercê-la. Zabala (1998:38) diz que todo mundo aceita que é preciso promover nas escolas esta nova forma de ser para que os alunos "construam a sua autonomia".

Hoje, a expressão “aprender a aprender”, torna-se a pedagogia atraente, “Aprender a ser” se torna a relação mais desejada, que culmina na definição do “homem como produto de si mesmo”. Estas noções, segundo Nagel (2001) ignoram a concepção de homem como um ser produzido no interior da sociedade, em um espaço definido de conflitos e contradições. Frigotto (2003:29) alerta para esta questão quando afirma que no plano da concepção da realidade histórica não estamos, pois, diante de um embate novo, mas apenas de questões e problemas que assumem um conteúdo histórico específico dentro das novas formas de sociabilidade capitalista.

A conseqüência da centralidade no indivíduo, da valorização exacerbada na iniciativa individual, da autonomia do discurso isento de contradições, do estímulo desmedido à autonomia, é uma tendência educacional que privilegia a linearidade e a superficialidade. Na expressão de Nagel (2001), frases afirmativas, declarativas, laudatórias, sem passado e sem futuro, escondem as contradições dos processos encaminhados ou vividos na esfera da educação. Esta forma de se viver e pensar a educação faz desaparecer a consciência de dependência real de todos os homens entre si, assim como destroça a capacidade de se interrogar sobre a forma atual da sociedade, aniquilando, conseqüentemente, a possibilidade de pensar em uma organização social, como também educacional, sob outro patamar. Sacristán (2000) aponta para esta questão ao afirmar que a educação tem de conduzir pelo curso de toda a corrente do que foi acumulado, vendo-a em seu fluir. Só se pode pensar a partir do que foi pensado por outros. Só temos o que outros conquistaram, valorizações do que foi feito. Neste sentido, o “herdado” compreende os âmbitos mais diversos da experiência constituída em saber codificado: a ciência, a tecnologia, o conhecimento social, as artes, a literatura, etc., em todos eles, refletem-se as lutas da humanidade para dominar o mundo, para melhorá-lo, para vivê-lo de maneira diferente.

Outra relação possível aponta Duarte (2001:4-5) em seu artigo “As Pedagogias do Aprender a Aprender”, e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, na terceira ilusão, o autor mostra como a contradição se manifesta. No momento em que a base do saber é questionada, a linguagem, o discurso e a imagem se tornam proeminentes. O conhecimento agora não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. As aparências ocupam todo o território das representações, e o que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. Na quinta ilusão, o autor afirma que o apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constituem o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

Desta forma, a experiência educativa tem por objetivo o cultivo da tolerância, do convívio com as diferenças culturais ou não, da autonomia, da afetividade, da estética, etc. Na verdade, as contradições já produzidas pela humanidade, sejam no campo do trabalho, da materialidade da sobrevivência cotidiana, da política, da economia, desaparecem da reflexão, da busca do conhecimento e resultam na afirmação das identidades culturais, do particular, do desamparo individual, da passividade política e da desmobilização social.

A palavra, o discurso, a imagem se sobrepõem ao conhecimento, à interrogação e ao questionamento. Nagel (2001) constata que a escola, perdendo o interesse em buscar o que não está aparente, o que está escondido perde a dimensão de ciência e direciona, de forma mais ágil, o aluno para compromissos consigo mesmo, para com seus próprios interesses. A opção pela compreensão (de caráter ético e estético) e não pelo conhecimento (de caráter

lógico e histórico) expressa a vontade de formar o aluno não mais pela via da racionalidade, mas, sim, uma educação direcionada fundamentalmente para a valorização da cooperação voluntária, da iniciativa própria, onde a concepção de homem é a do sujeito livre, criador de si mesmo.

Ao retirar, em qualquer momento histórico, a possibilidade de se ver a escola como qualquer outra instituição social no sentido de que nela geram-se contradições, lutas, crenças, etc., há a tendência de se acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. Nagel (2001) aponta que reduzindo a capacidade de abstração, de analisar controvérsias, de precisar as contradições, o ensino toma um caráter religioso, uma vez que elimina o interesse pela busca de relações mais complexas para entender os fenômenos sociais. Com freqüência, afirma Pérez Gómez (2001) que a vida nas instituições escolares está presidida pela uniformidade, pela autoridade arbitrária, pela imposição de uma cultura homogênea e abstrata, pela proliferação de rituais, carentes de sentido, por conhecimentos fragmentados, memorialísticos e sem sentido, distanciados dos problemas reais que logicamente provocam aborrecimento.

Frigotto (2003:188) na sua análise sobre a Educação e a Crise do Capitalismo Real, diz que, sob o terreno do real, opera-se a formulação das representações que resulta em um novo modelo de organização social: a sociedade do conhecimento. Contudo, afirma o autor, trata-se, na verdade, de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram. A constatação primeira é que somos bombardeados com propostas educativas fundadas na megalomania, no imediatismo, no experimentalismo e

voluntarismo que, por não tomarem a escola e os processos educativos como expressões orgânicas da sociedade, atribuem a ela um papel salvacionista.

Como afirmamos no capítulo segundo, ao se eliminarem os sujeitos sociais coletivos, ao se negar a possibilidade de se mudar o que os rodeia, ao se escamotear a realidade, reforça-se a idéia da existência de uma única possibilidade de produção da vida humana: as relações sociais do capitalismo, ou de outro modo, a sociedade do conhecimento. Propaga-se a idéia de uma nova ordem mundial, da hegemonia do mercado capitalista sem qualquer limite. A redenção do indivíduo se dá na medida em que ele é útil para esta nova forma de viver.

Nesta perspectiva, a escola e a educação têm papéis a cumprir. Com uma lógica linear, segundo Frigotto (2003:144), do "adaptar-se à realidade" a escola tende a tornar-se um espaço onde tudo cabe e do qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc., não há mais a intenção de se perceber o ser humano que atua na reprodução de sua vida material e o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, econômica, ideológica, dentre outros.

No início do século XX, a educação e a escola relacionavam o seu trabalho e a sua ação à formação de uma pessoa íntegra, moral, comprometida com a resolução das injustiças sociais do momento, preocupada com o saber, sobretudo voltada para o coletivo, para a integração do indivíduo em um projeto de nacionalidade, de desenvolvimento de uma sociedade atrasada em relação aos países da Europa e dos Estados Unidos; isto é, a educação seria o meio da redenção social e econômica, da salvação do país, cujo fim seria o progresso constante, a

inserção do Brasil no grupo dos países “modernos”. Por outro lado, no final do século, grande parte das pessoas, das famílias vêem a escola e a educação, como formas de se conseguir no futuro um bom posto de trabalho, prestigioso e bem remunerado. Neste sentido, para uma grande porcentagem dos estudantes a educação não passa de um meio para alcançar um fim, que não é necessariamente o conhecimento, a curiosidade intelectual, ou o exercício de uma cidadania responsável, no sentido de participar das lutas sociais a partir da compreensão das contradições e injustiças contemporâneas.

Em suma, tanto no início do século como no final do mesmo, à educação é atribuída um papel de redenção do indivíduo. No primeiro momento, a soma dos indivíduos resgatados, “salvos”, iria compor uma nova sociedade, moderna; isto é, através da educação aconteceria o processo de “constituição da nacionalidade”. Havia a crença da redenção nacional através da educação. Só o processo educativo conduziria a nação brasileira à redenção de suas mazelas, à transformação social e moral que tiraria o país do fosso da pobreza, ignorância e atraso crônico, em relação às outras nações. Em um segundo momento, a escola ainda se reveste deste caráter redentor/transformador, contudo, agora, a educação tem 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, na capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal. Ao mesmo tempo em que o aluno é direcionado para compromissos consigo mesmo, para com os seus próprios interesses, ele é educado para a tolerância, para expressar sentimentos de solidariedade, de compaixão pelos pobres, pelos excluídos e só. A educação é um chamamento da responsabilidade de cada um no sentido de “como aprender a viver juntos nesta aldeia global”, ao mesmo tempo em que são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo.

Nossa indagação central é se a escola e a educação podem ser vistas como redentora, em dois períodos tão diferentes, dentro de um mesmo século é afirmativa na medida em que no início do século o processo salvacionista passa pelo coletivo, enquanto que no final do século, a fé na educação se mantém através de um projeto centrado no indivíduo, na autonomia e na tolerância individuais. A construção de um ideal de redenção ou salvação da sociedade, através da educação, ainda tem o seu sentido e os discursos atuais vinculados nos meios de comunicação que apregoam que "Educação é Tudo".

Toledo (1999:90) conclui que numa sociedade fundada a partir da propriedade privada e se encaminhando para a constante concentração de capitais e destruição da necessidade da mão de obra (...) criam-se sonhos e projetos educacionais "milagrosos" e que, ao mesmo tempo, não correspondem à emancipação humana historicamente esperada.

Se estamos projetando um trabalho, também se deve pensar nas suas possibilidades de aprofundamento. Assim, já sonhamos com pesquisas posteriores que buscariam as bases religiosas, os valores judaicos do comportamento messiânico, para pensar a escola em sua função educativa, como também realizar novos estudos para entender até que ponto as contradições quando são deixadas de lado conduzem a uma visão religiosa da escola, da educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO**, N. –** *Conceito de Educação*, in Dicionário de Filosofia, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BEHRENS, M. A. – *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Curitiba: Editora Champagnat, 2000.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é Educação.* São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1981.

CARMO, P. S**.** *História e Ética do Trabalho no Brasil.* São Paulo: Moderna, 1998

CARNEIRO LEÃO, A. *O Brasil e a Educação Popular*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1917.

CARONE, Edgard. *O Pensamento Industrial no Brasil (1880-1945).* Rio de Janeiro: difel, 1977.

_____ *.A República Velha. Evolução Política (1889-1930).* São Paulo Difel, 1983

CARVALHO, Marta M**.** – *Educação e Política nos anos 20: A desilusão com a República e o entusiasmo pela educação*. in A Década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno. São Paulo,

CASTRO, Amélia R., CARVALHO, Anna M. (orgs.) *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

CATANI, D.B**. –** *Educadores a Meia-Lua: Um Estudo sobre a Revista de Ensino ABPPSP*. São Paulo: FEUSP, 1989.

CHAUÍ, M**.** (outros). – Primeira Filosofia. Lições Introdutórias. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.

COLL, C. - Psicologia e Currículo. São Paulo, Ed. Ática, 1999.

DALLARI, Dalmo. *A Primeira República.* In Revista da USP, no. 03. São Paulo: Edusp, 1998.

DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. 5ª. edição. São Paulo: Cortez/MEC, 2001.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação.* Petrópolis: Vozes, 8ª. edição, 1999

DUARTE, N**.** *As Pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Chamada Sociedade do Conhecimento*. Artigo apresentado na XXIV Reunião da ANPED. Caxambu (MG), 2001**.**

FAUSTO, B**.** (org.) *O Brasil Republicano*, **in** História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1983.

FERNANDES, F**.** *Educação e Sociedade no Brasil.* São Paulo, Edusp, 1966.

FRIGOTTO, Gaudêncio .*Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Quinta Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GAL, ROGER **–** *História da Educação.* São Paulo, Martins Fontes, 1989.

GASPARIN, João L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* Campinas: Autores Associados, 2002.

GENTIL, P. (org.) – *Escola S.A.* Quem Ganha e quem perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

HUBERT, R. - *História da Pedagogia* , São Paulo, Ed. Nacional, 1976

IANNI, O. *A Era do Globalismo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KENSKI, Vani M. *O Papel do Professor na Sociedade Digital.* In CASTRO & CARVALHO. (orgs.) Ensinar a Ensinar. São Paulo, Pioneira, 2001.

LARAIA, Roque B. *Cultura: um conceito antropológico – 16ª. edição – Rio de Janeiro: Jorge zahar,2003.*

LIBÂNEO, José C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994

MANACORDA, M. - *A História da Educação: da Antiguidade aos nosso dias.* São Paulo, Ed. Cortez, 1989.

MARTINS, José S. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade. São Paulo: Paulus,1997*

MATE, C. *Tempos Modernos na Escola.* Bauru (SP): EDUSC, 2002.

MORAN, José M. et al *Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas.* Campinas: Papirus, 2000.

NAGEL, L.H. – *Educação Via Banco Mundial*:*Imposição ou Servidão necessária*? Artigo, 2000.

_____- *O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80.* In: Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil da UNIOESTE. Cascavel, 2001

_____ - *Civilidade Pedagógica e Liberalismo Clássico: Relações e Implicações.* Artigo, 2003

NAGLE, J. **–** *Educação na Primeira República.* Rio: EPU, 1976.

_____ - *Educação e Sociedade na Primeira República.* São Paulo: Edusp, 1974.

NUNES**,** Clarice. *(Des)encantos da Modernidade Pedagógica.* In Quinhentos Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000

PÉREZ GÓMEZ**.** *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, MARIA L. *História da Educação Brasileira.* 17ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOMÉ, J.T. *A Educação em Tempos de Neoliberalismo.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAWAIA, Bader**.** *As Artimanhas da Exclusão.* Petrópolis: Vozes, 2001

SCHELBAUER**,** Analete R**.** *Idéias que não se Realizam:* O Debate sobre a Educação do Povo Brasileiro de 1870 a 1914. Maringá/PR: EDUEM, 1998

SERVA, Mario P. – *A Educação Nacional.* Pelotas: Livraria Universal, 1924.

SEVERINO, A.J**. –** *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo, Cortez, 2000

SODRÉ, NELSON W**.** *Formação Histórica do Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1973.

VALERIEN, J**.** *Gestão da Escola Fundamental (Unesco/MEC).* São Paulo: Cortez, 6ª. Edição, 2000.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como Ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANAIS IX SEMANA DE PEDAGOGIA**.** Maringá/PR: UEM/DTP/DFE, 1999.

DICIONÁRIO DE EDUCADORES NO BRASIL/ org. Maria de Lourdes A. Fávero e Jader M. Britto. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA**,** Brasília: CRUB-Vozes-Cortez, Volume 15, julho/dezembro de 1993, no. 31.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: Papirus-Cedes, ano XVII, dezembro de 1996, no. 56.

ESTADO & EDUCAÇÃO/ org. Jacques Velloso, Guiomar Mello e Lillian Wachonicz.
Campinas, Papirus- CEDES, 1992, (coletânea C.B.E.)

ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL**.** Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2001

PARADIGMAS EM MOVIMENTO. Anais do Seminário de Educação 94. Cuiabá: EDUFMT, setembro de 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Brasília: MEC, 1999.

Revista “ACTA SCIENTIARUM”, vol. 20, 1998

SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO/ org. Antonio Severino, José Martins e Alba Zaluar.
Campinas, Papirus- CEDES, 1992. (coletânea C.B.E.)

A ESCOLA DA PRIMEIRA REPÚBLICA**.** www2.ime.uerj.Br/ep/