

André Binsfeld

POR UMA ESCOLA FORMADORA: DA PEDAGOGIA DA
CONCORRÊNCIA À PEDAGOGIA DA AÇÃO
COMUNICATIVA

Passo Fundo

2024

André Binsfeld

POR UMA ESCOLA FORMADORA: DA PEDAGOGIA DA
CONCORRÊNCIA À PEDAGOGIA DA AÇÃO
COMUNICATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl e coorientação do Prof. Dr. Edison Alencar Casagrande.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

B614p Binsfeld, André
Por uma escola formadora [recurso eletrônico] : da
pedagogia da concorrência à pedagogia da ação comunicativa
/ André Binsfeld. – 2024.
1.1 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Coorientador: Prof. Dr. Edison Alencar Casagrande.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2024.

1. Educação - Brasil - História. 2. Educação - Filosofia.
3. Cidadania. 4. Educação - Formação. 5. Habermas, Jürgen,
1929-. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Casagrande,
Edison Alencar, coorientador. III. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

André Binsfeld

**Por uma escola formadora: da Pedagogia da Concorrência à
Pedagogia da Ação Comunicativa**

A banca examinadora abaixo, APROVA em 29 de julho de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos em Educação.

Prof. Dr. Eldon Henrique Muhl - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo - UPF

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan - Examinador Externo
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

AGRADECIMENTOS

Externo meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente possibilitaram o que há muito tempo foi um sonho em minha vida e que agora torna-se realidade e nos ajuda a pensar melhor na nossa missão de educadores, mas não posso deixar de lembrar, em especial, algumas pessoas.

Primeiramente a Deus, fonte da vida e de fé na humanidade, que me possibilitou inteligência e discernimento para a busca constante do bem e dos melhores caminhos a seguir.

Ao meu estimado orientador Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl, pela sua paciência, compreensão e conhecimento, que me ajudou a buscar os melhores caminhos para esta pesquisa que ora apresento. O seu tempo dedicado a esta pesquisa garantiram luzes essenciais para buscar a compreensão científica necessária a um trabalho acadêmico. Agradeço ainda ao Prof. Dr. Edison Alencar Casagrande pela orientação, suas contribuições na qualificação me ajudaram a buscar outros caminhos que não havia pensado.

Ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e todo o seu corpo docente, que foram importantes para me recolocar, depois de anos, nas primícias da atividade acadêmica de pesquisa.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro que garantiram a essa pesquisa uma dedicação importante para auxiliar na busca de processos educativos desenvolvidos.

Ao Colégio Notre Dame Aparecida e à Rede de Educação Notre Dame, que garantiram suporte em tempo, em incentivo e em reconhecimento necessário para o bom andamento da pesquisa e dos estudos necessários, bem como, e o mais importante, um belo campo de experiências educacionais.

E por último, e não menos importante, a minha família: minha esposa Marinei, minha filha Milena, meus filhos do coração Eder, Letícia, Lucielen e Suelen, que sempre me apoiaram para que eu estudasse e me aperfeiçoasse, pois entenderam o meu sonho.

“A comunicação é a principal via para resolver conflitos.”

Jurgen Habermas

RESUMO

O sonho por uma escola que torne os educandos cidadãos do mundo, visando a construção de uma democracia realmente participativa, foi o impulsionador da presente pesquisa. Após tantos anos de magistério e de gestão escolar do autor, este sonho parecia uma luta desleal entre a necessidade democrática e a realidade utilitarista. Essa dicotomia impulsionou estudos visando saídas dos ímpetus do sistema liberal, por meio de uma educação que resgatasse a libertação humana, refém dos interesses econômicos e políticos de um tal sistema. Despertou-se, então, o problema inicial do que pesquisar: A escola deve preparar para a humanização ou preparar meramente para o trabalho em vista do consumo? Ao longo das leituras, houve a necessidade de uma reformulação do problema de forma mais objetiva, pois a preparação ao trabalho é uma condição fundamental. Partiu-se para uma nova questão: Porquê da escolha por uma escola tecnicista que ensina a competição e não por uma escola formadora para a socialização dialógica? Assim pode-se definir o objetivo: entender os elementos da escolha tecnicista concorrencial a fim de apresentar argumentos que apresentem propostas viáveis para demonstrar que a melhor escolha seria uma educação libertadora e crítica. Partiu-se, em primeiro lugar, para a história da educação brasileira, tentando entender o que motivou decisões por uma escola no formato como a conhecemos hoje. Ao visualizar isso, percebeu-se contradições entre os discursos de libertação e as práticas de coerção do modelo liberal ordenador da pedagogia tecnicista e instrumentalizadora, voltada à atividade econômica. Buscou-se elucidações epistemológicas e pragmáticas que, se usadas em sala de aula, pudessem estabelecer uma educação crítica. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia e encontrou-se nos escritos de Habermas, particularmente em sua Teoria da Ação Comunicativa, elementos de esperança. Aliando a comentadores que já exploram a dimensão educacional de Habermas, elemento esse que não aparecem explicitamente nos escritos habermasianos, complementou-se com possíveis saídas. Do percurso dissertativo desenvolvido resultou que o consenso, construído por um processo dialógico, formalizado pela ação comunicativa e estruturado nas práticas de sala de aula, poderia desbancar a educação concorrencial e estabelecer uma educação crítica. Conclui-se que, mediante a formação dos professores e estudantes para o estabelecimento de consensos formalmente organizados pelo diálogo, é possível encontrar-se uma escola efetivamente libertadora e democrática.

Palavras-chave: Educação, Formação Humana, Consenso, Democracia

ABSTRACT

The dream of a school that makes students citizens of the world, aiming to build a truly participatory democracy, was the driving force behind this research. After so many years of teaching and school management by the author, this dream seemed like an unfair struggle between democratic necessity and utilitarian reality. This dichotomy boosted studies aiming to escape the impulses of the liberal system, through an education that rescued human liberation, hostage to the economic and political interests of such a system. The initial problem of what to research then arose: Should the school prepare for humanization or merely prepare for work in view of consumption? Throughout the readings, there was a need to reformulate the problem in a more objective way, as preparation for work is a fundamental condition. We started with a new question: Why choose a technical school that teaches competition and not a training school for dialogical socialization? This is how the objective can be defined: to understand the elements of the technical competitive choice in order to present arguments that present viable proposals to demonstrate that the best choice would be a liberating and critical education. We started, firstly, with the history of Brazilian education, trying to understand what motivated decisions for a school in the format we know it today. When viewing this, contradictions were noticed between the discourses of liberation and the practices of coercion of the liberal model that organizes technicist and instrumentalizing pedagogy, focused on economic activity. We sought epistemological and pragmatic elucidations that, if used in the classroom, could establish critical education. Bibliographical research was used as a methodology and elements of hope were found in Habermas' writings, particularly in his Theory of Communicative Action. Combining with commentators who already explore Habermas's educational dimension, an element that does not appear explicitly in Habermas's writings, it was complemented with possible solutions. From the dissertation path developed, it resulted that consensus, built through a dialogical process, formalized by communicative action and structured in classroom practices, could displace competitive education and establish critical education. It is concluded that, through the training of teachers and students to establish consensus formally organized through dialogue, it is possible to find an effectively liberating and democratic school.

Keywords: Education, Human Training, Consensus, Democracy

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 ESCOLHAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS IMPACTOS PEDAGÓGICOS: OS ATOS PERLOCUCIONÁRIO OU ILOCUCIONÁRIOS?.....	15
2.1 Educação das comunidades ou a Educação Jesuítica.....	18
2.2 Do Pombalismo e a reforma educacional no reino Português: o despotismo esclarecido.....	28
2.3 Da família real portuguesa em terras brasileiras: a educação joanina.....	36
2.4 De um país que se disse livre: a educação no período imperial.....	38
2.5 Da Primeira República: um dia teremos um sistema público de educação?.....	43
2.6 Da década de 1930 e a alternativa ao método pedagógico tradicional.....	45
2.7 Do Estado Novo e a LDB 4024/61.....	49
2.8 Da ditadura militar e a instrumentalização da educação.....	52
2.9 Da atual LDB (9394/96) mudanças e não mudanças.....	55
2.10 Da atualidade da educação brasileira e a esperança.....	58
3 ANÁLISE DOS ATOS PERLOCUCIONÁRIOS NAS ESCOLHAS EDUCACIONAIS AO LONGO DA HISTÓRIA DO BRASIL.....	62
3.1 Ato estratégico que coloca a educação como formação cultural.....	64
3.2 Atos estratégicos que discute a relação entre educação pública e para todos.....	69
3.3 Atos perlocucionários que discute educação como formadora à cidadania.....	74
3.4 Atos que declaram a qualidade como elemento classificador da educação.....	81
3.5 Ato estratégico que declara a educação para a vida.....	91
3.6 Considerações sobre os atos de fala ao longo da história pedagógica do Brasil.....	98
4 ESCOLA ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DIÁLOGO: DA CONCORRÊNCIA AO CONSENSO.....	103
4.1 Da instrumentalização do ensino à formação crítica.....	107
4.2 Da transmissão de conhecimentos para o diálogo comunicativo.....	113
4.3 Da colonização capitalista do mundo da vida a sua organização comunicativa.....	120
4.4 Da concorrência ao consenso.....	127
4.5 Possível roteiro metodológico pragmático.....	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	152

1 INTRODUÇÃO

A escola básica moderna espelha um sintoma corriqueiro da sociedade liberal contemporânea que se caracteriza por constantes contradições. Veja, por exemplo, uma das grandes justificativas que obrigamos nossas crianças a frequentarem a escola - a socialização. Se esse objetivo, que é elemento perene nos discursos do senso comum a respeito da escola, acontecesse efetivamente e cotidianamente em nossas escolas, poderíamos supor que o efeito esperado seria uma sociedade que conviveria em constante atitude de solidariedade no convívio social. Mas na prática escolar, tanto quanto na vida cotidiana social, qual o incentivo concreto por uma atitude de socialização. Ranking? Aprendizado individualizado? Pressão para ser o melhor? Passar em um vestibular/concurso? Desenvolver-se cognitivamente para ter um bom emprego? Ser capacitado para enfrentar o mundo “lá fora”? Ter competência para vencer no mercado? Pressões como estas, estão relacionadas a um processo efetivo de socialização? Ou são estímulos constantes de individuação, de uma meritocracia excludente, de ganhos/conquistas particulares, de busca por sucesso a qualquer custo? Não é nesta pergunta que vemos mais a cara da sociedade atual? Ou a percepção de um mundo cada vez mais individualista em mais uma narrativa falsa, de uma visão de alguém contrário às grandes benesses do sistema capitalista que só nos traz conforto e bem-estar?

Como fomos educados neste modelo escolar regido pelo sucesso e concorrência e que estimula nossos filhos a seguirem tais recomendações oriundas da cultura liberal, implementada na revolução pós-industrial, esse modelo educacional torna-se atitude “natural” (mesmo sabendo que atitudes humanas são construções culturais) e necessário em um mundo que vive em detrimento de um objetivo concreto, lucrar para consumir.

Quando começamos a pensar na escrita deste texto, nos dispusemos a buscar uma reflexão crítica sobre o este modelo educacional tecnicista liberal implementado no Brasil, que responde às demandas da sociedade de consumo, ampliada com o advento do capitalismo industrial. O ponto de partida para se colocar a caminho desta reflexão foi, em primeiro lugar, a observação empírica da prática pedagógica em escolas tanto de mantenedoras particulares como públicas. Estas observações se deram em nossa própria prática como educador, nos mais de 40 anos frequentando as salas de aula, tanto como professor como estudante. Pudemos observar que os propósitos formativos estavam enraizados na preparação para o trabalho, ou seja, tornar as crianças e jovens futuros profissionais da sociedade. Até aí sem problemas, um dos objetivos históricos da escola sempre foi o de preparar os mais jovens para

atuar profissionalmente na sociedade. A questão que observamos é que esta preparação para o trabalho aparentemente esteve condicionada, culturalmente e intencionalmente, a resolver as demandas da sociedade capitalista: gerar mão de obra para a sociedade de consumo, tornando-os novos consumidores. E de preferência sem consciência do por que se está percorrendo esta formação, mas estabelecendo um motivador para a formação que é o de ter uma profissão para ganhar dinheiro e poder consumir com mais “liberdade”. Por muitos anos como docente para turmas do ensino médio e depois como gestor de escola, podemos observar que estes estudantes do ensino médio eram intensamente condicionados a frequentarem as salas de aula com o intuito de um sucesso financeiro. Procurar cursos universitários que possibilitem salários médios altos e *status* aparentemente bem-conceituado, principalmente nas classes mais abastadas, ou naquelas em que as famílias enxergavam uma ascensão social por uma educação privada e/ou ensino superior. De outro lado, alguns apenas frequentavam os bancos escolares por uma exigência legal, ou da empresa ao qual estava vinculado (exigência do ensino médio completo), pois isso dá-lhes respostas financeiras rápidas, como a possibilidade de ganhar um salário com uma idade baixa, capaz de lhe dar bens, como por exemplo, uma motocicleta, mesmo antes de legalmente poder dirigi-la. Muitos destes jovens se sujeitavam a estas situações, mesmo sabendo que o trabalho/profissão que estavam almejando não iriam produzir efeitos de realização pessoal, de motivação para ir ao trabalho. Faziam isso imbuídos do espírito do sucesso atrelado ao acesso a bens. Quanto mais posso comprar, mais bem-sucedido eu estou.

Tal condição ficava mais transparente nas salas de aula do ensino médio. O processo educativo instrumentalizou-se com a preocupação de responder às demandas de um grupo ou outro: passar em um vestibular ou entregar o diploma de concluinte do ensino médio. Apenas uma pequena parcela de estudantes se colocava em busca de algo a mais que a educação pudesse lhes dar e assim garantir que o processo de formação lhe trouxesse, além do sucesso financeiro, a possibilidade de um sucesso pessoal através da realização de empreendimentos que lhes trouxessem felicidade.

Outra observação importante relacionada a esta busca por formação dos nossos jovens, é que a maioria das buscas profissionais estão relacionadas a responder desejos pessoais. Mesmo quando se busca profissões que deveriam ser de caráter essencialmente social, a tônica dos discursos pelas escolhas estão vinculados a preocupações de ordem egoísta. Não é um problema da geração que está frequentando o ensino médio neste momento da história. É uma formação cultural pós-moderna, que evidenciou a resolução dos eventos imediatos,

passageiros e egoístas, em busca de uma felicidade da realização imediata e transitória. Conforme constata Nussbaum,

Estão ocorrendo mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam a seus jovens, e essas mudanças não tem sido bem pensadas. Obcecados pelo PNB, os países - e seus sistemas de educação - estão descartando de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia. (2015, p.3-4)

Essa previsão de Nussbaum reafirma as inquietações e coloca um alerta nas observações, pois delibera acerca dos efeitos na sociedade e sobre a forma como podemos viver em um futuro bem próximo.

Após essas várias observações, que geraram inquietações sobre a ação destes jovens sobre a sociedade, por passarem por esse tipo de sistema educacional, buscamos a pós-graduação com o intuito de pesquisar sobre possibilidades de refletir alternativa que consiga inserir no processo, formações que apontem caminhos além da instrumentalização para se profissionalizar e ganhar dinheiro. Nesta perspectiva, no primeiro momento de nossa pesquisa, é que formulamos a nossa questão orientadora da seguinte maneira: Escola: local de preparação do humano para o trabalho ou instituição de trabalho para a formação do humano? Entendendo que a questão essencial estava em mudar a consciência sobre o conceito de trabalho na sua relação com a sala de aula.

Em uma palestra de Moran, instigamo-nos a ler sobre as necessidades de mudança para transformar a escola diante dos desafios dos novos tempos. Fiz algumas leituras e entre elas estava um livro do autor chamado “*Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*” (2007). Nele o autor aguçou algumas das minhas angústias que me levaram a investigar se o problema da educação não estava fundamentado na questão de que estamos bitolados a limitar a educação à busca da formação para o trabalho. Em contraposição, ele aponta outra perspectiva:

Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado; se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação. Avançaremos mais se aprendermos a equilibrar planejamento e criatividade, organização e adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o novo, o inesperado. O planejamento aberto, que prevê, que está pronto para mudanças, sugestões, adaptações. A criatividade, que envolve sinergia, diversas habilidades em comum, valorização das contribuições de cada um, estimulando o clima de confiança e de apoio. (MORAN, 2007, p. 32)

Assim, parece claro que precisaríamos de processos que garantissem o foco na aprendizagem como formação, retirando o peso que a sociedade liberal colocou ao reduzir a educação ao processo de preparação para o trabalho. Esta destinação do ensino médio aparecia, explicitamente, nas finalidades estabelecidas no período que eu frequentei tal curso, entre as décadas de 80 e 90. O desafio, portanto, é focar em metodologias e conteúdos que abram para a formação integral do aluno.

Porém, após os aprofundamentos que a pós-graduação nos possibilitou, bem como os questionamentos dos colegas e professores nas reflexões sobre a pedagogia e as políticas educacionais, e as indispensáveis discussões com o orientador, começamos a entender que estamos em uma sociedade conservadora que quer garantir a perpetuação do sistema capitalista. Logo, a questão não era tirar o foco da formação para o mercado de trabalho, mas sim estruturar meios para inserir, no meio desta proposta formativa, instrumentalizadora, concepções e práticas que possam garantir a reflexão em busca da emancipação do estudante para que ele, ao buscar escolher o seu projeto de vida, estruture suas escolhas numa perspectiva menos agressiva aos preceitos humanistas. Portanto, começamos a perceber, com o auxílio de leituras de autores de visão histórico-crítica, que isso pode ser possível quando propormos métodos dialógicos no processo de formação.

As questões que ocuparam as leituras e os debates durante o processo de construção deste texto foram as seguintes: porque o sistema de ensino brasileiro focou tanto na formação para o trabalho? Porque os processos de escolhas pedagógicas priorizam as demandas econômicas em relação às demandas sociais? Porque as propostas de emancipação humana na educação fazem parte do discurso político, mas não se efetivam no plano legal/administrativo? Porque os cursos de pedagogia abordam teorias críticas da educação, mas as didáticas estão vinculadas a estruturas conservadoras? Como e onde podemos encontrar metodologias ou ações pedagógicas robustas, mas simples, que pudessem ser inseridas no cotidiano escolar da educação básica, que trouxesse reflexão e dialogicidade às aulas? É possível mudar a lógica instrumentalizadora e concorrente do processo educativo?

Foi então que, a partir destes questionamentos, entendemos ser necessário analisar as contradições da sociedade liberal que impedem com que a escola seja realmente emancipadora e coloquem-na a serviço apenas da manutenção das estruturas econômicas do sistema, justificada pela formação para o trabalho enquanto mão de obra e não como busca da realização pessoal e social do ser humano. Desta forma um objetivo foi o de buscar identificar, na história da educação brasileira, as origens das contradições nas escolhas

políticas que ao longo dos anos foram ineficientes para a formação humana, mas atenderam a intencionalidade do mercado liberal capitalista. Outro objetivo que traçamos ao observar esse panorama da educação brasileira foi o de encontrar referenciais teóricos para analisar, a partir de uma hermenêutica dialógica com a tradição filosófica e pedagógica, os conceitos centrais da dicotomia entre formação e preparação do sujeito para o mundo e suas consequências para o mundo da vida. Na verdade, questionar o sujeito, fruto do processo pedagógico atual.

E para completar esse percurso investigativo construir um caminho hipotético de saída da educação humana mecanicista de formação de mão de obra, para uma formação emancipatória, capaz de desenvolver cidadãos críticos e criativos a ponto de construir consensos em favor de um mundo mais justo e solidário.

Os procedimentos de nossa pesquisa, com pretensões hermenêutico-dialógicas com a tradição filosófica e pedagógica, irão investigar bibliograficamente a história da construção escolar básica brasileira, suas contradições, suas intenções, suas contribuições para a construção da sociedade brasileira. O seguinte passo é caminhar para a construção de uma possível saída de uma formação emancipadora, para um cidadão crítico, lendo as considerações de Habermas, em sua teoria da ação comunicativa, de uma formação de indivíduos que possam manifestar democrática e livremente, sem coações, suas reflexões sobre temas socialmente importantes e, a partir de um diálogo forte e vivo, construir consensos e viverem em uma sociedade realmente digna para todos.

O tema pesquisado fez-nos entender um movimento peculiar, intensificado nos últimos séculos: A escola, por força de leis, começa a estabelecer um objetivo claro de formar trabalhadores. Os governos começam a fazer investimentos em escolas e currículos de formação profissional técnica, criando mão de obra para os setores que a vida moderna começa a criar durante o século XIX, resultado da industrialização e da expansão tecnológica. Nos pareceu que a escola, por causa deste objetivo, fixou muito tempo da formação em preparar os indivíduos para a demanda do sistema econômico, o que garantiria giro financeiro e ganhos para as elites, logo perdas para os trabalhadores. Ao fazer essa escolha objetiva, a escola, ao nosso ver, transformou-se em um mero centro de formação de mão de obra, preterido a toda a tradição constitutiva da escola como formadora do ser humano integral.

Desta forma, para atender esses objetivos nesta empreitada teórica nos propusemos a ler a obra de Saviani, *A história das ideias pedagógicas no Brasil*, junto com outras indicações de leituras paralelas, para encontrarmos fundamentos de como as escolhas políticas das autoridades brasileiras fizeram com que chegássemos ao século XXI, imbuídos de uma escolha pedagógica mecanicista/tecnicista e não crítica, mesmo usando de discursos que nos

levariam a acreditar que as intenções da formação seriam a de emancipar os estudantes. Essa escolha da obra está ancorada na perspectiva do olhar dialético crítico de Saviani, que nos fez observar, com mais intensidade, um de nossos objetos de investigação, que são as contradições entre os discursos políticos e as escolhas administrativas no que tange a educação brasileira. Isso foi importante, mesmo entendendo e depois optando pela perspectiva hermenêutica crítica de Habermas e da sua razão comunicativa.

Isso acontece, pois Habermas apresentou-se como um norte pretensamente conclusivo desta pesquisa, pois colocou luz sobre uma saída para a reflexão dentro do processo formativo, levando em conta a realidade contemporânea baseada na formação para o trabalho. Essa perspectiva foi ampliada na leitura do texto de Casagrande, que apresenta um movimento de Habermas de mudança da perspectiva formadora dos indivíduos através da discussão racional, na ação comunicativa:

A neutralização instrumental não é a única maneira de se lidar com o conflito e o dissenso. De acordo com Habermas, a discussão racional é outra possibilidade de se lidar com os problemas advindos do surgimento da sociedade moderna. Para ele (1987a, p.367), é mediante a ação comunicativa, “onde os planos de ação dos atores implicados não se coordenam através de um cálculo egocêntrico de resultados, mas mediante atos de entendimento”, que se pode ouvir o maior número possível de vozes e buscar dirimir as consequências de uma sociedade marcada pelo dissenso e por um enorme potencial de conflito. (CASAGRANDE, 2017, p.33)

Com a crítica epistemológica de Habermas, apontada por Casagrande, entendemos que é necessário propor uma maneira de esclarecer o entendimento de que o dissenso não produz significado substancial de formação. A discussão racional, ou sua retomada na sociedade moderna, será um dos poucos caminhos possíveis do estabelecimento de uma sociedade que possa estabelecer-se como democrática. E a escola, em nossa compreensão, pode ser um canal possível de estabelecer a formação pela discussão racional.

Enfim, queremos lançar reflexão de onde a escola atual está levando o estudante em contraposição a designação de uma possibilidade de termos um ser humano educado para a integralidade que só se consolida na vivência em sociedade. Esta ambição epistemológica de investigação implica em confrontar a visão instrumentalizadora de racionalidade e repensar sua perspectiva emancipadora, como destaca Mühl:

A vinculação da emancipação da humanidade à razão instrumental, expressa pela utilização da categoria trabalho como recurso para a realização de tal projeto, não tem sido confirmada no desenrolar da história. A categoria trabalho e todas as outras categorias a ela inerentes têm se mostrado insuficientes para fundamentar um projeto de libertação.(...) a aposta lançada por Habermas de retomar o projeto nascido com a modernidade, buscando nele encontrar, através de um processo reconstrutivo, alternativas racionais que possam retomar e dar continuidade ao

projeto emancipador da humanidade, pode ser muito profícua. O caminho aberto por Habermas se constitui, no nosso entender, em um referencial produtivo para o restabelecimento do poder crítico da racionalidade humana e do papel transformador da educação (2020, p. 35-36).

Aproveitando que Habermas abriu um caminho, vamos caminhar com ele e tentar buscar em seu traçado elementos contundentes que possam nos dar esperança de que o objetivo formativo da educação se torne possível no atual contexto. Que este objetivo possa se constituir como uma real força de humanização a partir do consenso entre os indivíduos de uma comunidade. Longe das pressões impostas pelas elites sociais, que impõe, sob coerção, interesses à frente de tudo e todos, desejamos poder construir uma escola como espaço efetivo de libertação de indivíduos, conscientes de seu papel social e comunitário. Fazendo assim, acreditamos ser possível transformar a educação instrumentalizada a serviço exclusivo do mercado, em uma educação emancipadora, através de uma racionalidade comunicativa. Assim estabelecemos uma diferenciação crucial ao processo formativo, de uma ideia de trabalho, para uma educação comunicativa, que inclui o mundo da vida e a formação para a democracia.

Para atender essa investigação, fizemos um itinerário simples baseado em um tripé investigativo: análise histórica da educação brasileira, análise das contradições apresentadas nesta história, diálogo com a tradição filosófico-pedagógica com a finalidade de encontrar possíveis saídas para esta estrutura alienante da educação brasileira na contemporaneidade.

Desta forma, a primeira parte da dissertação é um mergulho na história da pedagogia brasileira, orientada por Saviani, e fazendo recortes em algumas das significativas mudanças pedagógicas, com foco especial nas decisões políticas. É óbvio que esse “mergulho” não é intenso, e por causa do tempo e de não ser o principal elemento, fazê-lo de maneira a observar alguns elementos, principalmente o das contradições nos seus atos de fala e verificar nelas, elementos o que se aponta para a instrumentalização da educação brasileira e a mitigação da emancipação humana.

Após listar algumas destas contradições, as que entendemos serem as mais significativas e que influenciaram o modelo educacional, passamos a analisá-las na segunda parte de nosso trabalho. A escolha pelas contradições teve como propósito a busca de entendimento do por que a força da economia, foi maior que a força pedagógica, mesmo que tais decisões políticas tinham assessorias com conhecimento de conceitos/teorias/propostas pedagógicas muito avançadas.

Analisado as contradições, buscamos então uma saída, ética e estética, para que uma educação realmente emancipatória pudesse ser aplicada nas escolas. E que ao invés de instrumentalizar os estudantes para o mercado de trabalho, para estarem a serviço dele como mão de obra, pudesse se estruturar como formação para a humanidade e para a solidariedade.

Esta alternativa pareceu-nos ser o de construir um processo em que os conhecimentos historicamente acumulados estejam a serviço de diálogo constante, que ensine nossos estudantes a buscar, não uma mera escolha entre posições, mas um consenso que os ensine a conviver, como seres sociais, com todos de uma maneira crítica, sem sofrer a imposição das forças de quem está no poder e que defende o conservadorismo das estruturas injustas, mas que garanta esse poder. Com isso pretende-se responder às questões que iniciaram esta introdução, alterando a condição de uma escola do ranking, da concorrência, mas uma escola para a solidariedade, para a liberdade e para a democracia.

Eis aquilo que nossa pesquisa tenta investigar e analisar.

2 ESCOLHAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS IMPACTOS PEDAGÓGICOS: OS ATOS PERLOCUCIONÁRIO OU ILOCUCIONÁRIOS?

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política (ARANHA, 2006, p. 24).

A história do ensino brasileiro, após a chegada dos europeus (portugueses), têm algumas particularidades que nos fazem entender algumas consequências sociais, que aconteceram e continuam acontecendo, a partir de modelos de formação escolar, escolhidos pelas autoridades constituídas, bem como resultado do modelo de sociedade que se formou em território brasileiro, orientados pelos princípios do colonialismo mercantil. Tais particularidades estão associadas desde a colonização do Brasil, que iniciou negando a história local dos povos originários, passando pelas prerrogativas do sistema econômico dominante da época até o modelo político-econômico dos nossos dias. O Capitalismo mercantilista que se transformou após as revoluções burguesas em Capitalismo Liberal, afetou todas as instituições sociais e com a escola não foi diferente. Com seu objetivo claro de estabelecer um mercado que traga lucros para quem o nele opera, as instituições deveriam estar a serviço deste fim. Mas se faz necessário o convencimento da população sobre estas intenções. E no que se refere à educação, muito se pode entender, quando analisamos os procedimentos adotados, em que discursos tinham uma intenção clara de convencimento do que prática educacional de fato. É neste contexto que se apresentam contradições que precisamos discutir, pois nesse complexo emaranhado social é preciso convencer sobre as verdadeiras intenções das ações propostas, para que a aceitação da população verdadeiramente aconteça. Mas é claro que, apresentando os reais objetivos, juntamente com as ações que devem ser realizadas para se atingir os objetivos, a aceitação de muitas das ideias que durante a história foram apresentadas como positivas, nunca seriam implementadas. Um exemplo bem claro, no que se refere à educação, está relacionada diretamente à existência de dois processos de educação/formação das nossas crianças: uma escola para atender os anseios das elites e outra para ser utilizada com a classe trabalhadora. Isso, para garantir uma ordem social, deixando cada um em seu devido lugar e função dentro da sociedade. Devemos lembrar que a nossa origem pós “descobrimento” foi colonial, ou seja, o país foi concebido pelos portugueses para ser uma fornecedora de materiais naturais para a metrópole.

Se vamos à essência da nossa COLONIZAÇÃO (destaque do autor), veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros, mais tarde, ouro e diamantes; depois algodão e, em seguida, café para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura bem como as atividades do país. Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio: inverterá seus cabedais recrutará mão - de -obra que precisa: indígenas ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, industrial, se constituirá a colônia brasileira (PRADO JR, 1973, p. 25).

Claro que precisamos ressaltar o esforço de muitos em construir uma educação livre da opressão do sistema econômico, mas também a sua grande dificuldade para isso. No princípio a resistência por parte dos povos originários foi mínima, pois os processos de convencimento da necessidade de uma educação formal aos moldes europeus se deram de forma convincente, seja pelos Jesuítas e seus métodos de organizarem essa população, seja pelo uso da força. Porém, ao longo da história vemos muitas outras propostas que foram sendo apresentadas para transformar os modelos de educação a serviço do poder econômico em modelos de formação integral e libertadora diferente da proposta narcisista europeia. Esta última entendia que só seu modelo era devidamente civilizatório. Esses fatores são um prato cheio para entender como o processo educacional tomou a forma que tomou na contemporaneidade, pois, podemos identificar nos bancos escolares, muitas características, que mesmo com a presença de celulares, computadores e a inteligência artificial, prosseguem nas mesmas estruturas que desembarcaram com os Jesuítas naquele longínquo século XVI. Continuamos vendo na contemporaneidade uma forte aceitação de famílias brasileiras pelo modelo de ensino tradicional, que ao seu “paladar”, ainda tem um significado de ensino forte e eficaz no processo de formação. Pois a transmissão de conhecimentos, ou melhor, conteúdos, para se fazer provas, ainda continua sendo um método que comprova a eficácia do tempo em que a criança frequenta a escola. Tirar uma boa nota na prova é sinal de competência educacional. Decorar conteúdos e explicá-los tal qual o professor o fez, significa capacidade intelectual aguçada. O comportamento servil ainda está acima do comportamento ético/moral. Para que conhecimentos políticos, precisa-se de conhecimentos práticos.

Esse modelo de pedagogia, que desembarcou dos navios europeus e que era um privilégio das classes mais abastadas e privilegiadas da sociedade brasileira em formação, sofreu transformações. Mas que transformações foram essas? O acesso universalizado da educação a partir do século XIX, garantiu a cultura erudita a todos os moradores do Brasil? Qual é a carga de responsabilidade que as escolas e os professores tiveram, ao longo dos anos,

de decisões políticas/burocráticas, para implementar as escolhas de gabinetes? Na verdade, a grande questão reside em como essa pedagogia está formando nossos jovens atualmente, em meio a uma sociedade que precisa de reencontro com o ser humano contemporâneo que anseia por outros desafios que a sociedade coloca. É um novo homem, que precisa de uma nova pedagogia.

Assim, precisamos passear pelo grande método educacional Jesuítas. Não para acusá-los e condenar sua pedagogia, mas entender que a submissão eclesial, por obediência canônica, tinha propósitos definidos ao desembarcarem neste Novo Mundo. Esses propósitos, por sua vez, tinham grandes boas intenções, ou seja, é louvável o trabalho deles e de outras congregações em querer transmitir o desenvolvimento cultural europeu entre os seres humanos que, em um primeiro contato já o rotularam selvagem. E era selvagem mesmo? A grande questão é que as congregações religiosas e seus métodos pedagógicos não perguntaram aos indígenas se eles queriam essa mudança educacional. A imposição cultural foi uma escolha unilateral dos portugueses. E também dos espanhóis que colonizaram o restante da América Latina e que comungavam das mesmas ideias civilizatórias. Um mergulho mais demorado nas águas deste primeiro momento da educação brasileira pode nos trazer luzes para entender como essa escolha afeta diretamente nossa forma de organizar e fazer escolhas também no presente.

Para entender o percurso sobre a história das decisões sobre a educação no Brasil, precisamos também submergir nas águas nas reformas educacionais que o Brasil passou. A reforma pombalina, apesar de ter sido gestada na capital do império português na época, foi sentida pelo Brasil, bem como, suas consequências descomunais. Sim, a normalidade institucional que a educação, sob os ditames da Companhia de Jesus estabeleceu, foram do dia para a noite trocados. E essa troca teve graves problemas para a continuidade do processo formativo dos brasileiros, principalmente para os povos originários e colonos mais pobres, mas atingiu também as classes mais abastadas, pela demora em ter um projeto educacional para implementação imediata nas colônias. Entendendo a sequência desta troca podemos entender melhor. Primeiro ocorreu a expulsão dos Jesuítas, e só após a criação de um novo sistema educacional. Mas, como questiona Saviani, será que Marquês de Pombal inaugurou mesmo uma mudança para o bem da educação? (cf. SAVIANI, 2013, p.107) Tanto que as congregações religiosas, logo em seguida, tiveram um papel importante no resgate do processo de ensino no Brasil, já que os seguidores de Pombal estavam mais preocupados com as economias, não do país, mas de seus negócios, que esqueceram do processo educacional e as congregações religiosas voltam a assumir o processo. Esta preocupação com a economia do

Império e dos negócios educacionais, também pode ser um indicativo histórico de como as decisões que envolvem educação sofrem com as escolhas. Este será um ponto a ser discutido mais adiante. A preocupação de Pombal era a de modernizar o processo educacional português colocando-o na mesma rota de evolução, pós revoluções, que aconteciam na Europa. Essas revoluções e modificações produziram novas necessidades educacionais, pois o mundo do capitalismo mercantil estava em processo de morte e surgia agora um mundo liberal, baseado em uma economia de livre iniciativa. A formação do homem, para atender os ditames europeus, deveria ser diferente. Portanto a escola deve ser diferente. O homem do campo e suas perspectivas agrárias, se confrontam com as maiores necessidades de alimentação urbana. A vida assalariada começa a impedir a produção própria e impõe ritmos diferentes. Centros urbanos começam a impor exigências que somente o contar e saber as letras não são suficientes. Surgem um mundo novo.

Nesta mesma toada, todas as reformas que seguem têm um roteiro de necessidade de modernização, como vamos ver, estão amparadas em estudos de grandes pedagogos, intelectuais, reformas pelo mundo, intenções peculiares, porém com um controle das decisões na esfera política e os interesses dos envolvidos na criação da legislação e da execução do que é apresentado. Assim o foi durante o período imperial, passando pela primeira república, pelo estado novo, pela ditadura militar, até os nossos tempos.

Mas encaminhemos primeiro uma breve análise dos primórdios da educação brasileira.

2.1 Educação das comunidades ou a Educação Jesuítica

O desembarque do Jesuítas no Brasil na década de 1540 veio carregado de um projeto bem estruturado, construído e abençoado pelo papa: evangelizar os gentios, que as cartas e relatos dos portugueses que regressaram à pátria mãe descreviam como selvagens, e instalar colégios para os compatriotas portugueses que começavam a optar por permanecer na terra que “em plantando, tudo dá” conforme descrito por Pero Vaz de caminha, em sua primeira carta no “Novo Mundo” endereçada ao rei português. Este projeto intencional de busca de novos mercados para o capitalismo mercantilista e de novos fieis, necessitava dos trabalhos bem estruturados da Companhia de Jesus.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Uma análise ampliada sobre os objetivos da Companhia de Jesus é desenvolvida por Luzuriaga quando escreve:

A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados "exercícios espirituais", que exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia. A Companhia, como se sabe, é composta de membros, que têm, a um tempo, caráter regular e secular; são membros de uma ordem religiosa com estatutos e autoridades próprias e do mesmo passo são sacerdotes ordenados que exercem todas as funções dos demais sacerdotes. Ao contrário das outras ordens religiosas, vivem no século, no mundo; e a Companhia tem caráter sumamente empreendedor e combativo. Sua mesma designação de Companhia já indica o caráter de milícia, assim como a organização, disciplina e espírito de obediência, tudo para a maior glória de Deus (*Omnia ad Majorem Dei Gloriam* ou, abreviadamente, *A.M.D.G.*). Dependem os membros de um Geral e, em cada nação, de um provincial, embora submetidos à autoridade do Papa (1975, p. 118-119).

Essa carga organizada de intenções, boas na perspectiva europeia, de enxergar os outros povos não europeus, deparou-se com uma forma de educação tribal e oral já utilizada pelos povos que aqui já habitavam. Claro que não era um processo formal e único para todas as comunidades indígenas brasileiras. Muitas pesquisas antropológicas acerca dos indígenas brasileiros, demonstraram particularidades sobre o trato dado às crianças em várias etnias, mas também apresentaram questões em comum. A oralidade é sem dúvida o meio comum de ensino, realizado pelos mais velhos e pelos pajés (ou pelo ser místico escolhido). Muito foi perdido, pois várias comunidades e povos foram literalmente destruídos, sobrando pequenas migalhas para contar histórias. Essa oralidade foi a referência educacional.

O conhecimento que temos sobre os índios brasileiros do século 16 baseia-se principalmente em relatos e descrições dos viajantes europeus que aqui estiveram, na época. Particularmente, os livros do alemão Hans Staden e do francês Jean de Lery, que conviveram com os índios por volta de 1550 (OLIVIERI, 2023, n.p).

A vida indígena brasileira está relacionada a relatos de alguns europeus que escreveram a partir dos impactos que tiveram com as peculiaridades e ações dos humanos que eram tratados como uma nova espécie de animais. Assim também pressupomos a existência de uma leitura de viajantes com suas cargas culturais que a fizeram sem o rigor metodológico e científico de uma instituição universitária para dar o suporte de uma análise destas descrições. Mas também se dá o mérito destas descrições *in loco* que possibilitam

comparações com as cartas enviadas pelos portugueses relatando acontecimentos para Portugal.

Outra observação antes de avançarmos na possível descrição do choque cultural entre a cultura europeia (intencionada em catequizar religiosa e socialmente os habitantes originários) e os indígenas¹ com suas peculiaridades, está no fato da multipluralidade cultural dos índios antes do descobrimento.

A primeira coisa a considerar é a existência de um número significativo de etnias indígenas portadoras de múltiplos costumes – o que inclui modos diferenciados de conceber a educação e a formação das novas gerações nas respectivas tradições, linguagens e rituais (...) estima-se que, no início da colonização, havia cerca de 1.175 diferentes línguas indígenas, permanecendo apenas 15% delas na passagem do século XVIII para o XIX (...) (VEIGA, 2007, p. 50).

Quando os Jesuítas chegaram e depararam-se com os índios brasileiros o choque cultural certamente foi grande, mas o ímpeto de fazer acontecer o propósito que os fizeram entrar em um navio e atravessar todo o Oceano Atlântico foi mais forte e certamente os impediu de ver que existia um processo educativo bem interessante.

A Educação Indígena iniciava-se desde cedo, por meio da organização social das comunas em que habitavam, meninos e meninas tinham tarefas distintas. As crianças do sexo masculino até 7-8 anos adestravam-se no uso do arco e da flecha e outros tipos de folguedos e jogos e as meninas até 7 anos adestravam-se nos jogos infantis em tarefas como fiação de algodão e amassando barro. Os meninos dos 8 aos 15 anos deixavam de depender da mãe e começam a acompanhar o pai, que se torna o modelo para a vida adulta e as meninas de 7 aos 15 anos passa a depender mais da mãe, que será sua mestra e modelo para aprender a semear e plantar, a fiar e tecer, fazer farinhas e vinhos, cozinhar e preparar alimentos. Rapazes de 15 aos 25 anos, participavam ativamente nas expedições guerreiras, na caça, na pesca, fabricação do arco e flecha e prestando serviços na reunião dos velhos e as moças de 15 aos 25 anos, auxiliavam as famílias nas atividades femininas, de forma prática. Os homens de 25 aos 40 anos casados eram admitidos no dando de guerreiros. Participavam das reuniões com os velhos, sendo assim, tinham acesso à memória da sociedade e as mulheres de 25 aos 40 anos casadas ocupavam-se das atividades domésticas e cuidavam diretamente da educação dos filhos. Podiam participar de várias cerimônias em conjunto com os homens. Por fim, os homens de 40 anos em diante, podiam tornar-se chefes e líderes guerreiros e chegar a condição de pajé. De caráter exemplar,

¹ Talvez seja necessário, neste momento, oferecer um esclarecimento metodológico: como nesta parte do texto não pretendemos realizar um estudo detalhado sobre a antropologia dos povos originários, passaremos a realizar apenas, algumas análises mais genéricas. Esta delimitação é necessária para não dispersarmos o foco da pesquisa e não incorrer em desvios da delimitação de nosso estudo e muito menos deixar de mencionar a importância de tal menção. Portanto, quando falamos em indígenas ou povos originários brasileiros, temos ciência sobre a grande diversidade de povos e etnias, como apresentado na citação acima. Mas também sabemos, e para chegarmos às escolhas das autoridades sobre educação, que os índios brasileiros foram entendidos como sendo um povo só e que deveria ser tratado como tal. Assim de norte a sul do Brasil, como também nas conquistas dos espanhóis que entendiam da mesma forma, a formação indígena foi tratada da mesma forma. Isso não quer ser uma justificativa de minha concordância sobre esse fato. Pelo contrário, entendemos que se os europeus tivessem feito processos de inculturação teríamos um ganho cultural impressionante, talvez capaz de processar uma pedagogia brasileira com grande poder de formação de um sujeito integral. Essa explicação se dá apenas para que não passe despercebido que, se a generalização acontece, é apenas um recurso metodológico e de escolha circunstancial.

era responsável de transmitir as tradições e orientavam os mais jovens e as mulheres de 40 anos em diante assumiam um papel de destaque presidindo os trabalhos domésticos, carpindo os mortos e exercendo função de mestra para as mais jovens (RODRIGUES, 2023, n.p).

Apesar dos europeus desconsiderarem essas práticas tornando-as ineficientes para o processo de ensino aprendizagem que eles traziam na bagagem, muitas das práticas poderiam ter agregado muito em uma associação de propostas, visto que o conhecimento historicamente acumulado era um pilar fundamental em ambas as propostas educativas. Uma grande diferença, porém, era estabelecida: o poder ou autoridade dos indígenas era tribal, com viés de manutenção da tradição pela via oral, enquanto que a europeia estava carregada de uma influência do sistema político econômico, o que alterava e conflituosa os interesses das duas sociedades, porém sobressaindo-se o poder de colonização de interesse europeu, pois os indígenas não possuíam interesse na acumulação de bens, pela abundância de fartura para subsistência ou entendiam a necessidade de se ajudar quando faltava. Veja como descreve Sanches, em sua narrativa sobre a especificidade da sociedade indígena do século XVI:

Não havendo, em geral, distinção de classes sociais, não havia dominação de uns sobre os outros e, conseqüentemente, não havia aprendizado da superioridade de alguém sobre a inferioridade ou subordinação dos outros. Não havia competição nem concorrência, mas predominava a colaboração mútua. Nos períodos de abundância todos se beneficiavam e gozavam da fartura. Nos períodos de escassez todos sofriam as conseqüências por igual (2016, p. 48).

Esta cultura indígena era oposta à sociedade altamente hierárquica e sedimentada que os europeus estavam acostumados. Logo, o modelo educacional, para ser legítimo, deveria ser alterado severamente e imprimir um processo de reprodução da estrutura europeia, o que exigia uma disciplina, ou quase um adestramento, para que as crianças e adolescentes se encaixassem e obedecessem aos ditames necessários para um aprendizado “eficaz”. Quando os portugueses começaram a entender o cotidiano dos povos que tinham contato, concretizaram a ideia de que estavam defronte a um a sociedade selvagem, pois a primitividade da proposta de ensino dos mais jovens, segundo os padrões europeus, não conseguiria imprimir as necessidades civilizatória ocidentais. Mesmo que os princípios estejam marcados por processos de respeito entre os seres humanos e a natureza, isso, segundo os portugueses, impediriam o progresso, objetivo que os fizeram atravessar o Atlântico. Para exemplificar essa análise da primeira relação entre o modelo educacional indígena e a organização estruturada da pedagogia europeia organizada pelas congregações religiosas observemos o seguinte trecho:

(...)o exemplo dos Tupinambá ilustra o entendimento de que numa sociedade sem classes, como era o caso das comunidades primitivas, os fins da educação coincidem “com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral” (Ponce, 2001, p. 21). Ou seja: não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral. Podemos dizer que nesse contexto não se punha, ainda, a questão das ideias pedagógicas e da pedagogia. Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal (SAVIANI, 2013, p. 38).

Aqui reside o primeiro ponto importante de nossa análise para tentarmos entender as escolhas oficiais do processo educacional no Brasil, suas preocupações formativas e as contradições nele implicadas. As primeiras escolhas das autoridades que ocuparam nossas terras, tinham belas intenções educacionais, mas a arrogância e a prepotência europeia mistificaram a alcunha da selvageria aos povos originários e, ao contrário do princípio educativos do respeito aos conhecimentos historicamente acumulados, destruíram por completo toda a tradição oral e os conhecimentos que por eles foram construídos ao longo do tempo. Mesmo sem as teorias que poderiam justificar, foi a própria história e convivência com a tribo, que fez surgir as práticas educativas orais e comunitárias. A força educativa da ação dos mais velhos, implicava uma sociedade mais igual. E a recíproca também é verdadeira. Os discursos dos anciãos indígenas eram coerentes com a formação que faziam com os mais novos.

Os propósitos e verdades (dogmas) impediam os europeus de enxergar outras práticas contendo conteúdos positivos e integrativos, como os propostos pelos indígenas. Talvez a afirmação que orientava tal atitude estava na ideia de que se funcionava na Europa, funcionava em qualquer lugar. Não distante temporalmente, esta prerrogativa continua sendo utilizada. De maneira bem efetiva, vários profissionais da educação em muitos âmbitos e instituições, não entendem a necessidade de inculturação das pedagogias estabelecidas. Basta ver que, atualmente, muitos empresários garantem rentabilidade investindo seu dinheiro em sistemas educacionais que são utilizados de forma idêntica em vários pontos do país, sem levar em conta essa premissa da inculturação para ir de encontro com a realidade a que o estudante está submetido. Nos parece que o ato de não enxergar onde se está educando é uma questão de berço da educação brasileira e que atravessa séculos perpetuando-se ao considerar

o método a essência da formação, mesmo que a lei geral da educação no inciso XIV reze sobre o respeito à diversidade humana².

As congregações religiosas que também descobriram o Brasil para a Europa, ou seja, tiraram o pano que cobria o continente americano, tirando-o da posição de lenda para a de realidade, e que revelaram a oportunidade de ser um grande negócio, trouxeram consigo essa necessidade de respeito ao método, mais do que a cultura local, para atingir os objetivos que o próprio governo português³ exigia de seus superiores. E educação para o povo não estava na pauta. Os índios aprendiam pela força da tradição, de forma espontânea e não programada, até que tudo mudou com a influência dos ensinamentos jesuíticos. Em sua cultura, fazendo com que estes, mesmo sem perceber, perdessem parte de seus costumes. “Nesse sentido, o colonizador apaga um tanto da memória discursiva indígena e institui outra com novas marcas, uma vez que é dinâmica e flexível” (CALHÁU, 2010, p. 33). Essa percepção de espontaneísmo dos povos originários, não cabia dentro do projeto formalmente bem estruturado dos jesuítas, que possuíam uma pesquisa centenária e fundamentada em vários teóricos que faziam compatibilizar os propósitos missionários/evangelizadores com as orientações pedagógicas da idade média. Essa descrição do modelo pedagógico se encontra bem documentado como o que segue

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo sido encontrada oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2013, p.43).

A rigidez metodológica foi a força que deu penetração nas comunidades, sendo ela entre os portugueses que se tornaram brasileiros ou entre os nativos que se tornaram “civilizados”. A distinção entre os dois mundos, o dos selvagens e o dos civilizados precisavam se encontrar no melhor de todos os mundos, o europeu, superior a qualquer outro. Tanto que a Companhia de Jesus trouxe na bagagem um plano que traduzido por Nóbrega

² http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument

³ Percebe-se, por estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. Antes disso, em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar. A participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta (RIBEIRO, 1992, p.20).

faria das tarefas essenciais de sua vinda ao Brasil um propósito para a causa Católica. Uma pedagogia bem estruturada era o principal elemento da tentativa de sucesso para que as “indecências” das ações realizadas pelos portugueses, fossem menos profanas, do que a naturalidade dos atos indígenas. Por isso, estruturar um plano de ação firme e bem instrumentalizado foi fundamental. Como tinham um objetivo claro, precisavam de uma ação incisiva.

Espírito empreendedor, Nóbrega buscava implantar seu plano de instrução sobre "uma extensa cadeia de colégios nas povoações litorâneas, cujos elos seriam o colégio da Bahia ao norte e o de São Vicente ao sul" (Mattos, 1958, p. 83). O colégio da Bahia seria “ponto de apoio e foco de irradiação” para os colégios de Olinda, Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo. A partir de São Vicente, Nóbrega pretendia estender uma nova cadeia de colégios ao longo do interior do Brasil, chegando até o Paraguai. Conforme relata Luiz Alves de Mattos, por solicitação dos próprios indígenas da Bahia, o plano de Nóbrega incluía também um “projeto de educação para o sexo feminino” que, entretanto, não teve acolhida na metrópole, que, afinal, só iria sancionar “a criação de escolas femininas para a cidade de Lisboa em 1815” (idem, p. 90). A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2013, p.43).

Este processo ou método satisfaz prioritariamente os portugueses, pois a eles era lhe dada a oportunidade de progredir com os estudos. Aos locais imperava uma outra proposta:

É importante destacar que os jesuítas trabalhavam em duas frentes: de um lado serviam para atender os órfãos portugueses e os filhos da elite colonial, onde esses depois de concluir a educação oferecida no Brasil, eram encaminhados a metrópole para concluir seus estudos; de outro lado estavam as reduções (Missões), que tinham por dever converter os índios em cristãos, religiosamente tementes a Deus e fielmente obedientes ao Rei, assim sendo, os bandeirantes, não poderiam escravizá-los, pois, passariam a ser súditos do Rei (RODRIGUES, 2023, p. 9).

Esta é uma raiz própria da cultura da formação escolástica que tinha uma premissa definida onde “[...] a educação formal, no sentido escolástico do termo, não era algo comum e estendido, universalmente, a toda população. O que parece mais aceitável é uma educação diferenciada segundo a posição social, [...] (BALBINOT, 2008, p.53-54)”. O elitismo deste processo educacional se revestia de sentido pois estava associado a uma meritocracia divina que separava os indivíduos entre os merecedores e os não merecedores da graça divina do conhecimento.

É nesta perspectiva que, além da falta de inculturação da educação formal, estabelecia uma ordenação social que criava dois tipos de formação educacional: uma rica em processos

eruditos de formação humana a partir do que historicamente o homem ocidental produziu e vem acumulando e crescendo conhecimentos formais, metodologicamente tratados e repassados; e outra forma para aqueles desprovidos de civilidade aos quais bastava conhecimentos práticos que, ignorando as práticas culturais que os povos originários já possuíam, tentavam reproduzir a cultura europeia em solo brasileiro, o que exigia uma disciplina cultural aos moldes dos exploradores. Portanto, aos indígenas sobrou a catequese e a aplicação técnica dos processos já desenvolvidos na Europa, como o agrícola, de produzir os meios de subsistência necessários para uma vida liberal.

Essa divisão dos propósitos educacionais de forma classista demonstra a maneira pela qual o processo educacional estabeleceu bases mercantilistas que se solidificaram e, principalmente, compactuaram para a solidificação de uma elite abastecida por uma cultura erudita capaz de fazer perceber o seu poder político e social, e por consequência um poder ideológico. Ao tirar a formação identitária dos povos originários, mesmo que não carregados de conhecimentos cientificamente produzidos e estabelecendo um sistema essencialmente prático, tirou destas comunidades a possibilidade de descobertas de mecanismos de libertação do ciclo de dependência das elites, estabelecendo nos exploradores, senhores, capazes de convencê-los de sua condição insignificante. Aos que quisessem sair de tal condição eram aplacados com o poder físico, através do castigo e da imposição de situações que podiam levar a desgraça ou a morte.

Aqui é necessário um à parte: a intenção de todas as congregações religiosas que desembarcaram no Brasil a partir do século XVI, estava longe de produzir maldades para os nativos e os desprovidos da graça divina (segundo aquilo que os europeus enxergavam nos indígenas e/ou povos originários do território brasileiro). Pelo contrário, esses religiosos tinham um objetivo claro de evangelização. Observe o caso: “Os jesuítas foram doutrinados com o objetivo de disseminar a fé católica pelo mundo. Além disso, eles eram subordinados a um regime de privações que os preparavam para viverem em locais distantes e se adaptarem às mais adversas condições. No Brasil, eles chegaram em 1549 com o objetivo de cristianizar as populações indígenas do território colonial (FARIA, IN.:NASCIMENTO, 2013, p.158). O crescimento do protestantismo na Europa fazia com que as autoridades eclesiásticas criassem exércitos da fé para evitar o avanço das ideias de Lutero e outros que promoveram cismas com a igreja católica e conseguiram adeptos. Isso se deu também para evitar a necessidade do uso de exércitos como ocorreu no avanço do islamismo em séculos anteriores e que provocaram muitas derrotas para a igreja e os reinos sacros. Esses exércitos estavam associados à ideia do poder da fé impetrado pelas ideias escolásticas que dá uma condição de

capacidade à razão, subordinada à fé, de resolver questões como o de convencer as pessoas do melhor caminho a seguir. Ou seja, a condição pedagógica da transformação e/ou catequização dos seres humanos garantiria os objetivos de fazer com que as ideias de Deus Católico fossem espalhadas pelo mundo e freassem as ideias contrárias. Mas claro que aqui reside questões como nos alerta Balbinot:

A potencialidade pedagógica do argumento de autoridade está na exigência do estudo e compreensão dos clássicos, o que Agostinho chama de grandes autores. Seu perigo pedagógico, porém, está em passar-se a acreditar no argumento de determinado autor, somente por vir dele, isto é, não se dá importância ao argumento propriamente dito, mas a pessoa que o emitiu. A potencialidade pedagógica do argumento de razão está em pôr à prova determinada temática, inventariando os argumentos pró e contra. O seu perigo está em descambar apenas para uma crítica formal do texto. A tentativa de Tomás em conciliar os dois argumentos carrega consigo as potencialidades e os perigos. Ele permanece, como Agostinho, gravitando no interior do seu cristianismo, incluindo a solução do mestre ao inventário dos argumentos pró e contra. Essa solução toma como base o argumento de autoridade, apesar de usar em seu benefício o artifício racional (2008, p.61).

A intencionalidade das congregações, abastecidas por esses ensinamentos escolásticos e patrísticos, determinavam uma imposição das teorias dos evangelhos, não por uma maldade gratuita, mas por uma condição intelectual que poderíamos deduzir estar associada a uma estrita autoridade argumentativa que convencia os religiosos a praticarem determinadas ações pedagógicas, que a partir destas prerrogativas teóricas, estabeleciam-se como sendo verdadeiramente um procedimento que tornava selvagens em homens civilizados e tementes a Deus. E, por consequência, muito parecidos com europeus. E, por consequência, destruidores de sua própria cultura originária. Tal situação fez com que boa parte dos indígenas, mesmo morando em regiões extremamente tropicais e com temperaturas elevadas, tivessem que usar, por exemplo, roupas confeccionadas aos moldes de uma temperatura subtropical a que a Europa enfrentava na maior parte do ano.

Assim podemos entender que o que os jesuítas, bem como outras congregações religiosas que desembarcaram nos primeiros séculos pós “descobrimento” do Brasil intencionavam, era o de estabelecer sua obstinada catequese àqueles que iam encontrando em suas missões pelo mundo, e que aqui no Brasil e também na América como um todo, encontraram muita clientela. Junto com a catequese, seu preparo educacional permitiu o avanço para além da evangelização e fez com que pudessem desenvolver outros propósitos educacionais a pedido das coroas exploradoras das Américas, a saber, Portugal e Espanha.

Assim criou-se os dois sistemas educacionais nos primórdios do Brasil: um ensino extremamente erudito para os filhos das elites portuguesas que aqui ficaram e um ensino

prático para os povos originários e os europeus desprovidos da graça de aprender os conteúdos das erudições e que lhes colocavam na condição de servos. Muitas escolas foram criadas ao longo das cidades próximas ao litoral onde os portugueses entendiam serem de grande valia aos propósitos exploratórios de sua chegada às terras americanas. Muitas reduções foram criadas, para tornar o selvagem em um servo europeu, capaz de auxiliar a coroa no processo extrativista de riquezas que pudessem tornar os impérios colonizadores em potências econômicas.

A divisão imperativa de modelos educacionais que atendam as necessidades ideológicas das classes sociais, principalmente a garantia da manutenção social pela não concretização de um modelo de formação integral. Quando os Jesuítas, comandados pelas coroas europeias e suas intenções exploratórias destinam a grupos específicos modelos de educação diferentes, a formação dos seres humanos é claramente diferente. Aos nobres portugueses lhes é apresentado um mundo de conhecimento historicamente acumulado, passando o recado que a eles lhes digna a possibilidade de produzir novos conhecimentos, instigar novas questões, ter capacidade de identificar e resolver problemas. Aos indígenas, como também aos pobres camponeses que vem se aventurar nas novas terras, resta a formação para o trabalho braçal, pois, como sendo considerados quase animais, a erudição não lhes faria sentido. A capacidade de questionar e questionar-se não faria sentido. A obstinação para a busca de novos conhecimentos não era possível.

Essa ideia, que permeava boa parte da elite europeia e que tinha o poder decisório sobre o processo educacional brasileiro, era pacífica nos primórdios. Isto só muda com algumas revoluções causadas pelo desenvolvimento dos aldeamentos provocados pelos jesuítas. Por que, apesar da falta de inculturação, da subjugação da autoridade e do elitismo dos modelos educacionais, a educação tem um poder transformador. Esses processos de emancipação estavam associados ao que se fazia na esfera educacional. Pois, muitos religiosos, vendo potenciais nos indígenas, após esses se inculturarem e começarem a entender as grandes possibilidades intelectuais destes povos, introduziram novos processos de aprendizagem.

“O teatro e a dança, também foram outros recursos utilizados para educar os nativos, da mesma forma que as músicas falavam do Deus Cristão, eles realizavam peças na língua Tupi ou em português para falar dele, dos santos e anjos também. Comemoravam datas do calendário cristão, convidando os índios para celebrar com eles através da dança, utilizando esses métodos como atrativos para realizar sua catequese” (OLIVIERI, 2023, p.6).

Apesar de ser um subterfúgio para a introdução da catequese cristã, foi também um processo que estabeleceu algumas conexões que conseguiram libertar intelectualmente muitos líderes indígenas a buscarem por condições diferentes das impostas e recuperar elementos de dignidade da sua cultura originária. A liberdade de alguns povos começou a tornar-se mais cara. Isso teve consequências: uma foi a necessidade de extermínio de muitos indígenas, inclusive catequizados que começaram a não aceitar a condição de escravidão a que eram sujeitados. E por último a expulsão dos jesuítas do território nacional e por consequência a destruição das reduções e a dizimação ou diáspora dos povos que ali viviam.

A expulsão dos jesuítas tem bases objetivas. Parte da erudição provocaram um descontentamento das elites portuguesas e a mais significativa, o Marquês de Pombal enxergou nos Jesuítas um inimigo para os interesses econômicos da Coroa Portuguesa. A expulsão dos Jesuítas se deu tanto em Portugal como em todas as colônias portuguesas.

2.2 Do Pombalismo e a reforma educacional no reino Português: o despotismo esclarecido

A tradição brasileira de fazer reformas educacionais toda vez que mudam as ideias de quem assume as cadeiras governamentais, pelo bel prazer justificado na inovação e no progresso do povo, não é autenticamente brasileira. Também desembarcou no país com os portugueses. A intenção do “novo” processo educacional brasileiro de 1759 (que é o da sede do império português e suas colônias) chamadas de reformas Pombalinas passaram longe das prerrogativas de formação integral do ser humano. As reformas educacionais propostas estavam associadas a uma perspectiva de retomada do crescimento econômico, esfriadas no século XVIII, após anos de domínio por ocasião dos processos de colonização mercantilista mundo afora realizado pela Coroa portuguesa. Sua orientação pode ser encontrada no despotismo esclarecido⁴ que tomou conta de muitos impérios europeus naquela época.

Um dos primeiros alvos da parte educacional das reformas pombalinas foi a companhia de Jesus. Pois, muito mais do que administrar o trabalho educacional missionário das colônias, abrindo colégios e reduções, para administrar o ensino e a catequese cristã, os religiosos também faziam a administração dos bens materiais das comunidades por eles

⁴ Um belo texto para entender melhor o despotismo esclarecido e sua influência nas reformas pombalinas pode ser encontrado em TAMIZARI, Fabiana. Diderot e a educação como projeto de Estado. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 33, n. 69, p. 1401-1432, set. 2019. Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2019000301401&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 13 out. 2023. Epub 06-Fev-2022. <https://doi.org/10.14393/revedfil.v33n69a2019-46926>.

formadas. Como estes bens estavam a serviço dos desígnios divinos, orientados pela entidade papal, eles poderiam não fazer parte do que era devido como impostos a administração das colônias, logo não forneciam os bens para o bem maior da coroa portuguesa.

Desde as cartas do padre Manuel da Nóbrega já se pode perceber o alto grau de envolvimento dos jesuítas com as questões materiais. Para manter as obras espirituais, em especial os colégios, era necessário administrar bens materiais. Aliás, esses bens eram considerados divinos, pois eram condição para a realização do projeto de cristianização, concorrendo todas as ações, materiais e espirituais, para a maior glória de Deus, conforme o lema da ordem; *ad maiorem Dei gloriam*. E os jesuítas, como guardiões dos bens divinos, logo desenvolveram a consciência de que “uma posição passiva de somente obter vantagens e propriedades a partir de doações e isenções não garantiria o crescimento e a estabilidade desejada”. Logo, “era necessário atuar de forma direta e intensa, gerindo as fazendas e engenhos, controlando a produção e planejando a melhor estratégia que redundasse numa boa rentabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 68)

A maior glória de Deus, ou seja, não ser a maior glória da coroa Portuguesa avultou os ânimos do Marquês de Pombal, que querendo modernizar o seu país, encontrava no trabalho dos Jesuítas, não um mero entrave pedagógico, mas um impedimento ao princípio iluminista da laicização e que sangrava os cofres. Era mais fácil um Jesuíta pedir uma colaboração para as suas obras, do que a coroa cobrar os impostos legalmente designados aos portugueses moradores das colônias, por exemplo. A ira do Marquês com a companhia de Jesus tinha ainda motivos políticos muito fortes, pois colocava politicamente a coroa abaixo do poder eclesiástico.

Serrão (1982) e Almeida (2000) explicam que o ódio do Marquês de Pombal aos jesuítas ficou expresso em documentos oficiais da época. Nesse sentido, Carvalho afirma que [...] o tão celebrado ódio do Marquês de Pombal à Companhia de Jesus não decorreu dos prejuízos opiniáticos de uma posição sistemática previamente traçada. Fatores vários e complexos, de ordem social, política e ideológica, influíram decisivamente na evolução de uma questão que ainda hoje apasiona e obnubila a visão dos espíritos mais esclarecidos. Na brevidade desta forma de ideal político nacional – a conservação da união cristã e da sociedade civil – se condensa toda uma filosofia com objetivos claramente definidos, responsável, aliás, de certa forma, tanto pelas virtudes quanto pelos vícios do despotismo imperante. (1978, p. 32) Tal espírito anti jesuítico está expresso, em última análise, na atribuição à Companhia de Jesus de todos os males da Educação na metrópole e na colônia brasileira, bem como pela decadência cultural e educacional dominante na sociedade portuguesa. (MACIEL; NETO, 2006, p. 470)

Os fantasmas dos interesses particulares da elite que comanda os governos no Brasil não é uma realidade dos tempos contemporâneos. Pelo contrário. As legislações criadas para a ordenação do ensino no país estavam fadadas a esses interesses. O período pombalino, muito mais que tentar adaptar o sistema educacional português e brasileiro ao novo período histórico que estava em ebulição, a saber, o iluminismo, tentava resgatar o poder outrora da igreja, para

o domínio do monarca. Seria prudente ocupar-se da *expertise* jesuítica e, em processos de reforma reorganizar o sistema adaptando métodos e disciplinando conteúdos, mas isso seria admitir alguns elementos prescritivos do método e por consequência, não fazer a ruptura para o “novo”. Como, os tais interesses pombalinos, foram o princípio de remodelação educacional, deveria extirpar aqueles com que essas ideias eram contrárias.

Mas poderíamos afirmar que modernização do sistema educacional é um motivo racionalmente plausível, visto que em pleno século XVIII, um sistema educacional escolástico poderia, e o foi considerado como um atraso, dado os grandes avanços filosóficos, científicos e sociais que o iluminismo trouxe para a Europa. Diferente do que alguns Jesuítas ortodoxos da companhia de Jesus, atrelados a autoridade papal, viam tal avanço como ameaça ao poder eclesiástico com que toda a idade medieval foi incontestada. A evolução das práticas pedagógicas, alinhadas com os avanços epistemológicos poderiam tornar o império português uma grande nação novamente como fora na busca de novos territórios além-mar no século XIV e seguir os caminhos das grandes nações da época como a Inglaterra, França e Itália.

Neste ponto as contradições nas justificativas de quem sucumbe às necessidades de mudanças em detrimento aos interesses, aparecem com muita ênfase. Neste caso português e brasileiro, especificamente nas reformas pombalinas, as contradições são escancaradamente diferentes entre o discurso e a ação. Primeiramente, quando da destituição sumária do trabalho pedagógico dos jesuítas de suas prerrogativas instituídas a muitos anos antes, não causaram uma mudança educacional para uma melhora dos processos educacionais. Pelo contrário, tal ação unilateral causou uma vacância deliberativa sobre quem seria responsável por assumir a educação na prática. Isso se deu por que em primeiro lugar o Marquês preocupou-se em destituir os possíveis inimigos do estado e principalmente dos seus interesses. Somente após foram criados poucos instrumentos poucos de operacionalização que estabeleceram o novo sistema oficial de ensino. Essa questão estava associada, segundo Maciel, a uma certeza do Marquês: “Para atingir um de seus objetivos, a transformação da nação portuguesa, Marquês de Pombal precisaria inicialmente fortalecer o Estado e o poder do rei. Isso seria possível por meio do enfraquecimento do prestígio e poder da nobreza e do clero que, tradicionalmente, limitavam o poder real.” (2006, p. 468). Tal ação, além da destituição da companhia de Jesus de seus poderes diante da educação e dos indígenas, também alterou a condução de um cidadão português ao nível de nobreza, mudando a forma de acesso aos títulos: o nascimento em família nobre deixa de ser critério e a burguesia rica (grandes comerciantes e grandes manufactureiros) começa a ganhar títulos por merecimento via critério de produção e enriquecimento. Neste elemento, vemos de forma clara a inspiração portuguesa ao modelo

iluminista Inglês, ao qual Portugal estava subserviente, em detrimento ao modelo Francês, que extirpou a nobreza existente criando uma república. A escolha estava clara: Pombal, mesmo não gostando da relação precária com a Inglaterra, conhecia o modelo e queria implantar uma monarquia esclarecida. É por isso que a reforma educacional, apesar de conter contradições, é uma das primeiras ações propostas pelo primeiro ministro.

Outra questão que podemos apontar contradições nas reformas pombalinas está associada as reais pretensões estruturais da educação. Segundo Ribeiro, o principal motivo passa longe do estabelecimento de um sistema formativo integral do ser humano, mas “[...] as ‘reformas pombalinas’ visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal.” (1998, p. 35). O tempo que o Marquês de Pombal viveu na Inglaterra proveu nele um ódio e um amor da terra dos reinos unidos. Ódio do lugar, do Estado Nacional Inglês e suas formas evoluídas de se organizar, mas amor pelas ideias políticas e econômicas que os intelectuais ingleses preconizaram no fim da idade média e na constituição da idade moderna. E a ideia eleita como principal passou longe das ideias pedagógicas. A constituição econômica de um país foi o princípio motivador de todas as reformas impostas por Pombal. E neste pacote de reformas, a educacional entra como uma que pode auxiliar nos processos de consolidação de uma metrópole capitalista.

A formação de professores continuou precária e a escola continuou restrita a um pequeno grupo de beneficiados. Grande parte da população e as mulheres continuaram sem direitos à educação e à alfabetização.

Quando entendemos essas contradições marcadas nas reformas de Pombal, principalmente no foco de nossa análise que é o processo de formação da cultura educacional do Brasil, começamos a entender como determinadas práticas das políticas públicas para a educação não se constituem como elementos de estado, mas sim dos interesses governamentais de quem está com o poder. Nesta questão Maciel e Neto colocam uma observação para corroborar com esta constatação:

(...) uma questão importante para a compreensão da instrução pública no Brasil colônia: a tentativa da Coroa portuguesa e do governo colonial local em abrandar o desenvolvimento da instrução pública da população brasileira. Tal atitude justificava-se, pois se pretendia reprimir a expansão do espírito nacionalista que começava a aflorar entre a população. Consegue-se, portanto, verificar a presença, desde muito cedo, de uma característica marcante da Educação brasileira – ‘a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas’. Assim, constata-se que, de uma maneira geral, no Brasil, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e a

total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na Educação brasileira. (2006, p. 472)

A cultura de descontinuidade dos processos educacionais se constitui como um elemento que atenta contra as ideias históricas da formação humana. Todos os partícipes do processo educacional ficam reféns, não às pedagogias e suas reformulações a partir do desenvolvimento de pesquisas teóricas que buscam, apesar de sua diversidade, construir caminhos de libertação do ser humano de sua condição natural, para a liberdade racional de constituir-se verdadeiramente humano.

O discurso da modernização dos processos educacionais, é sempre recorrente, apesar da realidade estar associada a um conservadorismo. Neste contexto, próprio das reformas pombalinas, vemos de forma clara essa prerrogativa discursiva e o que e como ocorreu na prática, desvelam essa intenção. O que o Marquês e seus apoiadores, ao afastarem as propostas educacionais jesuíticas justificaram a necessidade de avançar para teorias modernas que estavam em ebulição e/ou por vezes já bem estabelecidas, como na Inglaterra, graças ao iluminismo que aparecera na Europa anos antes. Essa justificativa é altamente plausível, pois as proposições educacionais dos Jesuítas realmente estavam enraizadas na idade média, apesar de ter uma pequena influência da renascença.

O *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas. O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e por extensão, pela cultura europeia. (NETO & MACIEL, 2008).

O grande objetivo de Pombal e do governo português estava em estabelecer uma passagem para a modernidade, o que os países vizinhos da metrópole estavam garantindo. Porém, o estado português, severamente atrasado economicamente, queria e precisava resgatar o espaço que tinha no século XVI, para o colocar como um estado pujante e de grandes conquistas⁵. Assim sendo, em uma primeira leitura rápida, a reforma educacional estruturalmente iluminista era necessária. Uma primeira ação era expulsar os jesuítas. O princípio da laicização da educação proposta pelos teóricos iluministas daria a sensação de que o caminho da modernização foi trilhado. Segunda ação: quando Pombal expõe a criação

⁵ Portugal passava por uma crise. Dom João V morreu e a situação econômica do reino não era das melhores. Muitos ainda teimavam em continuar com o sistema mercantilista. Não lhe restavam, porém, muitas opções, uma vez que um tratado assinado em 1703 com a Inglaterra lhe impedia de crescer industrialmente, pois prendia Portugal, obrigando os portugueses a comprarem produtos manufaturados da Inglaterra. Além do luxo da nobreza da coroa, as colônias também sustentavam Portugal na compra de produtos ingleses.

de uma escola pública, dando condições dos filhos dos comerciantes terem o mesmo acesso aos bancos escolares que os nobres, mostra um possível desmonte da elite nobre em detrimento de uma burguesia em ascensão. Na verdade, a postura de Pombal enquanto discurso foi diferente do que ele pôs em prática.

(...)as reformas pombalinas foram conservadoras, ou seja, não representava na realidade, uma tentativa do Marquês de Pombal em reformar a educação portuguesa para o progresso que os iluministas acreditavam, mas sim representava um retrocesso para época, pois para estes a Coroa, não tinha a verdadeira intenção de reformular a educação portuguesa. Esses autores defendem que ela só empreendeu essas reformas por causa da lacuna deixada pela expulsão dos jesuítas” (NETO & TAGLIAVIN, 2011, p.6).

Assim, o ponto que nossa pesquisa investiga chega a uma concretização neste período histórico, e novamente o apontamento dos interesses econômicos, subjugando a instituição educacional/escolar. Pombal usa de um belíssimo discurso de implementação de um processo educacional iluminista, mas na verdade estabelece uma perspectiva meramente saudosista para restaurar um passado glorioso do humanismo renascentista português durante o pujante período das navegações.

No campo filosófico/pedagógico, a orientação de Pombal seguiu Luís Antônio Verney, que propôs uma reforma em todos os níveis educacionais de Portugal - escolas primárias, secundárias e o ensino superior -, formulando uma nova ideologia educacional para o Estado. Baseado no empirismo, que partia da experiência, contrapunha-se à lógica formal do método dedutivo dos escolásticos, fundamento do *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Suas críticas e propostas influenciaram a criação do primeiro sistema educacional secular de Portugal, após a expulsão dos jesuítas nas reformas pombalinas. Ao mesmo tempo em que parece ter rompido com o modelo escolástico, ao propor o empirismo, o seu iluminismo foi conservador, não revolucionário, católico, porque ele sempre defendeu a manutenção da fé, a fidelidade à Igreja, a conciliação entre fé e razão, que são as bases da escolástica.

Nesta mudança teórica vemos a discrepância da mentalidade destas reformas, pois a cronologia dos atos governamentais não estava associada a uma laicização e universalização do ensino totalmente. Veja, que o primeiro alvará educacional (1759) preocupa-se com o ensino secundário, com o estabelecimento de um Diretor Geral de Ensino, nas normas posturais dos professores, do que eles tinham que ensinar ou aquilo que eles tinham que fazer em sala de aula. Em segundo lugar, as leis da educação se preocuparam com o Ensino Superior, principalmente com a reforma da universidade de Coimbra e sua reorganização curricular. Por último a preocupação com a reforma do ensino primário (1772), apelidado de

aulas régias. Isso deixa claro em duas observações. As famílias ricas portuguesas, seja na metrópole ou nas colônias, tinham suas aulas em casa, com tutores pagos que ensinavam o básico, e um pouco mais, das noções de ler, escrever, contar e fazer cálculos. Além do que essas famílias tinham acesso a bons livros e boas informações, garantindo um ensino primário em suas residências. Diferente da maioria absoluta da população que era analfabeta e que não conseguiria instruir os mais novos pela simples falta de cultura e informação. A prioridade era, portanto, essas famílias, que precisavam dos professores, com urgência, para os ensinos secundário e superior.

A segunda observação está relacionada ao que Saviani escreve acerca de sua pesquisa sobre a fala do rei, em 1772, que aparece no preâmbulo do Alvará da reforma das escolas de primeiras letras,

No preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772, o rei, após retomar as críticas aos jesuítas que teriam levado à ruína as letras ao controlá-las durante dois séculos, situa nesse âmbito “as Escolas menores, em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes e Ciências”; menciona as súplicas da Real Mesa Censória para reparar “as sobreditas escolas, que constituem os berços em que se nutrem e criam as referidas Artes e Ciências com uma Providência tal” a estender seus benefícios “ao maior número de Povos e de habitantes deles que a possibilidade pudesse permitir”. Mas pondera, em seguida, ser impossível adotar-se um Plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”. E prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “as Instruções dos Párocos”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões dos curas. Observa, ainda, que mesmo as pessoas com habilidade para os estudos também estão sujeitas a grandes desigualdades: “basta a uns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar”; a outros basta a língua latina (SAVIANI, 2013, p.96).

Todas as essas colocações do rei, estão associadas às teorias educacionais que alimentaram a organização. Como apontado acima, Verney foi o principal orientador da estrutura de ensino. Com seu livro “Verdadeiro método de estudar”, designou as práticas educacionais e seus métodos, bem como orientou o material didático a ser utilizado. Mas o acesso à educação, certamente, apesar do discurso universalista da educação de premissa iluminista, tem sua contradição sob responsabilidade de outro teórico importante chamado de Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Este, seguidor de Mandeville orienta a maneira pelo qual a coroa deve dar acesso às pessoas do reino:

Afirmações como o saber ler, escrever e contar consistem em "artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária", o que significa que “cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade” (Mandeville, 1982, p. 191); e "nenhum reino necessita de

maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever” do que o reino português (Sanches, 1922, p, 112) mostram a crueza das posições defendidas sem rebuços por esses dois pensadores, contrastando vivamente com as proclamações de que “todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais” devem ter acesso à escola (Comênio, 1966, p. 139) que estamos acostumados a ler nos compêndios pedagógicos. (SAVIANI, 2013, pp. 101-102).

Sem papas na língua, estes autores propõem uma educação para a elite e condenam qualquer tentativa de uma educação para as classes trabalhadoras, pois, ainda com a mentalidade escravocrata, tal situação obstruiria as possibilidades de mão de obra barata para os anseios econômicos que estes teóricos tinham. Pois esse tipo de discurso está fundamentado em políticas econômicas e não em princípios pedagógicos. Enfim, a preocupação Pombalina estava em criar escolas úteis para os fins do estado em contraposição às escolas Jesuíticas que tinham seus fins eclesiásticos. Em resumo podemos usar a seguinte citação:

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula, do Comércio e do Colégio dos Nobres (SAVIANI, 2013, p.103).

Enfim, o período pombalino no Brasil foi muito mais burocrático que na sede do império português. Primeiro pelo grande e eufórico desejo do Marquês em transformar Portugal em um país mais moderno, sincronizado com as novas ideias iluministas que organizavam o oeste da Europa, apesar da sua mentalidade conservadora. Segundo, essa euforia levou a desenvolver um plano audacioso para substituir o método tradicional escolástico dos Jesuítas. Porém, isso necessitava de muitos recursos, humanos e financeiros, que não o dispunha para uma troca intempestiva (que chamou de reforma), não conseguindo realizar suas determinações até o fim de seu mandato nem na sede do império, muito menos nas colônias. Terceiro, as ideias que pedagogicamente influenciaram as escolhas políticas do primeiro ministro e seu rei, tinham clara intenção de contradizer o princípio iluminista de universalização do ensino em face de privilegiar, na ordem de implementação, não do povo analfabeto, mas daqueles que já tinham o acesso ao básico de ler, escrever e contar, para que pudessem ingressar no ensino secundário. E por último, suas escolhas tinham muito mais pretensão de manter o poder nas mãos do monarca, do que efetivamente possibilitar uma reforma, haja vista que as pretensões são muito mais de caráter econômico do que

pedagógica, para mostrar força política de um império que estava enfraquecido e precisando da ajuda da Inglaterra. Desta forma podemos dizer, que apesar do discurso de prioridade de reformas educacionais, na prática vimos uma desestruturação do ensino, principalmente do ensino primário.

2.3 Da família real portuguesa em terras brasileiras: a educação joanina

Nos aproximados 30 anos de administração do Marquês de Pombal, a educação brasileira foi totalmente desestruturada. Nem mesmo os poucos nobres, nem os portugueses que garantiam os produtos para serem levados para a metrópole tinham um ensino adequado, às mudanças eram constantes para tentar criar um sistema educacional primário, secundário e superior como nos tempos Jesuíticos. Apesar das leis terem sido criadas, na prática isso não acontecia na velocidade que os gabinetes onde essas leis foram sancionadas pensavam acontecer. Principalmente para a vida nas colônias como o Brasil. Veja que o primeiro alvará que institui a nomeação de professores é de 1759, e em 1965 ainda não tinha sido nomeado nenhum professor público no Brasil. (SAVIANI, 2013, p.88)

As esperanças de uma mudança mais concreta foram novamente alimentadas quando a família real desembarca no Brasil em 1808

As condições da instrução pública no Brasil colonial dos começos do século XIX eram reconhecidamente deficientes: pode mesmo dizer-se que eram no geral quase nulas, tendo recebido um duro golpe com a expulsão dos jesuítas. (...) A trasladação da corte rasgou logo novos horizontes ao ensino. (...) A educação dia a dia dilatando a perspectiva intelectual e emprestando ambição e dignidade aos súditos americanos da monarquia. (...) A excelência da matéria-prima ficará desde muito bem provada na possessão, sendo de prever que, com o desenvolvimento da instrução, a produção peculiar ao meio subiria de nível e igualaria as manifestações dos outros centros, senão na intensidade e na importância dos resultados, pelo menos no caráter. Tal foi o efeito das reformas empreendidas na fase de remodelação que se estende de 1808 a 1821, quando a instrução perdeu no Brasil o seu aspecto empírico e foi ganhando o tom científico (...) (NETO, 2008, p.3).

E o incentivo à educação da colônia brasileira realmente aconteceu. Porém foi no sentido de transformar uma terra que era objetivamente local de exploração de riquezas em uma sede imperial. Para isso, o tempo de inanição do período pombalino precisa ser recuperado. O esforço dos ministros do rei se canalizava em tornar a sede colonial em uma estrutura de governo de um grande império, para isso precisava de estruturas, inclusive as educacionais, para dar continuidade à instrução dos nobres que desembarcaram nesta leva, junto com Dom João VI, e que seriam os futuros líderes governamentais do império. Também

era necessária uma melhor instrução, para suprir necessidades práticas que uma corte. Os esforços para abrir faculdade e universidades foram incríveis. O ensino profissionalizante oficial tomou corpo para que os caprichos dos nobres fossem atendidos. Ferreiros, marceneiros, costureiras, etc., precisaram ser preparados para realizar o trabalho de acordo com o nível que a família real e seus nobres, para isso o reforço na instrução. Engenheiros navais, engenheiros militares, etc., precisavam ser preparados para que a defesa da coroa, em tempo de guerra, estivesse pronta para um possível confronto. Médicos e advogados, etc., precisam estar formados em cima das últimas pesquisas que garantiriam a vida e os direitos, para que os nobres pudessem gozar de uma vida tranquila. Até a chegada da família real tudo isso era irrelevante e, portanto, pensamos, não fazia falta. Então as ações educacionais de Dom João eram intencionais para que a vida nobre que tinha na capital imperial, fosse reproduzida na nova “capital”. Portanto, os esforços, apesar de bem-vindos, não estavam a serviço do povo brasileiro, mas estavam sob outorga de um pequeno grupo de estrangeiros que queriam continuar morando em lugar parecido com que estavam vivendo.

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil (AZEVEDO, 1964, p.562).

Dada tais situações, a carga pedagógica das ações políticas, seguiam os ditames da política pombalina, mas para dar mais agilidade, que por ora a conveniência exigia, chamaram de volta as congregações religiosas. Algumas retomaram seus métodos tradicionais e escolásticos e/ou patrísticos, ressuscitando, por exemplo, Aristóteles e Ptolomeu, outras seguiram em conformidade com métodos iluministas. Pois o mais importante não eram as ideias pedagógicas, mas o estabelecimento de um mecanismo eficaz de formação de mão de obra especializada para a defesa e para os luxos da coroa e formação erudita dos filhos da elite. E precisava de ensino secundário e universidades para atender a nobreza e os principais comerciantes a serem cada vez mais cultos em terras tupiniquins.

O surto manufatureiro (SAVIANI, 2013, p.116) que tinha como objetivo movimentar a metrópole, foi transferido junto com a corte para o Brasil. Essa propositura não era com

propósito educacional, mas sim econômico. Transformar o império português não só dependente economicamente do tráfico escravista e dos produtos das colônias (agrícolas e extrativistas), mas implementar uma certa revolução industrial. Inglaterra e França foram o espelho. Porém a estrutura educacional não era a mesma. E isso se consumou de uma maneira deficitária até o momento da fajuta independência do Brasil.

2.4 De um país que se disse livre: a educação no período imperial

Independência, segundo o dicionário significa estado, condição, caráter do que ou de quem goza de autonomia, de liberdade com relação a alguém ou algo. Caráter daquilo ou daquele que não se deixa influenciar, que é imparcial; imparcialidade. Quando falamos da independência do Brasil tais sinônimos não parecem tão evidentes. E se falarmos da educação, ou das escolhas políticas que o documento de independência proporcionara não foram significativas para utilizarmos dos conceitos acima.

A saída de Dom João VI do Brasil, não conseguiu deixar um legado educacional significativo, principalmente no que diz respeito à instituição de um sistema geral de educação para todo o território brasileiro. Foram ações esporádicas para solucionar necessidades próprias de uma monarquia e uma capital de reino. Essa constatação está na análise do principal orientador da corte do rei:

Silvestre Pinheiro Ferreira, além de filósofo é filósofo político, foi também político, tendo se tornado figura iminente na fase final da permanência de Dom João VI no Brasil, quando ocupou as pastas do Exterior e da Guerra. Visando contribuir para completar as reformas iniciadas por Pombal, ele buscava encontrar um lugar para o liberalismo político num sistema filosófico coerente que se harmonizasse com o pensamento tradicional incorporado à cultura portuguesa. Manifestando clara preferência pela monarquia constitucional sobre o regime republicano e reconhecendo a necessidade da reforma das instituições, afastava a via revolucionária, optando pela transição sem lutas nem rupturas. Político reformista guiado pela estratégia da conciliação, pode-se concluir que Silvestre Pinheiro Ferreira se definia, em filosofia política, por um liberalismo moderado e, em filosofia, encaminhava-se para o ecletismo (SAVIANI, 2013, p.117).

A própria orientação filosófica das raras propostas educacionais estava baseada em um ecletismo. Tanto que a ligação com o liberalismo, que estava se solidificando na Europa como proposta político econômica, era controversa, apresentando na verdade uma necessidade de apenas manter no poder o rei e toda a sua corte de nobres e burgueses.

Esse ecletismo foi o orientador de todo o processo de tentativa de emancipação do Brasil em relação a Portugal. As revoltas que ajudaram a desencadear a independência

também tiveram orientações diversas, mas o monarca que ficou no Brasil após a partida da família real, por ter ainda esta carga de conceituação filosófica, conseguiu fazer com que as disputa entre conservadores e liberais estivessem a serviço da monarquia. As batalhas exigiam uma autonomia, mas a guerra foi ganha pela continuidade de uma dependência, não mais de Portugal, mas da metrópole maior, que era a Inglaterra. Foi a dependência das elites que já administravam o país com a anuência e as bênçãos da coroa.

Tanto que a primeira e importante decisão que foi tomada pelo monarca Dom Pedro I, após a “independência”, foi convocar uma assembleia constituinte para organizar a nova sociedade que nascia. E no discurso de instauração desta assembleia dedica a educação uma das prioridades constitucionais. Mas como um bom eclético, as decisões teóricas a serem adotadas não estão relacionadas às convicções sobre o que decidir. A forma foi a de estabelecer um concurso, onde qualquer pessoa poderia apresentar uma proposta educacional para a Mocidade Brasileira. Veja que um concurso com apenas três exigências ou explicações:

Eis a versão preliminar do projeto apresentada na sessão de 4 de junho de 1823: 1ª Será reputado benemérito da pátria e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro, ou nela adiantado se já a tiver, aquele cidadão que até o fim do corrente ano apresentar à Assembleia melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira. 2ª Uma comissão composta de sete cidadãos de conhecida literatura e patriotismo, nomeados pela Assembleia, decidirá qual dos tratados oferecidos merece a preferência. 3ª Não havendo concorrência e aparecendo um só tratado, ainda assim verificar-se-á o prêmio determinado pelo parágrafo primeiro se a comissão o julgar digno de ser impressa [Annaes, 1823a, p. 80] (SAVIANI, 2013, p. 119).

Apesar de ser um mero concurso, houve apenas uma proposta. Apesar de ser uma proposta, teve uma proposta que estava alicerçada a um princípio educacional com contornos de desenvolvimento em relação aos métodos tradicionais e ecléticos que até esse momento da história do Brasil tinham sido apresentados. A pedagogia de Condorcet era a inspiração e foi indicado para debate a assembleia constituinte:

A Memória de Martim Francisco, como ficou conhecida, foi estruturada em 12 capítulos- Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus; o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau, com a duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país (SAVIANI, 2013, p.120).

Mesmo sendo elitista, a proposta foi a única a apresentar uma visão para a criação de um ensino globalizado e que abrangeria toda a sociedade brasileira, o que talvez mostrasse

uma centelha de esperança na preocupação de um projeto educacional formador de uma sociedade. Porém isso logo caiu por terra, por mais que tenha ganhado espaço e debates na Assembleia, como era parte de um conjunto de leis constituintes de um projeto liberal e que tinha conotações republicanas e que colocava em cheque a autoridade real, tal proposta educacional não teve tempo de ser analisada e caiu junto com a destituição por Dom Pedro de toda a Assembleia Constituinte. Com ares de modernização, tanto a proposta educacional quanto às outras, como não estavam a serviço do poder governamental, mesmo sem análise de mérito, foram postas abaixo e imperou o amadorismo da elaboração e aprovação de uma constituição totalmente alinhada com o poder, onde o conservadorismo imperou sobre as ideias que, à época, eram mais modernas e atenderiam muito mais as demandas sociais, mesmo não sendo as ideias.

No entanto, mesmo esse projeto não chegou a ser promulgado. A Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida por Dom Pedro I em 12 de novembro de 1823. Com a dissolução da Assembleia Constituinte, o Imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por Dom Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos da Assembleia Constituinte (SAVIANI, 2013, p.123).

A educação pública foi um dos temas recorrentes no parlamento, após a tomada de poder de Dom Pedro I e a sua necessidade de legitimar o governo internacionalmente, restabelecendo a autoridade, com limites, do poder legislativo. Tal tema da instrução constava nas discussões de várias comissões pelas necessidades que o novo país apresentava para poder crescer e tornar-se de fato relevante para o cenário internacional. Cada vez mais os processos de comercialização, por exemplo, exigiam trabalhadores aptos a no mínimo saberem escrever, ler e contar. Diante de uma massa de analfabetos, encontrar pessoas para os trabalhos mais simples do comércio eram um problema. Segundo, começava-se a se discutir, por aqueles que queriam que o Brasil se modernizasse e por pressão do país ao qual o Brasil ficara dependente - a Inglaterra - que o processo escravocrata terminasse. Porém, isso colocaria em xeque, os dois processos econômicos mais rentáveis do império: a cafeicultura e a produção de açúcar. Com isso dois movimentos começam a ser organizados pelas elites a longo prazo: em primeiro lugar um processo lento de criação de leis de libertação de escravos e paralelamente um processo formativo de mão de obra para substituir adequadamente a massa escravizada por indivíduos assalariados, mas que pudesse serem subjugados da mesma forma que os negros escravizados. As propostas educacionais que apareciam com uma visão libertadora e

erudita da formação, não ganhavam espaço de discussão no parlamento e na corte, pois as elites cafeeiras e os donos dos canaviais e dos engenhos sabiam muito bem o estrago que uma proposta educacional que ampliasse o poder cultural dos brasileiros poderia fazer de estrago na condução do processo econômico.

É nesse sentido que o método mútuo (SAVIANI, 2013, p.126) foi a grande aposta de implementação de um processo educacional que manteria tudo como estava. Baseado na ideia da experiência pura e livre, o método era barato pois a mão de obra era menor que outros métodos, pois colocava os melhores estudantes da classe como tutores de um conhecimento repassado que apenas exigia memória, e não reflexão. Os melhores da turma, repassavam aquilo que era determinado pelo processo educativo como sendo importante e os outros apenas tinham que memorizar e depois dizer de novo tal qual fora ensinado. O professor somente estava lá para observar que ensinava e intervir quando algo era discrepante do que era para ser dito.

A simplificação das pedagogias e dos métodos de instrução são uma marca significativa deste momento em diante. Apesar de aparecer várias propostas de metodologias educacionais, as escolhas a serem discutidas estão naquelas que não oneram os cofres públicos e conseguem serem notadas pela simples abertura de mais turmas de estudantes. A avaliação desses processos e os êxitos formativos se concentravam mais no ensino superior. Tanto isso acontecia, que o ensino primários e secundários, passam a ser preocupações das províncias, e o governo central do império se ocupava com o ensino superior, mesmo com pouco investimento e pouca movimentação em criar universidades. Isso acontecia, pois, os únicos a alcançar o ensino superior em um país que não tinha tradição acadêmica era a alta elite, que a tempos não dispensava o envio de seus filhos para frequentar universidades na Europa. Da mesma forma, quando abriram as primeiras universidades no Brasil, não deixavam de mandar seus filhos estudarem no Rio de Janeiro ou em Pernambuco.

Como já mencionamos anteriormente, o Marquês de Pombal inaugurou uma prática nas decisões políticas que envolvem a educação. Cada um que assumisse a pasta da educação vinha com uma nova reforma da velha estrutura e apresentava uma nova solução mirabolante sem modificar nada sistematicamente. Tanto que a discussão sobre a formação de professores, por exemplo, era um eterno ir e vir de propostas, desde aquelas que davam conta de apenas fazer concurso para contratação de professores, como propôs o Barão de Macahubas (SAVIANI, 2013, p. 149) de que teriam uma capacidade de ensinar, as propostas de criação das escolas normais. Desde a escolha de professores de uma banca de professores que eram formados por mera experiência, pois tinham que acompanhar as aulas de professores

experientes, a coordenação das escolas normais, pois encareciam muito a forma de como os professores eram preparados para a tarefa de ensinar, no chamado método mútuo (SAVIANI, 2013, p.126 ss).

Durante todo o primeiro e segundo reinado, as discussões sobre a educação trouxeram vários e bons colóquios dos rumos da educação brasileira, mas que sempre acabavam sendo relegados a propostas simples e menos onerosas aos cofres do império, desde que atendessem as necessidades das elites.

Essa situação de pouca importância atribuída ao ensino nos dois períodos do império, pode ser resumida neste parágrafo sistematizado por Saviani:

Escrevendo em 1889, José Ricardo Pires de Almeida afirmou que “os principais dispositivos” da Reforma Couto Ferraz “subsistem ainda hoje” (Almeida, 1989, p. 88). Mas reconheceu que o regulamento “mais antecipava as necessidades que atendia as existentes”, acrescentando que, “em matéria de instrução primária e também instrução secundária no Rio de Janeiro, é grande a distância entre a aparência e a realidade” (idem, p. 89). Não obstante, a Reforma Couto Ferraz serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, os vários e sucessivos projetos de reforma do ensino da capital do Império apresentados no Parlamento nos anos subsequentes ao Regulamento de 1854 mostram sua pouca efetividade prática, tendo o Barão de Mamoré considerado, em 1886, que “o programa nele estabelecido nunca fora cumprido (Paiva; 2003, p.81)” (2013, p.134).

Era muito recorrente grandes discursos sobre a importância da educação para o futuro do povo brasileiro, mas quando chegava na prática de implementar uma proposta, outras às prioridades político-econômicas falavam mais alto.

Em resumo, podemos sintetizar a situação da educação brasileira na análise feita por Dermeval Saviani sobre o sistema nacional de ensino:

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (2013, p.168).

A predominância dos interesses econômicos e políticos em detrimento aos interesses às necessidades educacionais no Brasil sempre foram evidentes. Criar uma cultura educacional sólida, baseada em princípios pedagógicos consistentes, não passava pelas autoridades nacionais. Algumas iniciativas que surgiram se destinavam ao atendimento dos

interesses das elites. Embora por vezes se apregoa-se a necessidade de uma escola para a maior parte da população, as iniciativas nesta perspectiva foram quase insignificantes. A grande massa que dependia de um processo público de ensino, não era levada em consideração e, com isso, sequer havia qualquer disposição da população de exigir a implementação de um projeto educacional nacional, público. As iniciativas que surgiram foram pontuais, decorrentes de alguns poucos intelectuais e políticos que percebiam a importância e a necessidade de um projeto educacional voltado para a formação do povo brasileiro.

2.5 Da Primeira República: um dia teremos um sistema público de educação?

A saída do Brasil do regime do império implicou no enfrentamento de um dos principais problemas do país: a falta de um sistema educacional e de escolas para todos. Como sabemos, diante deste quadro, ocorreram poucas mudanças de ordem prática com o surgimento da república. Embora deva-se ressaltar algumas iniciativas de vários intelectuais e pessoas comuns da época em buscar a construção de um ensino público e de qualidade para tirar o país da inércia educacional, os avanços foram poucos e as iniciativas demoraram a ocorrer. Havia muitos desencontros e total falta de unicidade quanto aos procedimentos de instrução no Brasil República. Um dos maiores problemas herdados pela República foi o flagelo do analfabetismo.

Os dados a seguir sintetizam a situação educacional existente à época:

O Brasil do início da República era um país eminentemente rural (60% da população), recém-saído de um longo período de escravidão (mais de três séculos até a abolição da escravatura em 1888), com taxas de analfabetismo da ordem de 75% da população. O cenário de analfabetismo era homogêneo, com índices muito próximos do Norte ao Sul do país, excetuando-se a cidade do Rio de Janeiro, onde a taxa rondava os 45% (BOMENY, 2023, p.1).

Cabe destacar que o índice do Rio de Janeiro de 45% de analfabetos, portanto 30% inferior aos demais contextos brasileiros, foi impulsionado pelo estabelecimento na Capital do Reino Português, por ocasião da vinda da família Real ao Brasil em 1808, de iniciativas voltadas à implantação de um sistema de ensino e da oferta de escolas para a uma significativa parcela da população. Mesmo sendo um índice ainda alto de analfabetos, a implantação de escolas no Rio de Janeiro representou um avanço significativo em relação ao índice geral do Brasil.

A partir da República a situação do analfabetismo e da falta de escolas começa a se apresentar como não ser agradável para a nova e/ou velha elite brasileira. Ela percebe que era preciso começar a desenvolver um outro comportamento educacional em relação à população. Com o fim da escravidão, pelo menos do ponto de vista legal, e o surgimento de demandas que exigiam habilidades em leitura e escrita e uma instrução escolar elementar, a questão da educação passa a fazer parte das pautas governamentais.

É nesse processo que a concepção elitista da educação, até aqui amplamente justificada, precisa receber uma nova estruturação e atender as demandas da população de fato. Os movimentos começam a cobrar mudanças, ou melhor, reformas educacionais para um sistema simplista de educação que não é geral, ganham força. Só que a governabilidade ainda está sub judice de uma elite que continua se orientando por uma política econômica liberal. Ela concorda com o ensino público, laico, gratuito e obrigatório. Mas como todos os outros governos anteriores, coloniais ou imperiais, o financiamento e o comprometimento das verbas continuam falando mais alto nas tomadas de decisão. A discussão na constituição de 1890, no que se refere a educação, trouxe consigo, apesar da orientação positivista, muitos avanços sobre os rumos que seriam necessários serem encarados pelo governo federal para que o Brasil entrasse no mesmo patamar das grandes nações pelo mundo afora e que já tinham feito reformas que garantiam o acesso universal das pessoas a educação e tinham reduzido e muito o analfabetismo.

Mas foi nas discussões estaduais, garantidas pelo pacto federativo republicano, que muitas boas propostas foram ganhando força para que a discussão pudesse superar a escola tradicional. Porém, sem uma unicidade pedagógica, a maioria destas propostas continuavam a se alicerçar no autoritarismo e no conservadorismo, baseada no castigo e na pressão de memorizar. Por outro, começam a aparecer outras visões. Foi aí que a preparação intelectual e a continuidade dos estudos foram discutidas também para a população. Claro que não para toda, pois o acesso universalizado era quase que uma utopia e não desejada pela elite, que sabia da necessidade de uma massa populacional de trabalhadores braçais não refletidos. Essas novas visões ganham força como hipótese de modernização nacional. Pelo menos em uma espécie de sintonia com as ideias liberais predominantes mundo afora. Um exemplo foi a proposta no parlamento paulista dos grupos escolares:

Consoante a concepção difundida na época segundo a qual toda a reforma escolar poderia ser resumida na questão do mestre e dos métodos (Souza, 1998 ,p.39), a reforma começou, em 1890, pela Escola Normal .Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal de São Paulo, toma a iniciativa e elabora, com Rangel Pestana, o

decreto de 12 de março de 1890. Inspirando-se no exemplo de países como a Alemanha, Suíça e Estados Unidos, Caetano de Campos considera que devemos "estudar nesses povos a maneira de ensinar", considerando, porém, "a necessidade não de adotar, mas sim, adaptar esses métodos à nossa necessidade" (Reis Filho, 1995, p. 76). Sua convicção era a de que, "antes de reformar a Instrução Pública do Estado, imperiosa e inadiável necessidade", se deviam instalar "as 'escolas-modelo' de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal" (idem, p. 78). (...) E a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares, "criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar" (idem, p. 137). Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. (...) Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. (...) Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista) com o que concluíam o ensino primário (SAVIANI, 2013, pp.171-172).

Observa-se que esta proposta ganha força e começa a ganhar outros estados com o mesmo modelo, a ponto de vê-lo hoje, na maioria absoluta das salas de aula do Brasil. Esse é um processo que assumiu a possibilidade de ser real, pois economicamente se tornou uma solução viável. Ao concentrar vários estudantes em um único prédio, resolveu problemas de infraestrutura e de pessoal, pois em pleno século XX, não havia professores para atender a demanda em todas as comunidades. Mas ainda havia muito o que fazer.

2.6 Da década de 1930 e a alternativa ao método pedagógico tradicional.

Em todos os períodos da história do Brasil até a década de 1930, houveram boas intenções a respeito da composição de um sistema educacional tanto da colônia como do país Brasil. Tanto que mostramos somente poucos, dos muitos projetos bem organizados, com ideias pedagógicas claras e com objetivos apresentados. O grande problema é que em toda cronologia apresentou-se uma premissa, quase que universal, que validava as escolhas por outros caminhos. A política econômica se sobressaía sobre os belos discursos da importância da educação para a consolidação de uma nação pujante. Os investimentos necessários para a constituição de sistema de educação robusto, mesmo quando se pensava apenas no sistema tradicional de educação, afugentavam os governantes e seus conselheiros, e os faziam declinar por opções mais "baratas" de educar a população. Mesmo porque a parcela da população ao qual eles tinham que dar satisfações de suas decisões, não eram reféns diretos das decisões

tomadas pelos governos. A elite de cada época da história, que no fundo mudou pouco sua linhagem, conseguia por meios particulares e não públicos, buscar meios de educação de seus filhos e garantir que o básico para continuarem em sua robusta posição social fosse assegurado.

Podemos notar ainda, que durante essa breve descrição da história da educação no Brasil ressaltamos elementos de continuidade das propostas, mesmo que os líderes estivessem preocupados em inserir o país nas discussões filosóficas mais modernas. Porém, a veia política conservadora sempre falou mais alto aos discursos modernizadores. Na educação não foi diferente. Além da economia, que o capitalismo europeu tornou premissa número um nas lógicas da argumentação, o conservadorismo conseguia imprimir a condição saudosista e segura aos caprichos de quem estava no poder, fazendo com que novas ideias sempre aparecessem como modismos passageiros e o tradicional continuasse firme e forte, mesmo com a mudança de nomes.

Com a proclamação da República, os ideais republicanos baseados nas mais modernas convicções liberais dos séculos XVIII e XIX, parecem ter “desembarcado” no Brasil. Porém, eles já estavam aqui desde que apareceram na Europa. Ocorria que eles eram sufocados pela cúpula conservadora que queria a manutenção do poder e de suas prerrogativas. Porém, a pressão por mudanças e modernização do sistema político nacional foi tão grande que a instituição da república foi entendida pela elite conservadora como irreversível. Um exemplo disso é a de que a maioria dos mais inflamados republicanos da época não estavam sabendo que no dia 15 de novembro de 1889 iria acontecer a proclamação, o país da noite para o dia passaria de monarquia para república. O dia foi gestado em acordos que contaram com a participação efetiva de muitas autoridades contrárias, mas que estavam muito conscientes de que estes momentos precisavam acontecer para o seu próprio bem. Segundo o livro de Celso Castro, a proclamação foi um golpe militar, organizado dentro dos quartéis do Rio de Janeiro e que tinham as aspirações reforçadas pelos estudos das academias militares, principalmente do exército.

Para a maioria dos estudantes militares, que vinha das províncias menos desenvolvidas do país, chegar à Corte pela primeira vez implicava não apenas um deslocamento espacial, mas principalmente cultural. Ocorria o contato com um tempo social distinto: mais “moderno”, “adiantado” e “veloz”, (...) Afastados de suas famílias por muitos anos e desde cedo, tinham em seus pares o grupo fundamental. As interações com colegas (...) contribuíam em grande parte para a construção da identidade social dos jovens formados na Praia Vermelha. Outros dois poderosos elementos de coesão social eram a mentalidade “cientificista” predominante na cultura escolar e a importância dada ao mérito pessoal. Esses elementos culturais orientam a ação política que levou ao fim da monarquia e à instauração de um regime republicano no Brasil. A supervalorização da ciência, ou “cientificismo”,

expressava-se na própria maneira pela qual os alunos se referiam informalmente à Escola — “Tabernáculo da Ciência” —, deixando desde logo evidente a alta estima que tinham pelo estudo das ciências. É importante observar que a Escola Militar foi durante muito tempo a única escola de engenharia do Império. Ela era conhecida por seu alto grau de exigência, especialmente devido ao forte ensino de matemática, e os estudos teóricos mereciam maior atenção do que os estudos práticos. Havia uma clara superioridade no currículo do estudo das armas chamadas “científicas” (artilharia e engenharia) sobre os estudos de infantaria e cavalaria, que correspondiam aos anos iniciais do curso. (...) Dessa forma, era enorme o fosso entre os oficiais formados na Escola Militar e o restante (a maioria) da oficialidade do Exército, sem estudos superiores, mais ligados à vida na caserna, com a tropa. O curso na Escola Militar não era obrigatório para o ingresso no oficialato e a ascensão hierárquica. De fato, a carreira militar não oferecia vantagens ou boas oportunidades para os jovens “científicos”. Na falta de perspectivas consideradas atraentes para a ascensão profissional dentro do Exército, eles passavam a interessar-se menos pela profissão militar (muitas vezes a falta de vocação era assumida desde o início) e mais por seu pertencimento à elite intelectual da sociedade brasileira. Era com os membros dessa elite que disputavam, social e simbolicamente, espaço e poder (CASTRO, 2000, pp.5-6).

Essa informação de Castro, mostra como as escolhas políticas da monarquia em criar uma escola de guerra para a defesa do Brasil, criou também uma nova elite, que conseguiu sustentar um ideal republicano que já se fazia presente. Uma boa preparação educacional foi singular para a criação de uma conspiração e golpe. Claro que não vamos entrar nos méritos dos interesses destes jovens cientistas de engenharia militar. Mas precisamos destacar neste processo um desencadeamento de tentativas intelectuais que o republicanismo também favoreceu. Pena que, eles ainda não estavam ligados a um ideal primeiro da república, o fato de ser uma coisa pública, ou seja, para todos, mas sim a de se constituir como uma nova elite burguesa para destronar de vez a nobreza imperial que governava o país e ditava as orientações culturais da população.

Dada essa informação, é que passamos para a concretização da ideia deste primeiro capítulo. A educação para ser formadora do humano, não poderia estar suscetível apenas aos desmandos, ou melhor, escolhas políticas das autoridades, que por sua vez, na história do Brasil, sempre estiveram sub júdice das elites.

Após a criação da República do Brasil, muitas propostas educacionais de reforma apareceram, muitas inclusive sendo ressuscitadas das discussões cessadas entre os políticos imperialistas. Mas foi uma que mais chamou a atenção por sua organização e mobilização. Em formato de manifesto, liderado por alguns intelectuais com experiências apresentadas em seus estados de origem, apresentaram ao governo federal o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”.

Em sua frase inicial esse manifesto coloca sua pretensão. “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem

mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (AZEVEDO, 1932, n.p) Não se apresenta como mais um discurso, mas sim uma constatação que deveria a muito tempo ter ganhado as tomadas de decisão dos governos. Embarcada em um momento de várias transformações, capitaneada por vários intelectuais educadores, o movimento e seus promotores, embarcam no governo e começam a propor ações que parecem ser a esperança de uma real transformação educacional. A criação de um sistema educacional nacional, devidamente organizado e em sintonia com as mais modernas perspectivas pós revolução francesa e os ideais iluministas.

Este é um capítulo à parte de nossa história, e os pressupostos filosóficos e pedagógicos precisam de uma discussão diferente daquela apresentada até aqui. Não podemos tratar apenas como constatações históricas, mas entender como as propostas da educação nova da década de 1930 poderiam ter colocado a escola como centro de formação integral do ser humano e não só como um lugar de formação de mão de obra. A grande questão está diretamente relacionada ao atraso temporal que aconteceu. A maioria dos países europeus, bem como alguns latino-americanos já tinham se movimentado a esse respeito. Mas mesmo atrasado esse movimento tem seus méritos de ter acontecido, mas que por seu atraso, trouxe junto consigo muitos problemas que foram se enraizando no processo educacional brasileiro e trazendo mazelas que levaram muito tempo para serem resolvidas, dado o desleixo que a falta de um sistema educacional causou.

A partir do manifesto muito se construiu nas discussões para a consolidação de um sistema educacional brasileiro e mesmo com o revés autoritário de Getúlio Vargas, com o apoio das camadas ortodoxas da igreja e da sociedade que não viam com bons olhos a pedagogia ali discutida, a necessidade de se avançar a educação tomava conta dos principais intelectuais do Brasil e ganhava força com o apoio da nova burguesia que via neste avanço educacional oportunidades. E muitas reformas foram estabelecidas. “A educação tornou-se obrigatória e gratuita para os alunos do primário. A partir daí o ensino assumia característica dualista, isto é, para os que queriam cursar a faculdade, era oferecido o ensino secundário; para os que objetivavam emprego imediato, o ensino era profissionalizante” (MELO, 2012, p.55), isso deve ser recebido com bons olhos, pelos avanços que aconteceram, mas ao mesmo tempo entravam em contradição com as propostas de país pretendidas pelo governo.

Não resta dúvida de que, nesta época, houve uma melhoria considerável nos índices de analfabetismo do país, mas o ensino continuou apresentando caráter reprodutor, elitista e desprovido de iniciativa científica, o que permitiu a entrada de teorias e tecnologias estrangeiras nos governos seguintes. Esta relação contrariava a intenção

de Vargas, uma vez que ele se propunha a ampliar e fortalecer a indústria nacional, para tornar o país independente do capital internacional (MELO, 2012, p.56).

Tudo isso suscitou a crise e por consequência a destituição do governo e a educação e suas decisões contraditórias trouxeram grave desestabilização entre os apoiadores e as forças contrárias se organizaram para destituir Vargas e formar a República Nova.

2.7 Do Estado Novo e a LDB 4024/61

1946 foi um ano em que a utopia da concretização de sínteses após anos de contradições iria consolidar um sistema educacional. Com a promulgação da constituição neste ano, que tinha por inspiração um caráter liberal e democrático, as discussões sobre uma ruptura com o modelo tradicional conservador de educação, para um modelo mais liberal, apesar de não crítico, já se tornava um avanço. Pois no que se tratava de educação a constituição aprovada:

Defendia a educação como direito de todos, condição expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, concedia à União a responsabilidade sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário. O nível médio continuou dual, oferecendo ensino secundário de cunho acadêmico e ensino técnico, com característica utilitária. Ambos voltados para o conhecimento empírico, em detrimento do aprendizado científico (MELO, 2012, p.63).

Todas essas discussões e acordos entre os políticos e os intelectuais de educação, muitos dos que subscreveram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, criaram condições para a efervescência de muitas teorias que pretendiam desenvolver e avançar os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. Muitas propostas ganharam corpo em processos de criação de escolas “experimentais”, criando grandes referências brasileiras para o mundo da educação.

Em 20 de dezembro de 1961, após muitas idas e vindas de acordos feitos e desfeitos, acontece a promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB).

A Lei privilegiou os estabelecimentos de ensino particulares, omitindo o dever do Estado de disponibilizar ensino gratuito, previsto pela Constituição de 1946. Estabeleceu também o princípio da equivalência para os cursos do ensino médio (secundário e técnico), com articulação horizontal (possibilidade de mobilidade entre os cursos) e vertical (acesso ao ensino superior mediante aprovação em exame vestibular). Determinou também a organização e composição do currículo com disciplinas obrigatórias e disciplinas obrigatórias complementares definidas pelo Conselho Federal de Educação; e disciplinas optativas, indicadas pelos Conselhos

Estaduais de Educação. Muitos estabelecimentos de ensino ofertavam disciplinas do curso profissionalizante como optativas, entre elas as artes industriais, técnicas agrícolas e técnicas comerciais (MELO, 2012, p.65).

Veja que as características da lei têm um forte peso na consolidação de uma educação não mais extremamente erudita como a do sistema tradicional, e dá um foco essencial à formação para o trabalho. Isso agrada a nova elite burguesa que apoiaram os governos da República Nova, que tinham uma pretensão de fortalecer um processo de industrialização no Brasil e assim poder concorrer internacionalmente e garantir uma balança comercial favorável a fim de poder tornar essa elite mais rica através dos lucros que as empresas que já haviam aderido ao sistema capitalista. A divergência se dava exclusivamente entre aqueles que queriam uma indústria essencialmente nacional, iniciando processos lentos e constantes e aqueles que queriam que esse processo fosse rápido, mas com a aplicação do capital internacional, abrindo mão de parte das riquezas produzidas para os donos deste capital internacional. Nesta briga de prerrogativas econômicas a educação entra com muita força como necessidade desta nova estrutura de país. A população que vivia em um ambiente agrário que exigia uma formação educacional mínima, por vezes inexistente, agora necessita ser substituída. Para a consolidação da industrialização, que já começara no fim do século XIX, mas que andava de maneira lenta e, para ser acelerado, precisava de um processo de urbanização e educação específica. Essa especificidade estava relacionada principalmente às exigências posturais da cultura urbana. Para preparar os trabalhadores para as fábricas e comércios, o foco de conhecimentos estava na prática cotidiana de um empreendimento capitalista com foco no lucro. As escolas precisavam se adequar para preparar mão de obra. Por isso que as disciplinas tradicionais foram complementadas com outras que tinham forte apelo de preparação técnica (doméstica, comercial, industrial, agrícola, etc). Reforçadas com cursos e instituições que faziam a formação complementar para a consolidação desta mão de obra mais eficiente.

Apesar de atender aos interesses do mercado internacional, priorizando o ensino humanístico sobre o científico (para evitar concorrência na área tecnológica), e valorizando o ensino particular em detrimento do público, a Lei previa o acesso à educação formal. As pessoas, por sua vez, procuravam se informar sobre seus direitos e pressionavam para que ela se cumprisse. Era o despertar sobre a importância da aquisição do conhecimento sistematicamente elaborado, para uma maior compreensão do processo produtivo, para o crescimento profissional e melhoria salarial. Esta consciência da classe trabalhadora incomodava a classe dirigente. E a elite dirigente sentiu-se ainda mais ameaçada com o surgimento, na década de 60, de projetos que se destinavam a valorizar a cultura e promover a alfabetização de adultos, uma vez que, escolarizadas, as pessoas das classes menos favorecidas poderiam participar mais ativamente das questões políticas e econômicas nacionais. Eram conhecidos como Movimentos de Educação Popular. Entre eles destacaram-se os Centros Populares de

Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (MELO, 2012, p.66).

Como a base da lei no seu discurso vigorava a transformação da educação e abriu espaço desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a novas propostas e o que se apresentou como oficial foi um investimento maior em formação de mão de obra, as iniciativas de educação mais libertadora e crítica começam a aparecer com força, com o objetivo de suplementar a formação humanística, que nas letras da lei deveria estar sobre a científica, mas na prática se desenvolveu como uma leitura de que se precisava formar a criança para o mundo real, que naquele momento da história, era o mundo do capital e do lucro e que exigia muita mão de obra para as novas profissões que estavam surgindo no Brasil.

Influenciado pelos estudos de muitas teorias novas, revolucionárias e libertárias, muitos intelectuais cunharam processos de educação que incentivavam a formação para o trabalho, mas agregavam a este a luta pela não massificação escolar e sua ideologização capitalista. Ao propor essas ideias não deixava de formar trabalhadores, mas os dava a condição de serem esclarecidos e capazes de entender que este processo poderia o levar a alienação pelo trabalho.

Esse se tornou um problema para a elite burguesa e suas pretensões de lucro, pois assim muitos trabalhadores começaram a entender que muito mais do que apenas trabalhar, poderiam exigir direitos sobre este trabalho, que nas letras da constituição já tinham sido estabelecidos desde a primeira constituição do governo Vargas em 1934. Muitos desses direitos, mesmo sendo constitucionais, ainda não estavam sendo executados pelos donos dos empreendimentos, pois contavam ainda com muitos analfabetos e outros formados de maneira precária em algumas escolas que não tinham toda a estrutura necessária para a adequada e efetiva alfabetização. Mas com as propostas de educação libertária, esse processo ganha incrementos de alfabetização efetiva e de esclarecimento diante das realidades a que eles viviam.

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de "Escola Nova Popular", como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada "teologia da libertação" (SAVIANI, 2013, p.303).

Esta nova concepção de educação traz presente uma nova realidade que busca entender os movimentos da realidade e fazer compreender como isto afeta a vida de forma direta e indireta, proporcionando ao educando não apenas a formação erudita e clássica, mas uma perspectiva de leitura do mundo que está a sua volta, com suas complexidades e seus problemas que precisam ser enfrentados e resolvidos.

E por isso que a primeira LDB, tem seus pontos positivos e negativos e merece toda a consideração enquanto entendida dentro do processo educacional nacional. Apesar de muito tardia em relação aos outros países mundo afora e até em relação aos vizinhos, a promulgação da lei significou um passo importante para o avanço educacional e por consequência a abertura para discussões educacionais ora sem fórum. Talvez devamos participar da “meia vitória” de Anísio Teixeira:

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou “meia vitória, mas vitória” (Teixeira, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (SAVIANI, 2013, p.307).

Em um processo de educação que vinha lento em avanços durante tantos anos de discussão, as poucas vitórias, precisam ser comemoradas para que as lutas não sejam desanimadas e que se possa conquistar mais passos em rumo a educação que os especialistas em educação propõe como sendo o necessário para a construção de um sistema educacional brasileiro de fato.

Por outro lado, precisamos lamentar que uma longa discussão, no final de contas, gerou como sempre, a vitória dos interesses econômicos sobre os interesses da população e a democracia foi deixada de lado numa vitória por quem tem o poder econômico nas mãos.

E isso é só o começo para a definição de uma educação cada vez mais voltada à formação de mão de obra e não a de um ser humano integral, essencialmente cidadão.

2.8 Da ditadura militar e a instrumentalização da educação

Todo o otimismo e entusiasmo pedagógico (termos cunhados por Jorge Nagle - nascido em 18 de junho de 1929 e falecido em 21 de junho de 2019, reitor da Unesp entre

1984 e 1989) iniciado na década de 1930 como o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova de 1932, começaram a ter seu declínio na década de 1960. Os movimentos de educação popular que nasceram para fazer frente à pouca evolução nas discussões políticas desde a apresentação do manifesto até a promulgação da LDB de 1961 serviram de alerta para as camadas conservadoras do perigo que uma educação libertadora poderia fazer. Tanto que a pressão popular, neste período, conseguiu colocar no poder certos grupos que começaram a defender propostas que davam mais condições de dignidade à maioria da população. Iniciou-se discussões no parlamento de propostas sobre condição de trabalho, reforma agrária, taxaço de riqueza, analfabetismo, universalização da educação, nacionalização do capital, etc. Essas discussões, apesar de muito benéficas, se implementadas, para a maioria da população, significava para a elite empresarial e os latifundiários uma ameaça ao poder que pretendiam conservar. Apesar das greves e dos movimentos de rua, a força do poder das elites, exercia um lobbie maior nas autoridades constituídas e as reformas que poderiam significar uma divisão maior da riqueza no país eram deixadas de lado em detrimento de outras que mantinham a situação como estava.

Mas a pressão popular através dos movimentos populares, sindicatos, organizações estudantis, organizações políticas socialistas, organizações eclesiais de base orientadas pela teologia da libertação, começaram a dar força para o governo de João Goulart (Jango) instituir um programa de Reformas de Base, para estruturar o país com condições de igualdade de direitos para todos os cidadãos, sejam eles trabalhadores e empresários.

Essa abertura de diálogo com os setores mais populares, sendo uma ameaça aos privilégios das camadas sociais mais abastadas resultou no período de maior retardo nas conquistas que o Brasil já adquirira ao longo do período republicado. A ditadura militar declinou a construção de uma sociedade democrática de direito, para uma sociedade autoritária, liderada por um grupo específico de militares e de suas convicções construídas nas escolas de guerra americanas. A conexão entre militares e governo norte americano fez com que as ideias do país estadunidense fossem importadas e servissem de base para as tomadas de decisões do governo brasileiro. Inspirado no capitalismo consumista, a educação foi estruturada para que este conceito social fosse servido pelas escolas e a educação tecnicista se tornasse a orientadora das aulas nos bancos escolares.

A partir de 1964, a educação reduziu-se à prática de transmissão de conhecimentos pelos professores, desprovida de discussão política. O desenvolvimento econômico brasileiro no período da ditadura militar (1964 – 1985) centrou-se na entrada de empresas internacionais e empréstimos de capital estrangeiro. A educação apresentou características pragmáticas e tecnicistas, para atender as necessidades imediatas do

mercado de trabalho, fornecendo principalmente mão-de-obra para as indústrias estrangeiras (MELO, 2012, p.75).

A condição pragmática que considera o homem como ser ativo e não apenas como ser pensante e a condição tecnicista que é tendência pedagógica liberal, de caráter instrumental, em que o professor é o responsável pela criação e execução do planejamento, e o aluno, apenas receptor do conhecimento, transformaram a educação, ou melhor, regressaram a educação a situação da educação tradicional, antes da república. O professor ganhou o caráter supremo sobre a classe, mas desde que não manifestasse sua opinião sobre a realidade da sociedade e sim transmitisse conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e validado pelo sistema político vigente. O estudante volta a ser pacífico no processo educacional e sua condição de aprovação passa a ser entendido pela capacidade de retenção dos conteúdos transmitidos e que deveriam ser provados em instrumento de avaliação descritivo, tal qual lhe foi passado. O sistema educacional construído na primeira LDB, deveria ser reconstruído e assim o foi.

O aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações. Como vimos, essa ideia já aparece fortemente nas análises do Ipes, tanto no simpósio de 1964, como no Fórum “A educação que nos convém”, de 1968. O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade com o corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n.77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura “lenta, gradual e segura” (SAVIANI, 2013, p.365).

Este pequeno resumo da evolução da educação no período da ditadura militar de 1964-1985, feita por Dermeval Saviani, faz notar que a preocupação com a educação é clara e objetiva, dada que pode ser resumida em alguns decretos. Desde o início do governo militar a proposta era a de não criar uma formação de opositores do governo, mas sim de estabelecer um exército de trabalhadores para resolver o problema da industrialização que seria

intensificada graças ao capital internacional, principalmente norte-americano. A educação deveria estar associada a esta preocupação, sendo assim deveria ser pragmática, sem a discussão crítica da realidade a que o país passava, tanto que os movimentos estudantis e docentes foram os mais caçados e punidos durante o período ditatorial, pois as cabeças militares entenderam o perigo que um processo de educação pudesse trazer.

E na verdade trouxe. Foi dentro das universidades e das escolas secundárias que os principais núcleos de discussão de uma retomada democrática surgiram. E no meio educacional formal que as ideias podem ser discutidas e assim, criar contrapontos às atrocidades e desmandos que são criados. E assim, foi. Porém, o poderio repressivo do regime, conseguiu ficar no poder durante 20 anos e, para que os ditames das elites perdurassem, reprimindo movimentos democráticos e ceifando vidas de muitos que lutavam por um país diferente, principalmente democrático.

Apesar do lado cruel, a luta das pessoas pela liberdade democrática, condicionou a criação de movimentos que refletiam a necessidade de uma educação cada vez mais libertária, baseada em uma condição histórica crítica da realidade social, dando sentido ao trabalho realizado nas escolas e universidades. Muitos dos movimentos sufocados durante o regime ditatorial, ressurgiram quando da abertura democrática em 1985, auxiliando na discussão das bases para a construção da nova constituição de 1988. Dos resquícios das batalhas por liberdade através de um estado democrático de direito, restou muita discussão nas universidades e esperanças foram novamente criadas de se estabelecer uma educação voltada ao ser humano, e não mais ao mercado.

2.9 Da atual LDB (9394/96) mudanças e não mudanças

Com a abertura e o fim da dura repressão de pensamento, a produção intelectual ganha espaços significativos e a educação retoma discussões importantes, pois seus intelectuais, começam a visualizar a concretização de uma retomada do sistema educacional mais libertário, voltado a formação do ser humano e menos tecnicista.

A década de 1980 foi caracterizada, também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área. Pelo avanço do processo de organização e pelo aumento da produção científica e de sua divulgação, a área de educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino (SAVIANI, 2013, p. 407).

Muitos teóricos da educação voltam para o Brasil ainda mais fundamentados sobre a necessidade de uma educação voltada para o ser humano cidadão e propõe inúmeras discussões e fóruns para o debate de propostas que tendem a fazer com que a pauta educacional seja trazida para dentro das escolas e universidades e possa se discutir realmente educação. Os primeiros governos pós período ditatorial até abriram espaços para que estas ideias e propostas tivessem espaço no congresso nacional e os intelectuais pudessem opinar e construir as bases educacionais do sistema educacional no novo estado democrático de direito.

É a partir destes espaços de debate que em 1992, surge a nova LDB. Das mãos de Darcy Ribeiro o texto apresentou várias inovações que antes não apareceriam nos textos constitucionais: “práticas democráticas de gestão escolar; maior autonomia das escolas para a definição e implantação de seu projeto pedagógico; ampliação de vagas para ingresso e permanência dos alunos na escola” (MELO, 2012, p.90). Inspirou também o surgimento de programas, inclusive de fomento e financiamento educacional, para que as propostas apresentadas pudessem sair do papel, como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Tais iniciativas amarram as propostas constitucionais para que de fato a aplicação dos recursos fossem efetivamente destinadas à educação. A questão é que o texto legal ficou muito bom. Mas de novo enfrentamos uma prática antiga da política brasileira: o discurso ser um, mas na prática as coisas são um pouco diferentes. Não podemos negar que muitos dos programas relacionados tiveram evoluções significativas como por exemplo os relacionados à alfabetização, mas que careceram de consolidação em relação à leitura e à escrita. O analfabetismo funcional é uma realidade que persegue boa parte da população.

Houve ampliação do número de vagas e matrículas nas escolas, mas ainda é baixa a qualidade do ensino. Em 2002, uma avaliação revelou que 59% dos estudantes que concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental não dominavam a leitura e a escrita. Ainda apresentamos um índice de reprovação nas primeiras séries do ensino fundamental três vezes maior que a da América Latina (5,6%). O “fracasso escolar” ainda não foi superado. A solução para este problema envolve fatores internos e externos à escola. Dentre os fatores internos, podemos destacar o elevado número de reprovações, a falta de material didático-pedagógico, o despreparo dos professores. Como fatores externos, podemos citar a dificuldade de transporte, choque cultural e necessidade de trabalho do discente (MELO, 2012, pp.90-91).

Mas a principal preocupação atual está no lobby do capital sobre a educação que faz com que os projetos educacionais sejam travancados quando não são satisfatórios ao mercado. Isso faz com que a escola continue com princípios tecnicistas que coloca a

preparação para o trabalho para as classes menos favorecidas, como suficientes para a sua formação, deixando para as classes mais abastadas as condições de frequentarem escolas melhores e que criam esperanças para ingressar em um curso superior. No fim essas duas escolas possuem a mesma finalidade, fazer com que o educando ingresse no mercado de trabalho. A diferença é que ela continua oferecendo duas perspectivas que parecem ser naturais: a dos pobres de cursar o mínimo para entrar o quanto antes no mercado de trabalho e dos mais ricos que apresentam um roteiro de formação mais amplo, com a apresentação de uma formação mais completa e significativa. Isso faz com que a manutenção da estrutura social continue. Por outro lado, há propostas de acesso que estão garantindo a muitos mudarem de patamar social, através de programas e ações governamentais que dão condições de que os mais pobres acessem o mercado de trabalho de maneira mais competitiva. Mas são ainda muito pontuais e de baixa adesão.

O problema é este, como o mercado econômico capitalista consumista ainda dita a estrutura social, a educação é vista como um meio para o fim que é o de criar riquezas para serem usadas nos processos de consumo. Sendo o lucro o objetivo do trabalho e dos empreendimentos é preciso entender essa lógica. Para que alguém lucre, alguém tem que ter prejuízo. Este é o oposto da distribuição social. Essa lógica mantém uma escola condicionada a competitividade, a concorrência, ao sucesso, fazendo com que alguns alcancem e outros não. Por isso muito do descrédito de jovens que não entendem o porquê de estar na escola ou na universidade, se o grande objetivo é se preparar para o trabalho. E como o mercado está cada vez mais competitivo e querendo que os jovens entrem no mercado de trabalho para baratear o salário pela regulação do desemprego, os jovens vêm cada vez mais cedo abandonando os bancos escolares e o ensino médio com cada vez mais índices de evasão cada vez mais assustador. Retomar o sentido da necessidade de uma formação que auxilie na construção do jovem mais consciente é necessário, mas aí também passa por processos de formação de professores e sua valorização.

Essa realidade da educação não é resultado de um ato imediato do momento. É resultado de sucessivos atos históricos que relegaram a educação aos interesses do mercado econômico e das elites que governavam. Isso fez com que a finalidade da educação não se apresentasse a si mesmo, mas estava a serviço deste mercado e das suas necessidades. Por isso a preocupação de estabelecer um questionamento de preparação para o trabalho que a escola faz, não por causa do trabalho. Pois nos parece que esta preparação, não está na finalidade humana de realização pelo trabalho, mas na condição de alienar o estudante e o deixar distante de sua condição necessária de cidadão que poderia lhe ajudar a ver o mundo como

um lugar a ser cuidado, ver no outro a condição não de concorrente, mas de irmão e assim pudesse contribuir para a (re)construção de um mundo melhor.

2.10 Da atualidade da educação brasileira e a esperança

É inegável contestar muitas evoluções da educação brasileira pós constituição de 1988 e pós LDB 9394/96 e suas consequências legais. Iniciado pela responsabilização do estado e das famílias pela instrução das crianças e adolescentes, que possibilitou o entendimento da concretização da universalização do ensino, primeiramente do ensino fundamental, após expandindo para a educação infantil e ensino médio, convocou uma mudança de postura, de olhar sobre a necessidade desses brasileiros estarem em uma escola. Esse movimento criou várias políticas públicas para que essa universalização pudesse se efetivar. Algumas práticas, que antes eram bondades dos políticos, ou eram efetivamente entendimento político progressista da educação, que eram locais, passam agora a serem obrigatórias por força da lei.

Esse evento propício, principiado pela lei e estimulado por alguns governos com intenções mais progressistas, geraram um ambiente de consolidação de um sistema de educação brasileiro que tinha alguns objetivos simpáticos a ideias de desenvolvimento real da educação. Mesmo sujeitados a elementos de mensuração do mercado, como o da qualidade, que vamos ver com mais detalhe no capítulo seguinte, e eficácia, propuseram incentivos e vinculação de recursos que garantiram com que a permanência na escola fosse uma busca constante. Tanto FUNDEB⁶ (que primeiramente era FUNDEF), como PNLD⁷, só para citar

⁶ Fundeb é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e foi criado em 2007. Em 2019, o Fundeb distribuiu R\$ 156,3 bilhões para a rede pública. Atualmente, garante dois terços dos recursos que os municípios investem em educação. (Fonte: Câmara dos Deputados

https://www.google.com/search?q=o+que+%C3%A9+o+fundeb+na+educa%C3%A7%C3%A3o&rlz=1C1GCE_A_enBR993BR993&oq=o+que+%C3%A9+o+FUNDEB&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgBEAAYgAQyCQgAE EUYORiABDIHCAEQABiABDIHCAIQABiABDIICAMQABgWGB4yCAgEEAAYFhgeMggIBRAAGBYHjIICAYQABgWGB4yCAgHEAAYFhgeMggICBAAGBYHjIICAKQABgWGB7SAQk4ODM4ajBqMTWoAgIwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

⁷ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (fonte: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>)

dois programas, incentivaram governos estaduais e municipais a desenvolverem suas redes de ensino de maneira a conseguir usufruir destes recursos que, de certa forma garantiam índices de desenvolvimento social, que por consequência geravam outros investimentos. De certa forma, a educação criou um ambiente favorável para o desenvolvimento de políticas locais que acabavam incentivando as famílias a colocarem seus filhos na escola e os manterem lá.

As consequências da estruturação do sistema educacional brasileiro geraram alguns fatores positivos que precisamos destacar, pois tiveram impacto nas análises internacionais e das universidades. Embora os programas tenham inúmeros desafios e limitações, muitos têm apresentado resultados significativos na melhoria da qualidade da educação e na promoção da inclusão social. Com a universalização da educação básica, o acesso ao ensino superior, que estava restrito às classes mais abastadas, começa a ser uma realidade mais consolidada e muitas famílias começam a receber os primeiros universitários após gerações de analfabetos ou de relegados aos estudos. Desta forma podemos perceber uma expansão do setor educacional. Ou seja, o mercado educacional privado também vê seu crescimento acontecer. Antes de propriedade apenas das congregações religiosas/confessionais, as escolas e universidades particulares começam a conhecer uma nova concorrência que consegue vislumbrar uma outra questão por trás da melhora, ainda que singela, da educação nacional. Abria-se diante dos investidores nacionais e principalmente, internacionais, mais uma possibilidade de lucro. Isso se deu graças a alguns fatores em particular. Primeiramente ao crescimento econômico do Brasil na primeira década dos anos 2000, o que resultou no aumento da classe média, que começou a ver na educação, melhores oportunidades para seus filhos, logo criava-se um novo mercado consumidor para serviços educacionais privados. Segundo, os governos progressistas auxiliaram a entrada de investidores no mercado educacional, com a justificação da maior oferta de vagas, com a flexibilização das regulamentações no setor da educação. Primeiramente no âmbito do ensino superior, como depois na educação básica. Essas instituições tornam-se empresas de capital aberto, o que facilitou a entrada de investidores, famintos por resultados - não necessariamente pedagógicos. Um exemplo disso é o grupo Kroton⁸. Essa participação das empresas

⁸ A Kroton Educacional é uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma trajetória de mais de 45 anos na prestação de serviços no Ensino Básico e de mais de 10 anos no Ensino Superior. Em 2010, a Kroton adquiriu o Grupo IUNI Educacional, instituição que também atuava na graduação e pós-graduação presencial; em 2011, o destaque foi a aquisição da Universidade Norte do Paraná (Unopar), a maior instituição de Educação à Distância do país. Para coroar esse ritmo intenso de aquisições, em 2013, a Kroton realizou o maior movimento de sua história: anunciou a fusão com a Anhanguera e, com isso, consolidou a sua liderança tanto no ensino Presencial como na Educação a Distância. Após a fusão com a Anhanguera, a Kroton passou a contar com 125 unidades de Ensino Superior, presentes em 18 estados e 83 cidades brasileiras, além de 726 Polos de Graduação EAD credenciados pelo MEC localizados em todos os estados brasileiros e

educacionais foi bem vista pelo setor econômico, pois injetou recursos financeiros no mercado o que trouxe eficiência e recursos para o setor, mas levantou preocupações sobre a qualidade do ensino e a homogeneização das ofertas educacionais.

Outro salto que a consolidação das políticas públicas de educação foi a possibilidade de visualizar investimentos em educação, muito além dos poucos investimentos isolados que antes se viam. Agora era possível a busca de novos elementos estruturais para as escolas, inclusive dando a elas a possibilidade de terem acesso a tecnologias. Muitas escolas, em pleno século XXI, foram as primeiras ilhas de tecnologias de muitas comunidades, principalmente do interior. Posteriormente, a escola se abriu para a busca de novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Claro que precisamos ressaltar, que por vezes eram despejados equipamentos demais em uma escola, sem preparo humano nenhum, o que tornava tal tecnologia como mero enfeite da escola, que continuava a se utilizar dos velhos equipamentos tradicionais: quadro e lousa.

O século XXI trouxe momentos muito importantes, mas a grande questão que se ocupa ainda está residente na missão educacional. O país ainda continua a galgar péssimas posições segundo os rankings que o mercado financeiro determina, ou impõe. Temos vários déficits de aprendizagem. Nossa leitura é muito incipiente entre as classes menos favorecidas. Mas temos esperanças.

Entendemos que precisamos ainda galgar espaços de soberania da educação sobre o mercado financeiro, dando mais espaço para as universidades ditarem as orientações de uma educação formadora. Precisamos valorizar mais a carreira de professores, investindo em carreiras e condições de trabalho, com políticas de melhor remuneração. Assim, muitos jovens também visualizaram o magistério como uma carreira possível de realização profissional. Por consequência, é necessário cursos superiores que respeitem um processo de formação de professores com maior solidez. Para isso, é necessário regulamentar o ensino remoto, dos cursos de licenciatura a distância.

Enfim, as perspectivas para o cenário educacional no Brasil envolvem uma abordagem multifacetada, que inclui a melhoria da formação dos professores, a inclusão e equidade, e o alinhamento da educação com as necessidades de uma educação emancipadora. Com políticas públicas cada vez mais eficazes e uma colaboração dos outros setores sociais, é possível uma

também no Distrito Federal. A Companhia ainda conta, na Educação Básica, com mais de 870 escolas associadas em todo o território nacional. Por fim, a fusão com a Anhanguera adicionou ao portfólio mais de 400 polos de cursos livres e preparatórios. (fonte: <https://www.kroton.com.br/sobre-a-kroton/perfil-corporativo/>)

escola que construirá condições para a formação de cidadãos críticos e criativos, éticos e estéticos.

3 ANÁLISE DOS ATOS PERLOCUCIONÁRIOS NAS ESCOLHAS EDUCACIONAIS AO LONGO DA HISTÓRIA DO BRASIL

Nos parece que a década de 1930 despertou no Brasil, no que diz respeito à pedagogia, algumas discussões educacionais que começaram a ter relevância no âmbito político e nas rodas empresariais. As universidades e os colégios normais fizeram debates que procuravam modernizar a educação brasileira. Para isso liam muito material de qualidade sobre as pedagogias e as filosofias da educação que eram produzidas mundo afora. As discussões até essa década já aconteciam entre alguns intelectuais, mas eram localizadas nas realidades das províncias ou nos estados. E por vezes só na capital federal. Com a “Nova República” a discussão ganha uma dimensão federalista, e os trabalhos e estudos de teóricos escolanovistas abriram as portas para novos olhares sobre o processo educacional brasileiro. Com divergências, por óbvio, mas que almejam muito mais do que preferências ou gostos. Estão sincronizados no belo propósito de discutir uma nova escola, capaz de transformar a realidade deplorável da educação brasileira em uma uníssona esperança de um processo educativo bom para todos. Segundo Fernando de Azevedo, isso só aconteceu pois

(...) a educação nessa época se encontrava numa encruzilhada: ou prosseguir nos rumos antigos, em que insistiam conservadores e reacionários, ou investir para rumos novos, de transformações radicais, de estrutura e finalidades (SAVIANI, 2013, p. 208).

Essa euforia escolanovista possibilitou o ingresso da discussão no âmbito político, mas que logo descambou em uma prática não tão crítica, assim como a pedagogia tradicional. Isto consolidado na ausência de reflexão sobre as próprias contradições que as exigências econômicas do capitalismo exigiam do processo educacional. A escola que parecia enredar nas bases legislativas da educação brasileira para uma escola de formação da integralidade humana, preteriu aderir às demandas da industrialização e da sociedade de consumo, adotando uma visão pedagógica de visão tecnicista, instrumentalizando os educandos as necessidades práticas do modelo de sociedade ora pensado pelas elites. Essa escola, concretizada durante a ditadura militar no Brasil, e que até hoje é referência de ideário de formação como preparação para o trabalho, não enquanto emancipador, mas como seres preparados para a sociedade de consumo, assume o papel popular de escola com objetivos concretos para a utilidade pública.

É por isso que nos discursos políticos a ideia formativa da escola, é deixada de lado, substituída por uma ideia de escola que prepare seres humanos para as necessidades do mercado. É por isso também, que todo o tipo de pedagogia que se apresenta com uma

motivação libertária e crítica é parafraseada como análoga a movimentos contra o desenvolvimento de um povo, de uma nação. É considerada um atraso. Diante destas concepções, as contradições relevantes dos processos educativos não são observadas e as propostas mais adaptadas aos interesses econômicos se tornam predominantes.

Essa prerrogativa de atentar-nos as contradições, é provocada pela ideia de um grande educador brasileiro, Paulo Freire, que ao falar sobre a pedagogia do desejo, faz-nos um alerta, bem como uma crítica, e nos aponta esperanças sobre como tornar o processo educativo significativo e potencialmente emancipador do ser humano. Pois, podemos entender toda a história da educação brasileira de forma fatalista, mas podemos buscar também uma esperança de que o ensino no Brasil tem seu lugar e precisamos lidar com ele.

Neste tipo de busca, de procura por razões, preparemo-nos, e aos outros, para superar uma compreensão fatalista de nossas situações, de nossos contextos. Superar um entendimento fatalista da história necessariamente significa descobrir o papel da consciência, da subjetividade na história. Superar compreensões fatalistas de “ser” na rua é sinônimo de sondar as razões sociais, políticas e históricas de ser as ruas - contra as quais podemos, dessa forma, lutar, coletiva e conscientemente. (FREIRE, 2001, p.37-38)

É por isso que neste capítulo, após a breve análise histórica das pedagogias brasileiras do capítulo anterior, nos propomos analisar as decisões políticas que impediram que a educação, bem como o sistema educacional brasileiro despontasse para uma escola formadora, preterindo uma escola tecnicista e utilitarista. Pretendemos isso, localizando nos subcapítulos abaixo, discursos utilizados que deveriam fazer parte de um processo educacional formador, mas que foram relegados por um caminho instrumentalizador dessa ideia. Cada um desses temas pretende ser, uma forma de análise crítica hermenêutica, para entendermos a força dos processos de discussão para as tomadas de decisão. Isso, juntamente com o poder de coerção que o poder político e principalmente econômico, exerce sobre o conhecimento pedagógico e científico para a não construção de uma escola formadora de seres humanos e não só trabalhadores. Por isso, utilizando-se dessa ideia freireana, após sondar as razões históricas, vamos nos dedicar às questões sociais e políticas, bem como às econômicas, a fim de superar as compreensões fatalistas e propor em seguida saídas para isso. E com ajuda da metodologia crítica hermenêutica, principalmente de Habermas, observar, na construção histórica dos diálogos, ou não, estabelecidos durante esses anos, contradições nas tomadas de decisões que construíram uma educação voltada à instrumentalização para o trabalho.

Em outras palavras, utilizando-se dos conceitos habermasianos, o que queremos é, ao analisar as contradições históricas localizar e após entender os atos de fala e sua prerrogativa sobre a ação pedagógica. Pois entendemos, assim como Habermas, “[...] que a ação comunicativa se distingue das interações estratégicas em razão de que nesta todos os participantes têm de buscar fins ilocucionários sem reservas, de modo a perseguir um acordo [...]” (CENCI, 2011, p.117) Quando essa perseguição se torna unilateral e pretensiosa, ou seja, perlocucionário, o processo em si se carrega de intenções que tendem a beneficiar apenas esse grupo interessado. Nossa busca dos temas tende a tentar identificar possibilidades de novas discussões de forma ilocucionária.

3.1 Ato estratégico que coloca a educação como formação cultural

Um primeiro tema que identificamos na análise histórica, utilizada nos discursos e na forma de lei, esteve associada à ideia de que a escola deve ser um instituto de formação cultural. Tal discurso se localiza em uma ação estratégica que coloca a função da escola com pretensões de organização social, mas com um fundo claro de manutenção e conservação dos processos políticos e econômicos, ou seja, de manter a cultura de que as elites devem, ao natural, estarem no poder.

A questão que se coloca aqui não é a força comunicativa da formação cultural, mas o emprego de modo estratégico para a conservação do poder⁹. O que se coloca aqui é a importância da formação cultural de forma clara para que a condição de escola como formadora cultural de modo livre e sem coerção, com o fim de estabelecer o processo de formação não deliberativa intencional para resolver questões unicamente econômicas.

Para isso é importante o entendimento do conceito de cultura e sua significância para a construção de uma escola formadora e de uma sala de aula de formação do ser humano. Bauman pode nos ajudar com uma reflexão sobre o conceito:

A ideia de cultura foi uma invenção histórica instigada pelo impulso de assimilar, do ponto de vista intelectual, uma experiência inegavelmente histórica. E, no entanto, a ideia em si não podia apreender essa experiência de outra maneira senão em termos supra históricos, da condição humana como tal. As complexidades reveladas no curso de uma tarefa historicamente determinada de construção da ordem (nenhuma determinação se impõe, como assinalou Gadamer, a menos que seja reconhecida como tal) foram elevadas à categoria de paradoxos existenciais da humanidade, por

⁹ Habermas mostra que os atos de fala podem ser empregados de modo estratégico, porém somente para a ação comunicativa possuem uma significação constitutiva (konstitutive Bedeutung) e funcionam como mecanismo de coordenação das ações. (CENCI, 2011, p.112)

meio da ideia de cultural como propriedade universal de todas as formas de vida (2012, p.15).

A experiência histórica daquilo que vamos acumulando ao longo do tempo de conhecimentos e vivências parecem como eventos naturais do ser humano. O questionamento de Bauman nos faz desestabilizar a ideia de acúmulo natural de conhecimento e nos provoca a pensar em quão complexo são as estruturas para o ser humano estabelecer um processo cultural. Ou seja, parece-nos num primeiro momento um processo que já está enraizado na nossa condição de humanos ir simplesmente acumulando coisas e por consequência criando cultura. Paradoxalmente a essa visão simplista precisamos notar que toda a condição de nossa cultura foi uma construção que, na maioria das vezes, era orquestrada por cabeças pensantes que apresentavam situações experienciais que davam conta de serem importantes a ponto de as entendermos como sendo necessárias para a vida humana. Tanto que algumas delas, com o passar do tempo, percebemos que a natureza de tal pensamento fora equivocada, o que nos faz abandonar tal experiência ou conhecimento do rol do acumulado historicamente.

A modernidade, o desencantamento das concepções religiosas e metafísicas de mundo, exige que os problemas de fundamentação sejam tratados a partir de uma perspectiva racional, ou melhor, a justificação de uma autoridade política deve, em contextos modernos, ocorrer em conformidade com os ditames da razão (CASAGRANDA, 2017, p. 19).

O conceito iluminista de cultura do historicamente acumulado passa a ser questionado, pois se entende tal questão relacionada a uma tentativa de ordenação social e não de construção intelectual. Enquanto essa visão linear de acumulação pareceu bem-vinda, os processos educativos se apresentavam como mantenedores de estruturas já preconcebidas pelos que estavam no poder e garantiam a continuidade política, sem questionamento. Se, como diz Bauman, tal ordem não fosse o parâmetro da constituição cultural, as motivações culturais trariam muito mais discussões ao que se viu ao longo da história. Quem estava no poder conseguiu impor com mais facilidade suas necessidades culturais, do que aqueles que não apossaram de poder e que quando se davam conta de sua condição precisaram apelar para revoluções e assim conquistar a inserção de processos culturais para a continuidade da história. Assim continuando na reflexão de Casagranda precisamos colocar o conceito de cultura em um patamar acima da simples interpretação racional moderna

(...) segundo ele (Habermas), o empreendimento contratualista, salvadas e guardadas as devidas diferenças, não foi bem-sucedido. Por isso, apoiado em Hannah Arendt, Habermas recusa a solução proposta pelos teóricos do Direito racional e do jusnaturalismo, afirmando, por exemplo, que “a produção de um direito legítimo

implica a mobilização das liberdades comunicativas dos cidadãos” (CASAGRANDA, 2017, p.20).

Na educação brasileira, o processo de formação cultural complexa como afirma Bauman pode ser usado como exemplo, dada a fácil percepção de elementos onde o conceito de cultura se apresentou de maneira a impor as forças de poder e dar um significado de naturalidade aos processos que eram decididos nas esferas desse poder.

Talvez um fato iconográfico desta perspectiva seja a da relação educacional dos portugueses com os indígenas. Deveras, apesar das boas intenções educacionais dos Jesuítas, em nenhum momento a cultura dos povos tradicionais da terra brasileira foi entendida como cultura. Pelo contrário, aos europeus, tais vivências e experiências históricas desses povos locais estavam relacionadas a selvageria e a anti-civilização. Portanto, estavam desalojados da ideia de ordenação social que o processo civilizatório de um povo culto poderia ter. Depois de muito tempo, percebeu-se que muito do que fora realizado historicamente pelos povos indígenas, tinha um processo de desenvolvimento civilizatório e tecnológico.

Esses povos considerados primitivos domesticaram centenas de plantas selvagens para produzir alimentos, fazendo cruzamentos e aprimorando sementes até atingir a perfeição. O milho, originário de uma gramínea, foi aprimorado em dezenas de diferentes espécies, de cores e sabores diversos, com as mais variadas formas de processamento, e se transformou no alimento mais cultivado e apreciado em todas as Américas, chegando à Europa somente após o retorno dos primeiros exploradores no século XV. Assim como as dezenas de espécies de mandioca, o cacau, o feijão, o tomate, e principalmente as batatas – dezenas de variedades cultivadas no Peru e Bolívia e que dali se expandiram para todo o mundo (PAPPIANI, 2018, n.p).

Como povos que dominavam tecnologias poderiam ser considerados selvagens a ponto de precisarem ser extintos sob o pretexto de ameaçar a ordem civilizatória. Assim, os processos de pensamento europeu se apresentaram com uma dada cultura que era superior, portanto justificava atitudes primitivas de eliminação do outro ser humano que lhe ameaçava, ante a melhor de todas as possibilidades de resolução de conflitos em processo civilizatório que é o diálogo.

Neste ponto que os processos culturais dos seres humanos ao longo da história no Brasil, mas que eram reflexo do que era pensado na Europa se apresenta como uma contradição performativa que ameaça a condição de formação do ser humano. A cada época da história da humanidade vivenciamos a volta da selvageria, se é que ela desapareceu. Não em povos que não tiveram contato com as tecnologias de origem europeia e das novas terras por eles conquistadas, mas dos próprios colonizadores e seguidores dessa cultura. A saber, preferimos resolver nossas questões pelo sistema bélico a desenvolver sistemas de diálogo

mais eficientes entre os povos e culturas diferentes. Até hoje, gastamos mais com compra de armamentos e medidas de “defesa” em todo o mundo, do que gastamos efetivamente em educação.

O resultado de tudo isso efetivamente é um discurso de que a educação é um processo de formação cultural, mas que na verdade se mostra como uma ferramenta de manutenção da ordem social previamente estabelecida para manter no poder os donos do capital e que por consequência organizam socialmente todas as instituições, inclusive a escola.

Dada a dimensão da subjugação que o processo cultural tem poder de desenvolver na sociedade, e a educação é o mecanismo para essa manutenção da ordem social, outra dimensão que podemos abordar como consequência da não clareza da importância da cultura nos processos educativos concretos está na generalização cultural que a sociedade atual está a entrar. Como diz Goergen:

Na sociedade global e plural interconectada pelos meios de comunicação e pela mobilidade social, o risco do ser humano se transformar num ser genérico chama cada vez mais atenção de sociólogos, psicólogos, antropólogos e pedagogos. Devido a crescente influência e confluência de diferentes culturas, visões de mundo e concepções éticas, torna-se vital encontrar caminhos para o processo formativo em termos de políticas públicas, de conteúdos e procedimentos pedagógicos. Esta é a grande questão que gera preocupação, incerteza e mesmo desânimo na maioria daqueles que trabalham em educação, fora ou dentro da escola (IN.: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p.33).

Uma cultura hegemônica dominadora como foi a apresentada pelos colonizadores europeus foi devastadora para a composição de uma cultura genuína dos povos locais, ao longo de nossa história. Porém, o fenômeno que vemos agora, graças ao movimento da globalização e da efusão das tecnologias tem-se apresentado como um processo nada produtor do ponto de vista da formação integral do humano.

Nesta perspectiva de uma cultura que possa dar ao ser humano uma condição de saída de seu estágio natural, quando somos superficiais não conseguimos fazer com que os processos culturais nos libertem. Quando temos uma cultura que nos impõe vivência ou quando temos uma que generaliza tudo sem discussão de que e porque tais elementos culturais, não evoluímos.

O que produz nova cultura libertária é a dialética do diálogo livre das pressões externas, caracterizada por uma formação completa do ser humano que consegue se conectar ao outro por igual e com seus pares formando redes de produção cultural conscientes.

A cultura pode ser definida como um processo de intercâmbio entre indivíduos, grupos e sociedades no seu empenho pela vida e sobrevivência. Então, a própria cultura passa a ser entendida como um processo em movimento. O indivíduo, na

dinâmica da aculturação, não se insere num contexto cultural homogêneo e fixo, como ocorria no passado; ele se acultura numa sociedade em tríplice movimento: a sociedade plural, a sociedade global e a sociedade em devir. Esse devir, em si desconcertado, a permanência, sempre frágil e provisória, mas essencial à vida humana, inscreve-se no âmbito da criatividade crítica do agir comunicativo. Nestes termos, a permanência emerge no e do devir por obra do argumento humano ancorados nos princípios de justiça social, democracia e respeito a pluralidade. Sobre o pano de fundo desses direitos, a busca de entendimento dialógico desinstala o universalismo essencialista colonizador do processo formativo, assumindo o plural como essência e entendimento como estratégia da vida humana (GOËRGEN, IN.: MUHL, DALBOSCO, CENCI, 2016, p. 37).

Portanto, a formação cultural que a escola pode ser, não passa apenas pelo discurso de uma escola de formação cultural, mas sim pelo entendimento das relações necessárias para os estabelecimentos culturais, que de fato devem ser estabelecidos pelo diálogo livre entre os humanos em formação. E não na simples, muito menos natural, dos resultados da consciência do estar no mundo e necessitar deste conhecimento cultural para entender a sua própria condição formativa enquanto necessidade de ser no mundo, afastando a sua condição de subjugados aqueles que conseguem entender e utilizam-se desta para continuar a subjugar. A liberdade desta condição só se apresenta na consciência garantida apenas pela condição formativa para a autonomia. Essa complexidade precisa estar presente na atividade educativa dos educadores em suas práticas pedagógicas, o que muitas vezes, nas teorias não críticas isso não se evidencia, justamente por entenderem como processos puramente naturais.

Corroborando com esta ideia, Marcon, em um texto chamado *Cultura e educação: perspectivas políticas emancipatórias*, apresenta uma diferenciação bastante interessante sobre os aspectos acima postos do modo de ver a escola como formação cultural:

As concepções de cultura que primam pelos elementos descritivos dos sujeitos, ou seja, que se concentram na descrição de costumes, hábitos, comportamentos etc., têm dificuldades para compreender a cultura da transmissão desses conhecimentos e informações. A cultura entendida na perspectiva que buscamos fundamentar no presente texto é entendida no contexto das relações socioeconômicas e políticas que os sujeitos constroem e constroem. Desta forma, toda e qualquer mudança tem relação com a cultura, visto que implica valores, comportamentos, práticas, utopias etc. (IN.: DALBOSCO, 2008, p.317).

O grande sonho de todo o processo formativo emancipatório se fundamenta na constituição de um ser humano que consiga desenvolver-se em seu caráter crítico reflexivo e assim consiga ir além de uma aceitação banal de uma cultura imposta socialmente pelos donos do poder, principalmente do poder político e de seus interesses, que estão associados a conseguir colocar a seus serviços as instituições sociais, inclusive a escola, para a manutenção da ordem social. A força da formação cultural é contrária ao conservadorismo, pelo simples motivo da necessidade da constante construção e reconstrução que a cultura de um povo

precisa sofrer a fim de constituir identidade. Cultura sem identidade é fadada a ser extinta e assim fica subjugada a cultura de outrem. A sociedade moderna, apesar do discurso da necessidade de formação cultural, não faz esforços para a conservação de elementos ou traços de historicidade de um povo. Salvo as iniciativas de pequenos grupos, a força maior é a de imitar as grandes potências ideológicas e suas maneiras de “viver”, desde que esteja vinculada a grande vivência necessária para manter o sistema econômico vigente, ou seja, o consumo.

A escola e o processo educativo poderão ser este centro de retomada da problematização do caráter cultural necessário, retirando a ideia de naturalização da formação e estabelecendo uma ação pedagógica atuante para o desenvolvimento de sujeitos culturais. A escola precisa ser um espaço de produção cultural e não de reprodução cultural. É preciso produzir diálogo sobre qual é a nossa cultura. É necessário uma ação comunicativa, no respeito das diferenças entre os humanos, respeitados as prerrogativas dos discursos verdadeiros. Parafraseando Nussbaum, não precisamos construir uma cultura pura, precisamos aprender como produzir cultura que auxilie na construção de uma sociedade democrática baseada no bem comum.

Tais mitos de pureza, contudo, são enganadores e perniciosos. Nenhuma sociedade é “pura”, e o “choque de civilizações” existe no interior de cada sociedade. Toda sociedade traz em si pessoas que estão preparadas para conviver com os outros em termos de respeito mútuo e reciprocidade e pessoas que buscam o conforto da dominação. Precisamos compreender como produzir mais cidadãos de primeiro tipo e menos do segundo. Imaginar, falsamente, que nossa própria sociedade é internamente pura só serve para alimentar a agressão contra os estrangeiros e a cegueira com relação à agressão contra os nacionais (NUSSBAUM, 2015, p.29).

A escola está entre um dos pilares da criação de espaços de entendimento dialógicos, ou pelo menos da preparação de cidadãos do “primeiro tipo”, para se criem espaços de conversa para construir cultura para a construção de uma sociedade democrática. Eis a nossa primeira contribuição para o resgate da importância de ouvir, respeitar e construir pontes entre culturas.

3.2 Atos estratégicos que discute a relação entre educação pública e para todos

Um segundo discurso, ou melhor, ato de fala perlocucionário, encontrado em nossa breve síntese da história da educação nacional, pós chegada dos portugueses (europeus) ao Brasil em 1500, passa pela apresentação de propostas que objetivem a educação para todos os cidadãos. Tal intencionalidade de efeito sobre os ouvintes, sejam eles nativos ou não, sejam eles patrícios ou não, sempre aparentou um esforço de tornar a educação uma forma de

melhorar a condição das gerações futuras sobre as passadas. Isso se deu de forma estratégica, pois, iniciando com a justificativa de catequização dos indígenas até o estabelecimento de uma educação instrumentalizadora pela metodologia tecnicista, conseguia dirigir os humanos a um controle cultural que fazia perpassar as ideias da classe dominante sobre as classes subalternas a ponto de justificar a necessidade de um poder sobre os outros. Vejam que essa intencionalidade não aparece no discurso, mas sim a bondade de apresentar um processo formativo para todos. Portanto o discurso de uma educação universal, pública e para todos, sempre apareceu nas intenções políticas e, portanto, caracteriza-se como um ato de fala perlocucionário, pois

(...) o que confere às perlocução um caráter peculiarmente assimétrico na interação e as caracteriza como ações estratégicas encobertas. Trata-se, aqui, de interações nas quais o participante, ao agir estrategicamente, não cumpre os pressupostos necessários para conseguir fins ilocucionários, próprios do uso normal da comunicação, enganando aos demais. (CENCI, 2011, p.111)

Porém, mesmo não entendendo as intenções, o discurso sobre a universalização educacional, continua a fazer parte da promoção da importância sobre a necessidade de estar na escola. Um exemplo disso está no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil que apresenta a seguinte redação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Logo em seu início, o artigo coloca de maneira clara, que o legislador constituinte expressa a necessidade de tornar a educação de acesso universal para todos os cidadãos brasileiros, em parceria entre o poder público constituído e as demais instituições sociais. Apesar da citação da lei remete a uma determinação legal a partir de 1988, nas legislações anteriores o discurso legislativo também expressa uma intenção de universalidade do processo educativo. Porém o que vemos pós colonização portuguesa até os nossos dias, é que a universalização concreta da educação caminha a passos lentos. Mesmo com a obrigatoriedade da presença das crianças nas escolas, a taxa de analfabetismo, por exemplo, ainda não é nula. A evasão no ensino médio no Brasil como um todo é catastrófica. Enfim, o modelo escolar brasileiro não garante escola para todos.

Podemos supor que um fator importante está associado à ideia de interesse público. Mas a educação é uma prioridade de interesse público?

O que é interesse público? O direito discute muito essa ideia de interesse público, pois é resultado de muitas interpretações que justificam diferentes pontos de vista e justificam

decisões muito adversas nos tribunais. Vejam essa manifestação do jurista José Eduardo Faria: “(interesse público é) um conceito quase mítico, cujo valor se assenta justamente na indefinição de seu sentido e que, por ser facilmente manipulável por demagogos, populistas e tiranos da vida pública, acaba sendo analiticamente pobre” (IN.: CRISTÓVAM, 2013, p.226).

Essa falta de definição clara de conceito é o que foi utilizado durante toda a história do Brasil desde a colonização para que nos discursos colocassem a educação como uma prioridade pública, de interesse público. Ou seja, que a educação deveria estar acima dos interesses individuais e particulares. Porém não foi isto que vimos.

Primeiramente, no período do Brasil colonial, a educação estava a serviço dos interesses tanto da corte quanto do Papa, ou seja, existia uma espécie de sistema educacional para que a coroa portuguesa pudesse educar os conterrâneos que vinham se instalar na colônia e também para catequizar os “gentios” que habitavam as terras que invadiram. Os interesses econômicos e políticos estavam acima da instauração de uma educação pensada para ajudar as pessoas a desenvolverem-se de forma emancipada. Sua destinação era para a formação de mão de obra e de fiéis. Tanto que os interesses da educação dos povos originários foram desconsiderados historicamente.

Logo após, mesmo com as reformas pombalinas, a educação também sofre sob o discurso do interesse público da educação, mas que na verdade, novamente fica subjugada aos interesses claros de uma retomada econômica da corte portuguesa que perdeu espaço para outros impérios que economicamente se sobressaíam na época pelo novo modelo econômico que surgira. Tanto que as reformas não tinham a pretensão de atingir a todos, pois elas aconteceram nas principais cidades ou metrópoles, ou seja, essencialmente para a elite. As classes mais populares ficaram, inclusive, sem o sistema educacional tradicional e conservador dos jesuítas, expulsos do império para adequar as mudanças aos interesses das elites.

Seguindo este mesmo roteiro, os governos posteriores até ouviram muitos notáveis teóricos e estudiosos das pedagogias que iam surgindo na sociedade moderna da Europa, mas quando estas se apresentavam como necessitando de investimentos mais robustos para sua implementação, eram relegadas a ações que não efetivaram as verdadeiras atividades necessárias para a concretização de uma educação para todos os cidadãos brasileiros. Propostas de leis foram escritas onde processos educativos podiam levar ao menos as condições de tirar as crianças e jovens da condição de analfabetos, mas pelo montante de recursos que o exigiam, eram rasgadas e implementadas legislações menos dispendiosas aos cofres públicos, mas que não atingiam a maioria da população.

Tais legislações não eram para atender aos interesses públicos, que os maiores investimentos em educação feitos durante o período imperial brasileiro foram feitos com a criação das universidades. Não que isto não seja importante, mas observe que, se a educação mínima de ler e escrever não atingia a maioria da população, como esta iria chegar às universidades? Sim, as universidades foram criadas para a camada da população que era assistida pelos braços do estado luso-brasileiro, ou seja, as elites e os seus. Isso por que as necessidades dessas mesmas elites, querendo copiar o estilo de vida da metrópole exigia algumas regalias que somente a criação de curso como o de medicina conseguia resolver.

Não obstante, com a independência e com a criação da república, esta situação não mudou. A educação continuou a ser usada como discurso político, mas dando prioridade para outras demandas sociais que beneficiam quem estava no poder e não o contingente populacional como um todo.

Enfim, até hoje, os interesses particulares se sobressaem aos interesses públicos. Isto porque os interesses de acumulação de bens estão acima de qualquer outro interesse. E para que alguém acumule, alguém tem que deixar de ter. Para que o acúmulo financeiro aconteça, o bem comum tem que ser relegado. E o bem individual de ter riquezas precisa estar acima.

É por isso que a naturalização nos atos educativos dos processos de concorrência e *ranqueamento* aconteçam. Fazer com que a individualização do processo de educação seja um instrumento de uma destruição constante da ideia de educação pública.

É importante dizer, educação pública, não apenas a oferecida pelos órgãos públicos.

Educação pública deve ser entendido como processo de formação dos indivíduos para que estejam a serviço das necessidades do público. Educação pública é aquela que envolve todos os entes do processo democrático em função da constituição de um bem comum, capaz de trazer à tona as preocupações de um todo populacional. Que forme cidadãos, independente da escola que frequentou. Que forme pessoas éticas, independente da universidade que frequentou. Que forme pessoas comprometidas com os outros, independente com qual instituição ou classe social esteja vinculada.

Esta ideia pode receber uma ajuda reflexiva a partir de uma análise que Fávero e Tonieto fazem da ideia de democracia em John Dewey:

Dewey define “interesse comum”, “certa porção de interação” e a “reciprocidade coletiva com outros grupos” como critérios de julgamento para definir os traços desejáveis e indesejáveis das formas de vida, aplicando-os, primeiramente, a duas formas de associação. “Se aplicarmos estas considerações a uma quadrilha de malfeitores, por exemplo,” diz Dewey, “verificaremos que os elos que conscientemente lhe vinculam os membros são pouco numerosos e quase que reduzidos ao só interesse comum do roubo, e que são de natureza a isolar o grupo

dos outros grupos, no tocante ao mútuo dar e receber dos valores da vida” (1959a, p.89). Por isso, este tipo de educação é parcial e falseada. Algo diferente acontece se tomarmos a vida familiar. Neste grupo não são os interesses restritos que imperam, nem a interação momentânea que se esgota quando são atingidos limitados propósitos, mas “há muitos interesses conscientemente comunicados e compartilhados - existem vários e livres pontos de contato com outras modalidades de associações” (FÁVERO & TONIETO, 2011, p.117)

A educação pode ser pública para todos, desde que o interesse por ela seja público. Para isso é preciso criar uma cultura sincera de entendimento da importância dos processos educativos reais de formação humana. É preciso que os discursos sejam apresentados tal qual as decisões sejam realizadas. Não falamos somente das autoridades constituídas, mas da sociedade como um todo. Que as forças produtivas, não enxerguem a escola apenas como formadora de mão de obra. Que as famílias não enxerguem somente como depósitos para seus filhos enquanto estão trabalhando e buscando sustento. Que as igrejas não enxerguem as escolas como espaços de proselitismo ou catequese de suas confessionalidades. Que a sociedade não entenda apenas como uma obrigação natural das crianças com a sociedade, sem entender o processo cultural a que elas estão vinculadas.

Entender as transformações sociais a que estamos nos sujeitando continuamente de forma consciente é que nos torna sabedores das influências. E as mudanças constantes desta sociedade nos deixam cada vez mais confusos e por isso continuar nos questionando sobre o papel social dessa educação pública e de interesse público está associado a não definir de forma fechada o que isto significa, mas questionar o mundo sobre o que isto significa. A cada dia que passa as transformações da sociedade exigem uma sociedade cada vez mais para todos, na contramão do sistema econômico que propagandeia o individualismo como saída social. O combate a essas dicotomias só ocorrerá quando tomarmos consciência da complexidade social em que a sociedade atual está imersa. A cada dia que passa sofremos descontinuidades por causa das mudanças constantes que vão acontecendo. Mas para combater essa constante pressão pelo individualismo, sem deixar de entender a importância do indivíduo, a escola, olhando para o público, precisa ser espaço de socialização. Quando a escola consegue ser realmente, não um depósito imperativo de crianças e jovens e passa a ser um centro de socialização dos indivíduos que continuam a ser indivíduos e não massa, as coisas acontecem.

Os modos de vida das crianças, assim como dos adultos, são marcados pelas agudas e permanentes transformações que os envolvem. Além disso, vale salientar que, com o avanço do mercado de bens simbólicos e a difusão maciça da informação, ocorridos a partir do século 20, surge uma nova configuração sociocultural e, com ela, a cultura de massa com forte acento socializador. A família e a escola continuam sendo agentes socializadores, mas dividem esse papel com novos agentes. Como

destaca Setton (2005), as mudanças relativas ao papel da informação e da difusão dos bens culturais, assim como a reestruturação das instâncias tradicionais da educação fazem com que a pluralidade e a heterogeneidade das informações em circulação contribuam significativamente para o surgimento de uma nova percepção tanto do indivíduo sobre si quanto sobre os grupos que o cercam, bem como de novas formas de interação social entre indivíduos e grupos. Tais mudanças contribuem tanto para a emergência de novas formas de interação social e de aproximação entre indivíduos e grupos quanto para o seu distanciamento (CENCI; MARCON. IN.: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p. 119-120).

Quando efetivamente se entende a escola ou todo o processo educativo como público a discussão sobre os processos de socialização ganha real significado, não ficando relegados ao dever do estado. A escola precisa voltar a questionar a educação como de interesse público como tal, para que se consiga refletir sobre as reais intenções e os benefícios e malefícios que as crianças e jovens estão sujeitos neste momento de superexposição às informações. A complexidade da sociedade precisa de um porto seguro para ancorar nossos barcos e constituir um espaço público de discussão sobre os rumos que devemos tomar. Não como criadora de rotas absolutas, mas como mediadora das possibilidades que possa se estabelecer entre pessoas que criam consciência de si.

Precisamos que as autoridades constituídas que dirigem os bens públicos criem políticas públicas que estabeleçam como princípio, ou até como norma, que os interesses públicos estejam acima dos interesses privados. Que a educação possa estar a serviço de todos, e não apenas das forças econômicas e suas necessidades imediatas, como por exemplo mão de obra. A educação pode e deve ser um processo que construa e reconstrua constantemente a ideia de que o ser humano é um indivíduo em primeiro lugar, mas que ele só existe socialmente. E que esta vivência em sociedade está solidificada na garantia de direitos que se apercebem gerais, válidos para todos. Pois se os direitos fundamentais a uma vida plena, entre eles a educação, forem limitados a faixas exclusivas da população, nossa vida fica comprometida enquanto seres sociais. Aí sofremos as consequências das desavenças por busca de direitos básicos. Tais dicotomias garantem discursos parecidos com a realidade. Que possamos voltar a entender a escola como espaço público e todo processo educativo como bem público em vista de um interesse público pela educação.

3.3 Atos perlocucionários que discute educação como formadora à cidadania

Este é o terceiro discurso que podemos extrair das observações da história da educação formal no Brasil e está associado a um ato de fala, mas de modo estratégico. Isto acontece, pois, o tema educação para a cidadania, tem um poder de movimentar pontos de vista

diferentes e, assim, ser uma contradição quanto ao poder de ação deste ato de fala. De um lado, inspira educadores sérios pelo país a transformar a educação tradicional em progressista e emancipatória. E por outro lado, é um ponto de atenção pelas camadas sociais conservadoras, por ser um potencial de estímulo para a população conseguir enxergar possibilidades de transformações sociais e que ameaçam quem está no poder econômico ou ele sustenta.

Se no trecho anterior de nossa pesquisa a questão estava situada no alcance da educação para todos, com a devida importância formativa que ela pode dar, agora está na análise do poder necessário de trazer para fora da escola os benefícios que ela pode gerar. A educação nunca foi fechada em si. O propósito da educação se mede com resultados sociais. Pela contribuição da transformação que opera nos jovens, para que produzam na sociedade.

Educação é para gente. Antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional. O que tem a vida humana que faz com que seja tão difícil manter instituições democráticas baseadas no respeito de todos às leis e na proteção de todos pela lei, e seja tão fácil descambar em diferentes tipos de hierarquia - ao, ainda pior, em esquemas de violento ódio grupal? Que forças levam grupos poderosos a buscar o controle e a dominação? O que faz com que as majorias tentem, de forma tão onipresente, denegrir ou estigmatizar as minorias? Sejam quais forem essas forças, é contra elas que, em última análise, a verdadeira educação pela cidadania responsável nacional e internacional deve lutar. E ela deve lutar utilizando todos os recursos da personalidade humana que ajudem a democracia a vencer a hierarquia (NUSSBAUM, 2015, p.27-28).

Nessa análise de Nussbaum podemos encontrar um princípio que os donos do poder desvirtuaram do processo de educação cidadã, pois ela só se estabelece nas condições necessariamente democráticas. Porém essa construção social implica participação, ou melhor, espaços de participação efetiva para todos. E não é um movimento simples de construção, apesar das condições epistemológicas garantidas pela modernidade, mas que não recaia sobre a prática efetiva das ideias estabelecidas. Isto podemos ver a partir das reflexões de Casagrande sobre as ideias Habermasianas

A verdade é que a modernidade traz para o âmbito das esferas culturais de valor (a política, a ciência, a moral, o direito, a arte, a educação, a economia, a religião, etc.), a autonomia necessária para que possam funcionar de acordo com uma lógica própria (Habermas, 1987a, p.222). Essa autonomia, contudo, é necessária para que se possa romper com o paradigma tradicional que subjugava e limitava todos os domínios da vida social a uma interpretação global do mundo. A sociedade moderna rompe, assim, com a concepção, predominantemente nas sociedades tradicionais, de que os diferentes domínios da vida social estão fortemente relacionados entre si. Em outras palavras, a modernidade e a consequente autonomia das diversas esferas culturais de valor, puseram fim a harmonia social preestabelecida pelas sociedades tradicionais e

explicitaram conflitos e tensões entre os diferentes domínios da vida social. Nesse sentido, pode-se afirmar que a sociedade moderna mostra-se como uma sociedade caracterizada pelo conflito e pelo dissenso (CASAGRANDA, 2017, p.18).

No método educacional tradicional o pacifismo do processo, pautou a necessidade das ações docentes sem a abertura dos espaços de autonomia, mas criou espaços para a concorrência, por causa do apelo ao sucesso, por consequência, os espaços de conflitos, de dissensos sempre foram bem estabelecidos.

Muito se fala que a educação é como o processo agrícola: planta-se semente para que possamos colher frutos. Porém dentro desta ideia precisamos discutir algumas questões. No método tradicional essa metáfora pacifista do processo educacional poderia caber com certa assertividade, visto que as crianças, assim como a terra, se subjugam ao trabalho de alguém que semeia o que bem entender com o intuito de colher aquilo que plantou. A participação da criança e do jovem neste trabalho é relevante somente pelo fruto que irá produzir no futuro. Por isso dizemos, no senso comum, que as crianças são o futuro do país.

O professor sim, de forma autoritária planta e cuida para que a produção seja garantida e que produza os frutos desejados pela geração adulta, que sabe o que está fazendo, tem as técnicas necessárias e os conhecimentos corretos para determinar de maneira assertiva o que irá acontecer com o produto gerado. Tudo o que não está dando certo deverá ser apartado da produção. Se a criança se “desviar” do projeto correto, o passo seguinte é retirá-lo da plantação (expulsá-lo, reprová-lo) para que não contamine as outras sementes e plantas. A ordenação de um caminho único de produção garante o sucesso educativo, pois o resultado se apresenta como continuidade do acordo do como sempre foi feito. Todo aquele que não se formasse da maneira “adequada” era um subversivo, um marginal, alguém que não conseguiu fazer o correto e vencer na vida. Essa aproximação com a agricultura faz-nos ver o processo de educação Jesuítico como um exemplo. Tanto a educação dada para os índios e caboclos, quanto a educação que era dada às elites portuguesas e espanholas era a de em um primeiro momento manter/conservar cada um dos indivíduos em seu “mundo” e fazê-los entender que esta era a sua vida, e estar nesta condição fazia parte de sua natureza. Em segundo lugar, plantar a semente para colher o fruto da universalização da fé, baseada no cristianismo e no catolicismo. Esse processo foi tão eficaz no Brasil que produziu exércitos de fiéis e de submissos ao sistema, que até hoje, em pleno século XXI, há pessoas que ainda afirmam que sua situação de pobreza e marginalidade está associada à vontade de Deus. Tal ideia de catequização cristã, apesar das rupturas entre católicos e protestantes, só se intensificou com as ideias das meritocracias dos protestantes e sua teologia da prosperidade. Aqueles que

conquistaram coisas foram agraciados por Deus e aqueles cujos infortúnios fizeram-nos decadentes financeiramente não foram merecedores dos agrados divinos, mesmo com presentes mundanos. Essa associação da metáfora agrícola com a formação para a cidadania, está aqui colocada, pois localizamos aqui o cerne da contradição em que a escola foi corresponsável na formação cidadã, criando uma barreira para a participação efetiva, vinculando o trabalho escolar como algo já determinado aos objetos (no caso os alunos) da aprendizagem.

Criou-se uma mentalidade de que há cidadãos e cidadãos. A pedagogia tradicional conservou a ideia antiga, principalmente defendida por Platão, escrito no livro A República, de que está na nossa natureza, fruto de nossas vidas anteriores, a nossa condição vindoura de cidadãos, servos ou escravos. Assim a força formadora da educação deve ser canalizada para os objetivos da conservação destas condições. O homem não precisa se esforçar a ser sujeito do processo, pois este já está concebido, estruturado e personalizado para cada uma das situações de mundo a qual a natureza humana se ocupou de separar. Esta separação não se deu pela competência, preparo e oportunidade percebida a cada um. Se deu por sua condição natural. Ora, desta forma a formação para a cidadania, na pedagogia tradicional se dá pela manutenção de cada um fazendo a sua parte na sociedade, respeitando, é claro, a sua natureza. Às elites está reservada a discussão dos rumos da sociedade e aos servos e/ou trabalhadores o sustento necessário.

É neste quesito contraditório do sistema liberal que nos parece mover uma crítica bastante interessante feita por John Dewey. Apesar do tom não aparentar ser revolucionário, por ser um liberal, nos parece que quando ele evoca a condição da escola como uma espécie de laboratório da sociedade, dando a conotação de experimentação dos atos sociais para o processo de aprendizagem dos principais elementos presentes na sociedade, ele delibera sobre a possibilidade de construção da autonomia na criança e no jovem, aproximando-o da realidade e assim tornando-se sujeito do processo educacional. Não passivo, mas ativo.

(...)para adquirir pessoalmente conhecimentos e verificar pessoalmente suas convicções; fossem quais fossem as autoridades que afirmassem a veracidade destas. Mas isto não deveria isolar o indivíduo do mundo, nem isolar — teoricamente — os indivíduos uns dos outros. Seria fácil perceberem que uma tal desconexão, tal ruptura da continuidade, negaria antecipadamente as possibilidades de êxito de seus esforços. O fato é que todo o indivíduo se desenvolveu e sempre deverá desenvolver-se em um meio social. Suas "respostas" tornam-se inteligentes ou adquirem significação simplesmente porque ele vive e age em um meio de significações e valores reconhecidos como tais. Pelo intercâmbio social, tomando parte em atividades que encarnam convicções, ele gradualmente adquire espírito próprio. A concepção de espírito como uma coisa isolada que o indivíduo possui está polarmente oposta à verdade. O indivíduo cria o espírito, desenvolve a mente na proporção em que o conhecimento das coisas se acha corporificado na vida que o

cerca; o eu não é um espírito isolado a criar novos conhecimentos por sua conta própria (DEWEY, 1979, p. 325).

E ele continua suas observações ao método tradicional reforçando sua posição:

Existe alguma coisa nova, e não capaz de ser prevista mesmo pelos educadores de mais experiência, nos modos por que se entregam ao seu trabalho e nos modos particulares com que as coisas os impressionam. Com muita frequência tudo isto é desprezado como não tendo importância; e os alunos são forçados a repetir a matéria da mesma forma com que os mais velhos a concebem. O resultado é deixar de ser usado e orientado tudo aquilo que é instintivamente original na individualidade, tudo o que diferencia uma pessoa de outra. Ensinar deixa então de ser um processo educativo para o professor. No máximo ele se limita a aperfeiçoar a técnica de que já dispõe; não obtém novos pontos de vista; deixa de experimentar qualquer cooperação intelectual. Tanto o ensinar como o aprender propendem a tornar-se coisas convencionais e mecânicas, aptas a ocasionar fadiga nervosa para o docente e o discípulo (DEWEY, 1979, p. 335).

Tais observações de Dewey prospectam a contradição encontrada no método tradicional de uma educação para a cidadania, principalmente no que tange o entendimento relativo à cooperação entre indivíduos. Isto se dá porque o princípio da competitividade fica acima do processo de cooperação. Ao exigirem tarefas que desencadeiam em avaliações fechadas a um ciclo que tem seu fim dentro da escola e não se estende como experiência para fora dos bancos escolares, limita-se o processo de aprendizagem. Ao mecanizar o processo todo o sistema entra em autodesprezo, pois não se vê sentido concreto no que se está fazendo dentro da escola. Principalmente nos dias atuais, quando o principal mecanismo objetivado de cobrar por provas, que era o vestibular, entrou em colapso. Pouquíssimos cursos são disputados a ponto de exigirem uma prova classificatória para o acesso ao ensino superior. Isto quando está em jogo o ingresso no ensino superior. Visto que muitos jovens nem vislumbram tal possibilidade¹⁰.

Este discurso contraditório da escola como formação para a cidadania construiu, com ajuda do método tradicional conservador, uma sociedade avessa à cidadania. Principalmente no Brasil, em que o processo educacional, incentivado pela ideia de que a escola serve para formar mão de obra, criou, não cidadãos, mas consumidores. A ideia de trabalho voltado à realização pessoal do ser humano enquanto ser social, deu lugar à formação do ser que busca

¹⁰ Os dados da PNAD/IBGE também apontam condição preocupante de frequência à escola e etapa de ensino (Gráfico 2). Em 2021, apenas 42,1% da população entre 18 a 24 anos havia concluído o Ensino Médio no Brasil; 19,7% frequentava a Educação Superior; 19% não frequentava e não concluiu o Ensino Médio; 11,2% frequentava o Ensino Médio; 4,3% não frequentava mas concluiu a graduação; e 1,9% ainda cursava o Ensino Fundamental.

<https://www.andifes.org.br/?p=94903#:~:text=Em%202021%2C%20apenas%2042%2C1,ainda%20cursava%20%20Ensino%20Fundamental.>

no trabalho, não o fim de sua realização pessoal, mas a possibilidade de ganhar dinheiro para conquistar coisas e nelas tentar realizar-se por tê-las. Esse conceito de realização pessoal está relacionado ao modo de vida que o capitalismo liberal implementou pós revolução industrial. O *modus operandi* de se trabalhar como meio de subsistência, passa a adquirir uma nova conotação, a de acumular. Aquilo que era próprio das elites reais, por sua “natureza” de serem ricos, abençoados por Deus, desperta a possibilidade de acontecer também para outras classes de cidadãos, mas que para alcançar isso necessitava-se, além da benção de Deus, muito trabalho. Muito mesmo. Então o tempo que se tirava para discutir com os pares, os rumos da comunidade em que se vivia, migrou para ocupação laboral, que se resumiu a emprego para o consumo.

O problema deste tipo de pensamento é que ele leva as pessoas a se posicionarem sempre como consumidores ou contribuintes, jamais como cidadãos. Na ideia de cidadão está imbricada a ideia de atuação política que implica definir o modo e o grau de participação do povo nos destinos da coletividade. Independentemente do regime analisado, o que importa é que, em qualquer discussão de natureza política, devemos determinar em que medida o indivíduo é cidadão, e o fazemos levando em conta a relação do sistema político com a vida das pessoas. Isso não ocorre quando nos deixamos nortear exclusivamente pela lógica da esfera econômica, pois ali a discussão política é inconveniente. As leis do mercado são indiscutíveis, não podem ou não precisam ser discutidas. Argumentação, debate, definição mediante consenso, dissensão e controvérsia são coisas que só existem no universo da política, não no universo da compra e venda de mercadorias ou da arrecadação de impostos e aplicação de recursos (CUNHA, 2001, p.39).

Esse sintoma social próprio da contemporaneidade pode ser observado em várias situações. Quando vemos um levante de pessoas discutindo sobre o posicionamento político da escola e dos professores, mas não conseguem enxergar o posicionamento político das outras instituições e instâncias sociais, e condenam as ideologias dos partícipes da educação formal exigindo uma conduta totalmente inerte e imparcial dos episódios e temas discutidos na sociedade, significa que seu processo de formação para a cidadania não aconteceu na escola. Principalmente porque não entendeu que a evolução dos seres humanos aos processos de desenvolvimento envolveu a discussão do contraditório dos temas, buscando possíveis consensos democráticos ou tomadas de decisões autoritárias.¹¹ Não entendeu que a participação decisória de qualquer aspecto da vida exige posicionamento. Não entendeu que

¹¹ O princípio do discurso tem inicialmente o sentido cognitivo de filtrar contribuições e temas, argumentos e informações, de tal modo que os resultados obtidos por este caminho têm a seu favor a suposição da aceitabilidade racional: o procedimento democrático deve fundar a legitimidade do direito. Entretanto, o caráter discursivo da formação da opinião e da vontade na esfera pública política e nas corporações de entendimento as quais são “isentas de violência”, no sentido de H. Arendt, desencadeando a força produtiva da liberdade comunicativa. (Habermas, 2003, p.191)

quando discutimos nossas posições estamos exigindo o respeito de nossos pontos de vista. Não entendeu que participar das decisões que envolvem a nossa vida é um direito.

Para Habermas, o direito de participação política vincula-se a uma formação pública da opinião e da vontade, cuja institucionalização jurídica deverá culminar em resoluções sobre leis e políticas. Em seu entendimento, a determinação das estruturas de formação da opinião e da vontade, dado seu caráter público, deverá realizar-se de forma comunicativa (CASAGRANDA, 2017, p. 61).

Cidadania deveria ser uma discussão presente em todas as aulas e disciplinas como esteira propulsora da discussão para a construção de um mundo melhor. Sem essa discussão, a naturalização das ações e consequências dos atos governamentais continuam beneficiando apenas uma pequena camada de pessoas. Diante disso, o desafio é desenvolver uma educação que torne os indivíduos conscientes do poder transformador da educação que questiona. Trata-se de uma educação voltada para a cidadania, que supere as limitações impostas por uma visão meramente economicista da educação. Timo Hoyer apresenta uma rica análise da questão:

Dito de maneira simplificada: O Estado queria servos obedientes; a Igreja seres humanos devotos; por fim, a economia mostrava-se interessada pela formação da população somente quando isso resultasse em rendimento monetário. Sendo assim, a ideia de formação como desenvolvimento integral de todas as capacidades humanas em todas as direções permanece a meio caminho. (...) Não se pode esperar do sistema econômico, tanto antes como agora, outra coisa senão o crescimento econômico. Também da Igreja não é de se surpreender, quando ela coloca o valor maior na devoção e na certeza da fé. No entanto, da política e dos defensores do povo em um Estado democrático de direito(...) deve-se esperar muito, sobretudo, no sentido de criar condições mínimas de formação, visando com isso que os indivíduos e a própria sociedade possam obter uma vida melhor. (...) Por que o Estado deve fazer isso? Por que formação é cidadania? (...) Dahrendorf definiu o direito à formação como direito de todo o cidadão e cidadã de participar social e politicamente da sociedade plural, livre e democrática. O núcleo de sua argumentação consiste precisamente no fato de não se dar por satisfeito com a preservação formal da igualdade de chances, pois tal igualdade ocorre somente ao custo do favorecimento de grupos que já são privilegiados (IN. DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019, p. 153).

Portanto, a discussão da escola como formação para a cidadania, não deveria estar somente nos discursos políticos e pedagógicos. Deveria estar no dever estatal de fazer constar nos processos e procedimentos educacionais uma formação ativa para a cidadania, e assim reestabeleceríamos uma possibilidade de formação integral do ser humano dentro das salas de aula do país. Construiríamos uma condição educacional não alienante, mas emancipatória para todos os sujeitos sejam eles discentes ou docentes.

3.4 Atos que declaram a qualidade como elemento classificador da educação

Quarto discurso. Este mais recente. Pauta os que decidem tomar medidas pela sua interpretação. E essa é a questão a ser pensada: que é qualidade em educação? Para iniciar a análise deste tema, precisamos de uma reflexão de Cenci, quando fala sobre o conceito de entendimento em Habermas. A reflexão nos ajuda a entender o que desvirtua a essência de uma educação de qualidade, para um processo conservador e que estabelece a ideia de uma educação tecnicista.

(...) entender o conteúdo proposicional não é o suficiente para compreender um ato de fala. É necessário compreender também o seu sentido ilocucionário. Entender o conteúdo proposicional conduz a um entender-se “acerca de algo” no mundo, enquanto a compreensão ilocucionária leva a um “resolver-se a fazer algo”, ou seja, a aceitação ou não da oferta de uma relação interpessoal. Isso significa que as ofertas apresentadas pelos atos de fala têm condições de gerar um efeito coordenador das ações. Tal efeito ocorre em razão de que, quando compreensível e aceita pelo ouvinte, a força de um ato de fala é difundida também para aquelas consequências relevantes da ação. (CENCI, 2011, p.119)

A questão da qualidade está relacionada a muitos momentos de nossa história, desde a preocupação ética dos gregos, especialmente Aristóteles e muitos outros filósofos, poetas, escritores que se ocuparam com a questão em diferentes tempos. A preocupação com o bem viver e com o desenvolvimento de uma vida eticamente boa, acompanha a humanidade por séculos. Muitos autores condicionaram este termo a suas pesquisas, suas obras, suas observações, nas criações dos olhares que tiveram do mundo e de sua realidade para entender a melhor das condições para, de uma certa forma, exprimir o ponto de equilíbrio entre o ato e o fato. Por exemplo, quando resgatamos a ideia de qualidade em Aristóteles, estamos relacionando essência e acidente. Mas o questionamento da qualidade não está na essência, pois este está na discussão da natureza. A qualidade opera na questão do acidente, ou seja, nas características únicas que nos acompanham da concepção e nas modificações possibilitadas pela cultura que tornam o elemento da essência uma individuação. Qualidade está relacionada a perfeição do acidente. Assim também ele evidencia essa questão na ética, quando ele fala de excelência. Isso se conquista pela ação repetitiva do hábito que de posse da *Phronesis* (excelência intelectual) constituem a perfeição dos atos humanos para as situações do cotidiano.

A partir deste estudo aristotélico o conceito de qualidade rompe o tempo e começa a fazer parte complementar para entender outros aspectos da cultura humana. Um exemplo bastante recorrente está nos estudos a respeito da arte. Como as falas de Tomás de Aquino

onde declara os preceitos fundamentais para considerar uma obra de arte como bela. O belo está constituído não no em si, mas nos aspectos qualitativos ali constituídos, alguns mensuráveis, e outros frutos da origem transcendental do espírito. Quando ele fala do belo ele não está meramente padronizando, mas sim estabelecendo elementos que possam justificar a seguinte frase: “a beleza deste corpo é distinta daquele” (AQUINO, 1946, p.362).

Padronização talvez seja o elemento central da evolução conceitual da qualidade. Basta ressaltar o período em que o conceito de qualidade surge com força na história, a saber, a revolução industrial. A qualidade estava solidificada na fabricação de produtos que poderiam ser identificados como bons a partir da possibilidade de ser o mais próximo do protótipo idealizado no projeto. As fábricas colocam em xeque a produção manufatureira, pois a eficiência da quantidade da produção foi colocada acima da personalização artesanal e sua autenticidade. Não importava a autoria do artesão, mas a possibilidade de uma entrega imediata e uma satisfação do cliente, potencializando o lucro do dono da fábrica. Padronizar, tornou a indústria viável e lucrativa e apresentou a qualidade não mais da individuação proposta por Aristóteles, mas por uma noção de aquisição imediata de um bem, e de um lucro evidente.

Mas para chegarmos ao conceito de qualidade mais próximo da contemporaneidade, precisamos entender a necessidade de mensuração dos processos industriais, a partir da satisfação comercial. A medida de qualidade está no cliente, ou nos clientes, pois se considerado bom um consumo de determinado produto, este passa ser de qualidade. Porém aqui entra uma das muitas contradições que marcam as ideias liberais: o gosto e o bom neste princípio liberal não é resultado de um processo de individuação e autonomia, mas pelo contrário como propõe Adorno e Horkheimer, a proposta acima são elementos de uma padronização da indústria cultural. A partir daí o processo de mensuração começa a ganhar indicadores, planilhas, gráficos, estatísticas, índices, percentuais, metas e o que é mais importante para esse processo: lucro. A qualidade torna-se o elemento de venda e de compra do que é produzido culturalmente pelo ser humano, seja nas fábricas, seja no comércio, seja nos serviços, seja no trabalho humano. Sim, o trabalho coisificado recebe a qualidade como diferenciador do ser humano trabalhador. Tanto que o trabalhador que tem valor é aquele que é qualificado. As forças humanas só têm valor se puderem ser medidos pela qualidade de trabalho. E isso precisa ser medido, seja pelas horas de trabalho, seja pela produtividade realizada.

Qualidade passa a ser o fundamento do ciclo humano, tanto que o que hoje mais é almejado e que justifica a quantidade de trabalho exagerado dos humanos e a conquista de uma qualidade de vida.

Mas como definir qualidade em educação? Quando pesquisamos o conceito de qualidade na contemporaneidade, como feito acima, podemos destacar alguns pontos interessantes: a qualidade passou a exercer um controle do processo produtivo das coisas para o consumo. O esforço dos especialistas em gestão empresarial concentra-se em entender e após vender suas contribuições para que o produto possa ser apresentado ao público com uma condição de qualidade e lucratividade significativa. Agora, boa parte dos elementos essenciais dos controles de qualidade são produtos da cultura humana, como tempo, produtividade, satisfação, bem-estar, beleza, criatividade, etc. Logo, para que o processo de qualidade se torne efetivo, tal conceito deve ser construído de forma equânime para a garantia do processo e o sucesso dos controles de qualidade. Neste ponto aparece a educação. Segundo Charlot, o conceito de qualidade educacional surge por uma necessidade gerencial e competitiva da Guerra Fria (CHARLOT, 2021, p 3). Portanto, não é um processo natural da evolução dos processos educativo, mas uma intervenção governamental orquestrada para deter o avanço do inimigo em uma corrida para a vitória de uma batalha não travada em um front real, mas em um campo supra real da arrogância de ser o primeiro a conquistar coisas ainda não alcançadas, a saber, neste episódio, o espaço sideral. Como diz o autor, em quatro de outubro de mil novecentos e cinquenta e sete, a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas lança o SPUTNIK.¹²

Bom, mas pode surgir uma questão sobre a relação entre educação, qualidade e um satélite artificial. Ou melhor, podemos fazer uma afirmação endossando o nascimento da qualidade em educação por causa da URSS (hoje Rússia). Para a primeira parte do questionamento respondemos, sim há toda uma relação que desencadeia uma reação. Para a segunda afirmação, contestaremos e provaremos a não paternidade soviética.

A questão da qualidade em educação se deu em reação à perda que os Estados Unidos da América e os principais países capitalistas/liberais Europeus¹³ tiveram na corrida espacial.

¹² SPUTNIK em russo significa companheiro de viagem, cônjuge ou satélite. É o nome do primeiro programa espacial russo. SPUTNIK 1 é o nome do primeiro satélite, não tripulado, lançado pela Humanidade, em outubro de 1957 pela então União Soviética hoje Rússia (1922 a 1991), iniciando a Corrida Espacial entre as nações, principalmente Estados Unidos e União Soviética. Fonte: <https://www.ufrgs.br/amlef/glossario/sputnik/>

¹³ Entre esses países, podemos destacar o Reino Unido, a França e a Alemanha Ocidental, a Bélgica e a Holanda. <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/guerra-fria-1-afinal-quem-venceu-a-guerra-fria.htm?cmid=copiaecola>

E a reação foi imediata: logo no início do ano seguinte cria um gabinete na OCDE¹⁴ para “(...)tornar mais eficaz o ensino das Ciências e da Matemática” (CHARLOT, 2021, p 3). No mês de novembro de 1959, ela organiza em Royaumont, na França, um Seminário de dez dias, animado por Marshall H. Stone, da Universidade de Chicago, seminário que é considerado como o ato fundador da Reforma da Matemática Moderna. Uma mobilização geral se produz e leva, em 1989, a um documento chamado Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics (Currículo e Padrões de Avaliação para Matemática Escolar). Esse documento define dois princípios do que, hoje, poderíamos chamar de qualidade de uma educação matemática. O primeiro indica que todos os alunos podem aprender a Matemática, incluídos aqueles que eram reputados por sua pouca afinidade com essa disciplina, como os mais pobres e as moças – uma nação que visa ao desenvolvimento econômico não pode perder qualquer talento em potencial. O segundo princípio norteador da reforma indica que a Matemática deve ser ensinada de forma não dogmática, a partir do método *problem solving* (procura da solução de problemas) e até *real world problems* (problemas do mundo real) (CHARLOT, 2021, p 4).

A reforma educacional foi a consequência desta necessidade produzida pela ineficácia americana de não ter chegado primeiro no espaço. Mas a corrida não estava encerrada, pelo contrário, era preciso correr atrás para alcançar e ultrapassar os soviéticos e o caminho passava pelo desenvolvimento educacional, mas não para desenvolver o ser humano e sua autonomia, mas para resolver um problema que naquele momento colocava os comunistas na liderança mundial, podendo fazer com que as fronteiras dos domínios soviéticos pudessem se sobrepor sobre os territórios capitalistas. O que se quer ensinar é matemática e ciências, para que os egressos das escolas e universidades possam conquistar competências tecnológicas que apresentem alternativas que coloque os países ocidentais novamente na vanguarda.

A reação americana e europeia desencadeia a criação de currículos disciplinares, comissões de controle, unificações curriculares, estímulos de produtividade acadêmica científica e tecnológica. As políticas públicas dos Estados Unidos e da Europa Ocidental precisavam estar orientadas a suprir essa deficiência a qual a URSS, conseguiu resolver de forma mais eficiente.

¹⁴ "Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) representa uma estruturação formada por países e parceiros estratégicos dedicados ao desenvolvimento econômico. Os membros pretendem discutir políticas públicas e econômicas que os orientem. Esses países apoiam os princípios da democracia representativa e as regras da economia de mercado. Essa organização também é conhecida como Clube dos Ricos, pois seus integrantes apresentam elevado PIB per capita (produto interno bruto por habitante) e também elevados indicadores de desenvolvimento humano, representando cerca de 80% do comércio mundial e investimentos. OCDE corresponde à sigla em português. Em inglês, a formação é denominada Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)." em: <https://brasile scola.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acessado em 20/09/2023.

Aqui se mostra uma frase de Ball que explica tais atitudes: “As políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (BALL, 2016, p. 19).

Assim as escolas foram conduzidas a seguir o antigo currículo, mas que estava em crise, como diz Arendt:

Na América, a crise atual resulta do reconhecimento do carácter destrutivo destes três pressupostos e do esforço desesperado que está a ser feito para reformar todo o sistema de educação, isto é, para o transformar completamente. Mas, ao fazer isto, o que se está efetivamente a fazer — com exceção dos planos relativos a um aumento imediato das facilidades de ensino das ciências físicas e da tecnologia — nada mais é do que uma restauração: o ensino será outra vez conduzido com autoridade; nas horas de aula deixar-se-á de jogar e far-se-á de novo trabalho sério; dar-se-á maior importância aos conhecimentos prescritos pelo currículo do que às atividades extracurriculares. Fala-se mesmo em transformar o atual *curriculum* de formação de professores, de forma a que os próprios professores tenham que aprender alguma coisa antes de serem colocados junto das crianças (2022, p. 7).

Os currículos de Matemática e Ciências Naturais são por natureza controláveis e mensuráveis, pois agora a educação não é um problema de ordem sócio político, mas passa a ser um problema pertencente à ordem econômica (CHARLOT, 2021, p 5). A necessidade para que os resultados educacionais apareçam são urgentes. E os resultados precisam ser efetivos. Logo, toda a diversidade de conhecimentos necessários para a construção de um ser humano integral pode atrapalhar um resultado esperado e urgente. É necessária uma escolha de um conjunto de saberes e competências.

Aqui aparece de modo explícito o princípio da qualidade em educação. A padronização educacional impede a descoberta do conhecimento, a curiosidade, enfim, a busca pelo conhecimento. Os conteúdos estão dados e precisam apenas serem transmitidos pelos professores. Os objetivos estão definidos, não precisam sair da ordem política estabelecida.

Mas para apresentar a qualidade e conseguir controlá-la é preciso criar mecanismos que apresentem resultados (positivos para verificar que o caminho está chegando ao objetivo, mas também negativos para apontar e/ou tomar providências para extirpar o que está atrapalhando). Todos esses processos são altamente justificáveis por teorias educacionais utilitaristas que tenham como objetivo a transmissão de conhecimento economicamente úteis. Uma dessas teorias que colaboraram para o desenvolvimento deste projeto educacional foi o construtivismo.¹⁵ O construtivismo não foi construído para o sucesso da reforma educacional

¹⁵ Desenvolvido pelo psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, no início da década de 1920, o construtivismo considera que há uma construção do conhecimento e que, para que isso aconteça, a educação deve criar métodos que estimulem essa construção. Essa linha entende que o aprendizado deve acontecer por meio do professor

americana e europeia, pelo contrário, foi escolhida como uma metodologia que poderia ser capaz de desenvolver de uma maneira eficaz para atender os anseios da liderança mundial.

Agora a pergunta é: qualidade para quem? A maneira pela qual a qualidade tomou conta de todas as instituições modernas têm uma intencionalidade completa, pois é dotada de objetivo. Quando a Europa e os Estados Unidos queriam uma educação de qualidade em busca dessa liderança mundial, o processo de desenvolvimento do sistema liberal caminhava junto.

É desta forma que além da questão da qualidade em educação precisamos observar o movimento de qualidade que abarca todo o sistema de produção do capital financeiro. Ao analisar a política de qualidade em educação, o parâmetro operado pelos dirigentes educacionais foi o da qualidade total da produção industrial.

O desafio da sobrevivência, no mercado globalizado e cada vez mais competitivo, faz emergir novas técnicas de gestão. Essas novas técnicas gerenciais buscam manter as organizações competitivas em um cenário de constante mudança, desenvolvendo sistemas administrativos ágeis e suficientemente fortes para os padrões estabelecidos nessa nova formação econômica da sociedade. Entre os modelos gerenciais, a GQT (Gestão de Qualidade Total) destaca-se em função de buscar o gerenciamento do crescimento do ser humano, o desenvolvimento tecnológico, assim como racionalizar os métodos de produção. (LIMA, 2004, p. 81-82)

Primeiro, a qualidade total levou em conta a ideia de conformidade. “conceito de Qualidade foi, primeiramente, associado à definição de conformidade às especificações.” (LIMA, 2004, 82) Especificações estas que estavam associadas a alguns critérios mecanicistas determinados por uma métrica robusta, determinada por um princípio do mais perfeito possível, onde o não perfeito (o que não passou pelo processo de qualidade) deve ser descartado. Isso acontece por uma questão lógica: um produto que não tenha uma excelente qualidade poderá comprometer o conceito de qualidade da empresa fabricante do produto. Portanto, para que estas especificações apareçam, precisa-se de um processo também de qualidade no seu processo de fabricação, a saber, um método e procedimentos, tanto gerenciais, quanto de produção propriamente dito. Essa é uma invenção japonesa (toyotismo). Eles transformaram os processos em rotinas altamente verificáveis e com isso garantiam a

mediador e dos alunos, que não são apenas meros aprendizes, e sim, indivíduos com informações e conhecimentos que precisam ser levados em consideração no contexto escolar. Quais são os princípios do construtivismo? o aluno é o centro e o protagonista do processo de aprendizagem; o nível de amadurecimento de cada estudante é respeitado; o ensino é visto como processo dinâmico, em que o aluno interage, e não estático, como acontece com frequência em métodos pedagógicos tradicionais; o aprendizado é construído gradualmente, e cada novo conhecimento é aprendido a partir de conceitos anteriores.

observação direta do processo produtivo e seus resultados, podendo direcionar os esforços nas falhas e ou substituir processos e ou executores quando tais objetivos não os atingissem.

Esse processo empresarial avançou:

(...)o conceito evoluiu para a visão de satisfação do cliente. Obviamente, a satisfação do cliente não é resultado apenas e tão somente do grau de conformidade com as especificações técnicas, mas também de fatores como prazo e pontualidade de entrega, condições de pagamento, atendimento pré e pós-venda, flexibilidade, (...) (LIMA, 2004, p.82).

As métricas deterministas do processo de qualidade passaram a ser flexibilizadas. O elemento humano passou a não ser um determinante para a identificação de um produto de qualidade.

Com o processo de qualidade em educação foram utilizados os mesmos parâmetros para determinar a qualidade. No princípio necessitava-se uma ação mais imediata que cobrasse dos estudantes e professores um comprometimento aos resultados para que o objetivo primeiro fosse atingido. Por isso a National Science Board, nos EUA, em 1983, cria um plano de ação para melhorar a educação matemática, científica e tecnológica de todos os alunos americanos no ensino primário e secundário para que o sucesso seja o melhor do mundo até 1995 (CHARLOT, 2021, p.4). Esse plano tem começo, meio e fim. Tem um currículo determinado, com um processo devidamente construído. As instalações foram projetadas de acordo com exigências que o plano fazia. A sequência e o metodologia didática, obedecia a critérios rigorosos e que ajudavam a separar nas escolas os que detinham uma qualidade excepcional de aprendizagem e rendimento, daqueles que tinham “defeitos” intelectuais que impedia sua concretização de pertencimento no rol dos destacados. A evolução educacional era afuniladora, destacando os melhores produtos do sistema educacional. A estes o reconhecimento de poderem avançar e continuar a busca pela excelência acadêmica e por consequência frequentar o topo das posições que dariam a nação a posição de liderança.

Essa busca pela liderança se consagrou, a Europa (ocidental) e os EUA conseguiram a vanguarda do processo econômico, “provando” para o mundo que seu sistema social, político, econômico e cultural são a referência para o mundo e seus processos educativos são referenciais de qualidade educacional, garantindo a seus estudantes o status quo de desenvolvimento intelectual.

E o segundo momento do conceito de qualidade total não atingiu a educação? Com toda certeza. Quando o processo escolar alcança esse “sucesso” de conseguir levar essas

nações à liderança mundial, a educação passa a ser estratégica. E por consequência, muito lucrativa. Porém, para que ela continuasse em alta, era necessário mudar o objetivo, já que este tinha sido alcançado e os seres humanos, culturalmente embalados para seguirem os objetivos da mudança, não eram mais os mesmos e os mesmos elementos motivadores também deixaram de ser os mesmos. Assim a escola passa a também ter que se reinventar com seu princípio de qualidade. Agora se torna necessário encantar o cliente (estudante e famílias) e fazer com que o processo de ensino e aprendizagem tragam satisfação para os mesmos. Os critérios de qualidade em educação também ganham um ar de subjetividade humana, através da satisfação do cliente.

O material humano a qual a gestão de qualidade total se refere está na satisfação do cliente, não na reflexão de qualidade que o cliente tem sobre o produto. Vamos tentar entender como vemos a diferença. A satisfação no conceito da gestão da ciência administrativa é estabelecida de maneira não tão abrangente. Veja como dizem Kaplan e Norton (1997): “Ressalte-se que os interesses dos clientes tendem a se enquadrar em quatro categorias: tempo, qualidade, desempenho/atendimento e custos.” O que na verdade não são elementos tão subjetivos assim, pois podem ser medidos por parametrizações evidentes que tornam a satisfação comparável com outros indivíduos e que não necessitam de reflexão.

É neste processo que a qualidade em educação tem endereço. E este lugar onde se quer chegar tem intencionalidade. A esta intencionalidade que as ações que são estabelecidas ganham o crédito ou ficam no esquecimento. E a esta intencionalidade que fica subordinada às tomadas de decisão políticas sobre a educação.

O conceito qualidade invadiu todas as tomadas de decisão a respeito das prioridades humanas, pois facilitaram a relação entre o ideal e aquilo que o real produz que está em maior conformidade com o ideal. As políticas públicas da educação, e aqui não estamos falando somente nos países em que os conceitos de qualidade educacional foram iniciados, mas em todos os lugares, inclusive no Brasil, estão associadas a um parâmetro que justifica a devida legitimidade do decidido. Assim, o encaminhado para a organização social está solidificado naquilo que, no espírito democrático, influencia a “maioria” a aceitar as propostas como verdadeiras. Quando a qualidade, enquanto proposta de parametrização da produção educacional, condicionou o efetivo exercício das tomadas de decisão como legitimadas.

Para melhor analisar esta perspectiva de legitimação das propostas políticas, podemos partir da proposta de Mainardes na qual exige a observação de cinco contextos: da influência, da produção do texto, da prática, dos resultados e efeitos e da estratégia política (FÁVERO, 2022, p.35).

Ao analisarmos muitas das políticas públicas educacionais estabelecidas em várias nações têm uma justificativa baseada na qualidade em educação. Isso se dá, principalmente, pois a qualidade adotada em todos os produtos de consumo, influenciam diretamente a compreensão do que é o “melhor” para a geração a ser “educada”. Com dados, como aqueles fornecidos pelos relatórios das avaliações externas, como os que mostram o rendimento escolar, acesso a universidades, produção intelectual, etc, que indicam uma possibilidade de sucesso futuro em detrimento de uma “mera” formação humana que torna o ser humano, não apenas uma peça da grande máquina liberal.

Quando se toma a decisão do que buscar, do que investir, do que apostar, do que é a verdade, a concretude apresentada pelos conceitos de qualidade em educação justifica os caminhos que devem ser apontados pelos que tomam a decisão. Porém, sabemos que “As políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (BALL, 2016, p. 19).

As deliberações destas políticas alicerçadas nesta influência não garantem uma universalidade dessas pretensões qualitativas do processo. Isso se dá, justamente por aproximar, de mais, a educação a uma mercadoria como um mero resultado de uma produção industrial. A abrangência dessas políticas baseadas neste modelo de gestão de qualidade intenciona preterir aqueles que garantem resultados promissores dos índices em relação aqueles que por suas naturezas e influências culturais, sociais e econômicas, não conseguem registrar os mesmos números.

De fato, uma gestão da qualidade em educação não consegue fechar a conta a partir de uma universalização da dita qualidade. Sim é uma contradição, mas é altamente justificável pois está alicerçada nos mesmos princípios liberais que estruturam as pessoas aos demais bens (materiais e imateriais). Nem todos têm acesso. Mas não se pode criticar tal posição por desconhecimento. Como abordado no princípio deste texto, a intenção de busca da qualidade em educação proposta por americanos e europeus no século XX, sempre esteve alicerçada em uma busca para suprir as demandas de corrida contra o sistema soviético. Para tanto era importante produzir mão de obra adequada e super competente para esse desafio. Não estava em questão a ideia de universalizar esse acesso, mas sim, a de escolher os melhores entre todos para as mais diferentes tarefas.

Essa é uma formulação metodológica do ensino baseada em um processo liberal que tem suas bases orientadas em uma instrumentalização do sistema educacional, com um objetivo claro de formar profissionais (atender o mercado de trabalho) competentes.

A qualidade em educação não é a vilã da história. Pelo contrário, buscar uma educação de qualidade é louvável, o grande problema está no método e nos propósitos que subjagam a ideia de qualidade.

Podemos utilizar a ideia de Foucault de cuidado de si. Quer elemento de busca por uma qualidade educacional, melhor que aquela que busca entender quem é o ser humano para construir um processo de formação do próprio humano. Como diz Goergen: “O primeiro e fundamental desafio que se coloca agora (...) é como resistir ao enquadramento imposto pelo sistema econômico, fora do qual não há, pelo menos não a curto prazo, alternativa de sobrevivência”. (2019, p. 10). Essa busca do contraditório em relação à proposta liberal tende a buscar uma qualidade não utilitária, mas sim emancipatória com o intuito de fazer com que a formação humana esteja, não a serviço de um projeto político garantidor do lucro, mas a serviço da cultura devidamente humana. “Não é possível conduzir a formação humana sem ter clareza sobre o que é ser humano” (Goergen, 2019, p.13). Mas isso só é possível se e somente se, o espaço escolar garanta, através de suas ações e compromissos, possa construir um ser humano integral. Mas para isso há a exigência da construção de um pensamento crítico e autônomo. Não precisa ser desvinculado ao processo de construção das riquezas, mas não pode ser escravo desse sistema que garanta o acesso a elas seja desigual. Portanto, “desde a sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um “bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda (MASSCHELEIN, 2014, p.6). É aqui que mora a diferença entre os modelos. No primeiro, a qualidade está alicerçada na busca de profissionais que atendam demandas do mercado. No segundo, a qualidade está alicerçada na busca de entendimento dos elementos que atendam as necessidades do humano, a saber, a consciência crítica e a responsabilidade ética, que parte de uma formação integral humana, ética, autônoma e livre.

Eis a esperança. Ela está associada à mudança das perspectivas de construção de políticas públicas que garantam a construção de uma escola universal/pública com qualidade voltada à formação do ser humano e não meramente como agente proativo dos interesses privados do sistema econômico.

Nesse sentido, o cuidado de si Foucaultiano pode ser justificado com uma expressão de Dalbosco de “tornar-se o que se é”. Não porque as duas expressões são a mesma coisa, mas sim por ter a mesma intencionalidade formativa. Segundo Dalbosco,

a metáfora do ‘tornar-se o que se é’ expressa bem o sentido ambíguo da formação, constituída por forças antagônicas que se implicam mutuamente, contemplando-se ou

anulando-se entre si. Há desse modo, uma conjugação de fatores e de forças que impulsiona o ser humano para frente, que o engrandece, permitindo-lhe o amplo desenvolvimento de suas capacidades, nas mais diferentes direções (2019, p.38).

O conceito de qualidade marcou a mudança da preocupação mundial com a educação como auxílio para o desenvolvimento de um sistema econômico. A apropriação pelo sistema liberal desencadeou uma forma de controle da educação para que os objetivos determinados pelo contexto social, político e econômico, produzissem o efeito necessário para uma corrida, no século XX, entre sistemas diferentes que idealizaram a conquista imperialista do mundo.

Não que o conceito tenha surgido para atender a área de educação, pelo contrário, ela foi adequada a educação pela sua eficácia no processo produtiva, pois garantia uma lucratividade maior para os donos dos meios de produção, por um simples sistema de controle que fornece números, indicadores, planilhas que se transformaram em dados para uma gestão mais assertiva na linha de produção. Esse processo de gestão de qualidade evolui para o índice de satisfação do cliente, que atribui elementos aparentemente humanos, mas que apenas demonstram a necessidade da criação de desejos.

Essa inserção destes processos de gestão de qualidade na educação realmente surtiu efeito esperado de constituição de mão de obra que colocou EUA e Europa na vanguarda dos processos produtivos no final do século XX. Porém, de certa forma, decretou o fim do processo de formação do ser humano e do cuidado de si.

Essa pretensão mecanicista liberal deveria ser substituída por uma construção da consciência crítica que só é possível se o ser humano seja o fim da educação e não o mercado econômico. Assim, quando refletimos sobre a qualidade devemos abrir um espaço, fechado pelas preocupações lucrativas do consumo, para a construção de políticas públicas que garantam a universalidade real da educação enquanto projeto de nação, tal qual fez os americanos e europeus, mas com princípios baseados no bem comum. Por isso retomamos a pergunta: Qualidade em educação para quem?

3.5 Ato estratégico que declara a educação para a vida

A escola deve educar para a vida! Este discurso, que muitas vezes é utilizado por pedagogos, é utilizado, principalmente, por políticos para justificar atos governamentais de reformas na educação. Esta justificativa, no Brasil, ganha uma conotação de avanço ao modelo tradicional de educação por dar um caráter aos modelos educativos de preocupação humana. E muitos educadores foram seduzidos por tal objetivo escolar e, de modo irrefletido,

continuou a fazer uma educação não progressista. Após todo o nosso trajeto de pesquisa de algumas contradições históricas do que é dito para o que é feito em educação, chegamos em uma que nos chama mais a atenção pela sua capacidade de mobilização de educadores que tem vontade de estarem em uma educação libertadora e são fascinados pelos discursos, mas esquecem de se questionar. A questão que se coloca para esta dimensão inegável da escola de ser formadora para a vida é: Para qual vida o estudante está se formando?

Quando no iluminismo, por exemplo, se apresentou um modelo, quase que, libertário e universalista de educação que propunha “A libertação da humanidade” que “não depende de um ato generoso de alguma divindade, mas do conhecimento das leis da natureza e do seu adequado uso” (MUHL, IN. DALBOSCO; CASAGRANDA; MÜHL, 2008, p.112), não foi o suficiente para que as elites burguesas que ganharam a revolução propusessem um processo de educação em que a vida que apresentaram para a sociedade era a vida que todos precisavam se preparar para viver.

Com o avanço do ideário burguês, a identidade genérica, pela qualificação técnico-científica, ética, estética, política, econômica e pedagógica de todos os membros da sociedade defendida pelos iluministas, concede lugar a uma formação diferenciada, elitista para os grupos sociais privilegiados e apenas elementar para os demais segmentos sociais. A educação deixa de ser concebida como uma educação universal e assume o caráter de educação de classe. Em decorrência disso, afirma Ponce, “a revolução que começa com um charmoso apelo aos ‘filhos da pátria’ terminava em benefício exclusivo dos ‘filhos da indústria’”. A formação educacional como sinônimo de emancipação social e individual dissolve-se numa educação orientada pela utilidade e pela prática da administração dos interesses econômicos e das posses individuais. Ao invés de universal e voltada para a formação humana geral, torna-se elitista e destinada a oferecer uma qualificação predominantemente voltada para a produtividade econômica e à eficiência administrativa do Estado. Em termos habermasianos (1987c), a educação coloniza-se e assume a natureza de um instrumental técnico de manipulação política e econômica; ao invés de um recurso de oposição e de transformação social, transforma-se em ferramenta de estabilização funcional (MÜHL, 2008, p.117).

Essa mesma perspectiva se dá a cada passo que se tenta fazer reformas na educação. O discurso de organizar uma educação que atenda as dimensões necessárias para a vida aparece como argumento a priori. E isso deveria mesmo ser. Porém, a sua aplicação prática, objetiva, a tal situação não se apresenta como tal. Aparece sim uma vida que precisa ser preparada, estudada, desenvolvida, formada, mas não é a vida dos seres que estão no processo de formação. Os indivíduos sentados nos bancos escolares, na maioria das vezes são revestidos de uma perspectiva de que existe uma única vida a ser vivida que é aquela associada à manutenção de quem está no poder, conservadora. Tudo o que precisa ser construído, aprendido, pesquisado está a serviço de uma estrutura de poder e sair deste cenário é considerado subversão, de tentativa de ebulição social, disfarçado na perda da liberdade.

Dewey quando analisa a importância da individualidade no processo educativo, visualiza esta situação como um fator de prejuízo educacional para se atingir os verdadeiros objetivos educacionais.

Maior é o dano agora, do que quando toda a comunhão era governada pelas opiniões consuetudinárias, devido ao contraste entre os métodos de ensino na escola e os métodos usuais fora dela. Não se pode negar que o progresso sistemático das descobertas científicas principiou quando se permitiu aos indivíduos (permissão que depois se tornou em incitamento) utilizarem suas próprias peculiaridades de reação para com a matéria a tratar. Se, como objeção, se alegar que na escola os alunos são incapazes de tal originalidade e por isso devem limitar-se a aprender e a reproduzir as coisas já conhecidas pelos melhores informados, a resposta será dupla: a) Nosso interesse é pela originalidade de atitude, que equivale à "resposta" espontânea da individualidade própria de alguém, e não pela originalidade avaliada pelo seu produto. Não se pode esperar que os jovens façam descobertas originais relativas a fatos e leis compendiados nas ciências naturais e humanas. Mas não é desrazoável pretender que o estudo se faça em tais condições que a atitude do estudante seja perfeitamente a de quem está a fazer verdadeiras descobertas. Embora os estudantes imaturos não as façam sob o ponto de vista das pessoas adiantadas, eles as fazem sob seu próprio ponto de vista, sempre que lhes for ministrado verdadeiro ensino, b) No processo ordinário por que alguém se familiariza com matéria já conhecida por outros, até alunos bem novos reagem de modos inesperados (1979, p.334-335).

É importante notar como é muito fácil se encantar com o discurso de que a escola deve preparar para a vida, mas que na maioria das vezes essa vida não está associada ao indivíduo que está em formação, mas nos indivíduos que estão fora do processo, mas que dependem desses indivíduos para que os seus próprios interesses sejam atingidos. Quando analisamos a pergunta e olhamos para a história educacional do Brasil, vamos sempre estar atrelados a esse que poderia ser um paradigma social. Veja que durante o Brasil colônia, os índios e caboclos (e alguns negros) eram expostos a um tipo de educação que não os formavam para a sua vida, mas para serem obrigatoriamente inseridos na vida “civilizada” dos europeus. Não estava na tomada de decisão deles analisar e aprender sobre a sua história e a sua vida. Mesmo os cidadãos da elite eram conduzidos por um modelo tão conservador que não permitia questionamentos sobre sua condução e objetivos. Essa situação é totalmente contraditória aos preceitos fundantes de uma educação emancipadora, assim como diz Severino, quando se refere ao pensamento de Pedro Goergen:

(...) a legitimação fundadora da educação é seu compromisso com a emancipação do homem em relação a todas as formas de opressão e de dominação que o confrontam em sua existência. Consequentemente, a legitimação da Filosofia da Educação encontra-se no seu compromisso com o esclarecimento das situações em que essa dominação se cristaliza, de forma explícita ou de forma camuflada. “A Filosofia da Educação tem como tarefa levantar as vendas dessa cegueira da razão antropocêntrica moderna, despertando no homem a sensibilidade moral, entorpecida pelo hábito de aceitar o mundo como ele é” (IN: MÜHL; GOMES; ZUIN, 2014, P.169).

A educação deve preparar para a vida, mas não apresentando-a de maneira ortodoxa e imutável, com o viés estratégico de manutenção do poder, através de um discurso coagido. A educação deveria pautar um processo educativo que apresente o mundo sob a ótica de um discurso, ou como viemos utilizando, atos de fala perlocucionários, não identificados com a vida que as pessoas vivem, e principalmente dando uma esperança para uma vida que todos deveriam viver em plenitude. Isso faz com que o papel da escola como formadora para vida, passa a ser questionada novamente: mas que vida. É como diz Goergen:

A educação deve dar-se a partir da realidade sociocultural e econômica, (...) mas isso não pode ocorrer pelo fomento de uma atitude de condescendência com os traços desumanos, injustos, destrutivos e antiéticos que esta realidade ostenta. O preço que a escola paga pela submissão acrítica aos ditames da razão instrumental é a perda da dimensão ético-política do projeto histórico de emancipação (2001, p.83).

Para que esta vida seja estabelecida no processo formativo, precisamos estabelecer uma relação constante entre a educação, emancipação e uma dose fundamental de crítica, mas que deve assumir a responsabilidade de ser para inovar a formação dos seres humanos para a libertação do modus de vida opressor do conservadorismo tradicional.

Esse conservadorismo pode ser visto na prática pelos atos vivenciados nos processos educativos ao longo da história, por exemplo, no Brasil imperial, tal situação mudou. E mudou para pior, pois a condição elitista, tirou dos índios e das classes menos favorecidas a condição de estudar. Nem mesmo a catequese jesuítica não estava mais disponível. Acessar a escola para eles era quase que impossível. O que, em alguns lugares, tinham acesso a professores que ensinavam a ler e contar. Apesar das muitas propostas que apareceram, após a independência do Brasil de acesso e de uma educação para todos, os interesses de quem controlava o caixa destinava menos recursos do que o mínimo para que escola fosse um lugar para que todas as crianças pudessem receber uma educação para a vida.

No início da República, com o modelo tradicional e conservador, nada parecia mudar. O clamor por um outro formato de educação fez criar, no movimento escolanovista, uma esperança de que agora a escola daria espaço para a individualidade do educando através dos clamores de uma escola para todos e que colocasse o estudante no centro do processo. Pois bem. A proposta foi bem aceita nos corredores do poder, teve rápida repercussão e muitas ações foram sugeridas e algumas até implantadas para que este modelo de escola funcionasse. E por consequência, tivéssemos uma educação voltada para a vida do estudante.

Mas os movimentos ditatoriais que se seguiram após 1930, tiraram o foco na reorganização da educação no Brasil, e a educação saiu da preocupação com o estudante para

voltar a estar a serviço do governo que estava no poder. Primeiramente como fonte de propaganda e publicidade dos governos ditatoriais e posteriormente, com mais força com as necessidades oriundas do processo de industrialização que o Brasil passou a partir da década de 1940.

O aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações. (...) O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência, e produtividade com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial (SAVIANI, 2013, p.365).

Com a oficialização do modelo tecnicista, a vida a qual a escola deveria se preocupar estava definida por decreto. O objetivo da escola era ajudar a construir a sociedade que a lei instruiu ser a do capital industrial e comercial e suas necessidades. Ou seja, o papel da escola de orientação oficialmente tecnicista era a de formar. Não o ser humano e suas necessidades humanas. Mas formar o potencial trabalhador para atender as necessidades de mão de obra que o capitalismo e suas empresas precisam para atingir os seus objetivos. A saber que toda a empresa no modelo capitalista almeja um grande objetivo que é o lucro, que deveras não é um objetivo naturalmente humano, mas uma invenção cultural da civilização capitalista que naturalizou as atitudes humanas para um fim que é lucrar.

Habermas constata que, por meio desse processo de colonização do mundo da vida, o capitalismo avançado tem obtido relativo sucesso em tornar inócua a luta de classes e em neutralizar cada vez mais a esfera pública como espaço de participação efetiva dos cidadãos. Esse sucesso deve-se, segundo Habermas, às compensações que o capitalismo avançado oferece em troca do controle sobre os papéis de *empregado e de cidadão*, as quais - controladas pelo sistema e a ele favoráveis - são oferecidas por intermédio dos papéis de *consumidor privado* e de *cliente público* do Estado de Bem-Estar. Com isso, o cidadão e a sociedade tornam-se duplamente dependentes do sistema: de um lado, pela transferência de seu poder decisório como cidadão para a instância burocrática do Estado e, de outro, pela sua quase inteira submissão aos ditames do consumo. Assim, o indivíduo torna-se sujeito aos imperativos do controle burocrático, administrativo e econômico em detrimento da sua liberdade e de sua autonomia inerentes a seu mundo da vida (MÜHL IN.: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p.105).

E aproveitando essa reflexão habermasiana feita por Mühl, precisamos abrir um pequeno espaço para identificar um conceito e deixá-lo claro, pois está na centralidade de nossa pesquisa que é a relação entre formação escolar e formação para a mão de obra. Deveras a escola, desde os seus primórdios esteve associada à formação para o trabalho. Em si, o nosso conhecimento historicamente acumulado era passado de geração em geração, para criar condições de melhoria nas condições de sobrevivência dos humanos. A cada geração, não precisávamos mais iniciar do princípio tudo que já havia sido feito pela geração anterior. Partíamos daquilo que já fora registrado e transmitido. Isso facilitava os processos de transformação da natureza, ou seja, facilitava o nosso trabalho. As transformações da natureza facilitam a nossa vida. Aprender por exemplo a dominar o fogo e assim poder cozinhar a carne caçada, facilitou sua alimentação. Aprender a agricultura nos tornou sedentários, embrião do processo de produção de excedentes. E assim por diante. Para dominarmos as técnicas precisamos de formação. Mas essa formação “técnica” tinha por objetivo a melhoria da condição da vida do indivíduo e sua comunidade, pois eram situações que faziam com que os seres humanos pudessem enfrentar as necessidades que uma vida de um ser humano no Planeta Terra exigia. Portanto, desde os primórdios da humanidade, a educação esteve voltada à preparação para o trabalho, mas para o trabalho para resolver problemas que assolavam a comunidade. Em um segundo momento, após o desenvolvimento civilizatório, a formação para o trabalho e sua evolução vem transportando junto consigo não só a resolução de problemas, mas também a inovação ou criação de “confortos” para facilitar e premeditar problemas e com o apoio da racionalidade dimensionou uma outra maneira de enxergar o mundo, não só físico, mas agora metafísico. Essa condição ultrapassou a dimensão de uma formação para o trabalho de resolução de problemas, mas trouxe inclusive o questionamento da ideia ou conceito de trabalho. Tanto que as elites das grandes civilizações separaram os tipos de trabalhos dando aos trabalhos “braçais” uma condição mais insignificante do que os trabalhos intelectuais. Essa condição imposta pela racionalidade humana se cerca de novos conceitos que vão se desenvolvendo a partir da complexidade que as sociedades vão apresentando ao longo do tempo. Junto com essa evolução o conceito de trabalho e sua relevância vão ganhando formas diferentes e assim, por consequência, a formação para o trabalho também ganha novos contornos. Talvez o contorno que a sociedade contemporânea tem da formação educacional para o trabalho está associada às consequências da revolução industrial, que precisou transformar o modelo essencialmente agrícola da sociedade em um modelo urbano e com necessidades específicas para atender essa industrialização. necessita-se agora mão de obra específica para a indústria. Para atender a tal demanda, necessita-se de

formação. Somente as técnicas de uma formação informal não atende. Precisa-se de um processo formal bem organizado.

Todo esse cenário de mutação da relação entre trabalho e educação formal modifica o conceito de trabalho. Se no começo o trabalho realizava, pois, os indivíduos podiam ver o fruto do trabalho na modificação da natureza. Era realização, pois cada um poderia ver a transformação na natureza acontecer. Atualmente, o trabalho tem um objetivo não na realização em si, mas apenas como ferramenta para outro objetivo, que também é transitório para atingir um outro objetivo, e que de posse deste objetivo se atinja “momentaneamente” aquilo que é para ser o sonho humano. Precisa de uma explicação melhor: trabalhamos para ganhar dinheiro, se ganha dinheiro para comprar/ter coisas, temos coisas para transitoriamente termos a sensação de felicidade, de sonho realizado. Este modelo consumista coloca a educação como meio para a formação de mão de obra para atender aquilo que o processo de industrialização/comercialização exige. É por isso que a formação associa a competição e a eficiência como mecanismos, ou melhor, como dimensões de motivação para a formação/educação formal.

Modos tradicionais de vida cedem lugar a outras formas mais complexas, as quais flexibilizam extraordinariamente a própria noção de autoridade. Neste contexto, a educação escolar enreda-se permanentemente no conflito entre as formas tradicionais e atuais de vida e isso repercute diretamente na maneira como a autoridade é compreendida e exercida no interior da escola (DALBOSCO & CASAGRANDE, IN.: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p.66).

Como a educação não aparece como uma finalidade em si mesma e sim como ferramenta para a formação de mão de obra, a educação para a vida também não precisa aparecer. Logo, o ser humano que passa por uma escola tecnicista, instrumentalizadora, não está preocupada com a emancipação desta criança ou deste jovem que a frequenta. E isso está acontecendo na maioria dos educandários. Conforme constata Mühl,

(...) algumas tendências mais progressistas também não têm conseguido fugir de diversas contradições que decorrem de uma visão reducionista da racionalidade. A vinculação da emancipação da humanidade à razão instrumental, expressa pela utilização da categoria trabalho como recurso para a realização de tal projeto, não tem sido confirmada no desenrolar da história. A categoria trabalho e todas as outras categorias a ela inerentes têm se mostrado insuficientes para fundamentar um projeto de libertação (2020, p.35).

Nesta condição, a educação como formação para a vida está comprometida, pelo modelo de educação que está sendo praticada na maioria das escolas, a de conservar a condição de poder da elite e deixar as classes menos favorecidas em suas atuais condições e

estabelecer uma naturalização desta situação. Por influência da construção de uma ideia de que somos todos consumidores que precisamos de coisas para sobreviver e que coloca a ideia de ter acima de ser alguém, somos fadados a percorrer um caminho de contradições, fazendo com que a formação de mão de obra se apresenta como líquido e certo objetivo da educação. Precisamos voltar a questionar os objetivos, ou o porquê vamos à escola. Devemos sim ser formados nos educandários para o trabalho, mas não podemos aceitar ser essa a centralidade objetiva do processo de formação humana. Quando essa centralidade esquece das outras dimensões constituidoras do ser humano integral e foco somente em uma dimensão que é o trabalho, não como realizador, mas como mão de obra, a experiência com a educação torna passível de ser efêmera e passa pela ideia de apenas cumpridora de protocolos.

É nesse cenário que vemos cada vez mais, principalmente jovens, não entendendo o por que se vai à escola. Pois, para muitos, essa condição é meramente protocolar. Vai-se pela obrigatoriedade legal. Muitos pais também constroem a mesma perspectiva e não colocam incentivo para que a continuação na escola aconteça. É melhor mesmo que vá trabalhar e coloque a educação se der tempo. E em uma outra ponta, sem ser diferente na concepção de uma educação meramente instrumentalizadora, temos os adeptos do discurso relacionado ao dinheiro e ao status que um processo formal de educação bem feito possa trazer. Pois muitas vezes se estabelece como prêmio de uma educação bem-sucedida o ingresso em uma profissão que lhe dê um bom status quo e um bom rendimento. Os outros elementos de um bom profissional, e hoje podemos ressaltar o pressuposto ético/político, pode ficar em um segundo plano.

Por isso podemos perguntar, para qual vida a escola precisa formar?

3.6 Considerações sobre os atos de fala ao longo da história pedagógica do Brasil

Chegado a esse ponto da pesquisa em que identificamos algumas das contradições nas escolhas educacionais brasileiras que auxiliaram na constituição de uma escola essencialmente tecnicista e, portanto, objetivada a resolver as necessidades do sistema econômico capitalista, que necessita da escola como formadora de mão de obra para os empreendimentos que a sociedade de consumo necessita e assim, girar a economia em torno do lucro. Ou melhor, como nos diz Habermas, em um processo de colonização do mundo da vida, pela imposição de um processo orientado pelos sistemas e subsistemas predominantemente econômicos e, senão principalmente, políticos, que por sua vez estão subjugados às riquezas materiais (dinheiro) e pela necessidade de um grupo de deter o poder.

Claro que aqui não podemos afirmar, e longe disso, em nossa pesquisa temos essa pretensão, de achar que podemos encontrar uma sociedade em um sistema estritamente autorregulada, cujas estruturas equilibram-se através de padrões estritos. Concordamos sim com Habermas, que, com a instrumentalização do conhecimento, as ações relativas ao mundo da vida se movem de acordo com a coerção do dinheiro e do poder, mas dissocia-se em fragmentações sociais pelos próprios sistemas, garantindo assim uma sociedade estratificada e sem a necessidade de diálogo, ou quaisquer tipos ou formas de espaços de participação coletiva. É nesse mundo “colonizado” que a escola adquire um papel que foge da essência da formação e torna-se uma mera prestadora de serviços educacionais para a consolidação da imposição moderna de sociedade consumista.

Quando se reduz a educação a um serviço social para um fim objetivo da economia de um sistema, a conotação de formação (*Bildung*) é perdida e todos os discursos proferidos (os que citamos nos subtítulos acima) de uma escola para todos, de qualidade, pública, de formação cultural e, principalmente, para a vida, perdem completamente o seu significado originário. Esta é a sobreposição da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa dialógica. Sim, pois nos atos de fala ao longo do processo histórico brasileiro de educação, encontramos inúmeras interlocuções movidos por interesses óbvios de poder e acumulação de riquezas, mas que, pelo enfraquecimento dialógico, tais processos de compreensão ficavam comprometidos e legitimam os ilegítimos métodos de ensino e aprendizagem, tornando-os signos ideológicos aceitos pela comunidade, mesmo que sem diálogo. Essa é uma preocupação importante, pois dado as falas sem entendimento, as escolhas advindas não são democráticas, mas autoritárias. Logo, enganadoras.

A questão, agora, é tratar das condições a que um acordo alcançado comunicativamente tem de satisfazer para cumprir as funções de coordenação da ação. Sempre que o ouvinte reconhece uma pretensão de validade apresentada pelo falante e aceita a oferta feita por este com seu ato de fala, tem-se um êxito ilocucionário, o qual é relevante para a ação em razão de que com ele se estabelece uma relação entre falante e ouvinte.(...)Por essa razão, entender o conteúdo proposicional não é o suficiente para compreender um ato de fala. É necessário também compreender o seu sentido ilocucionário. Entender o conteúdo proposicional conduz a um entender-se “acerca de algo” no mundo, enquanto a compreensão ilocucionária leva a um “resolver-se a fazer algo”, ou seja, a aceitação ou não da oferta de uma relação interpessoal. Isso significa que as ofertas apresentadas pelos atos de fala têm condições de gerar um efeito coordenador das ações. Tal efeito ocorre em razão de que quando compreensível e aceita pelo ouvinte, a força de um ato de fala é difundida também para aquelas consequências relevantes da ação. (CENCI, 2011, p.117-119)

É isso que acontece quando usa-se os discursos meramente para convencer e dar credibilidade a ações contrárias, ou melhor, contraditórias, daquilo que eu prefiro acreditar de

um processo educativo, mas quando tenho o poder na mão de agir tal qual é o meu discurso, mas o faço de maneira diferente, acuso uma discrepância, mas que nas mentes dos convencidos pelos discursos tornam-se validadas.

Aqui creditamos um dos grandes problemas da educação brasileira e que transformou a educação em um serviço social, utilizando de belos discursos, como por exemplo o da qualidade para justificar as ações adotadas, mesmo sem a devida valorização profissional e a não aplicação dos recursos necessários para um processo de formação digno. Esses discursos se tornam tão eficazes pois colocam pseudo-especialistas¹⁶ em educação com a credibilidade do mercado financeiro a apresentarem propostas educacionais que ao serem apresentadas a grande massa da população, encantam aos olhos dos ouvintes que, não entendendo e muito menos, compreendendo o que está sendo apresentado, aceitam tais ofertas pelos atos de fala e referendam as opções que se tornaram políticas públicas dos governos. Essa preterição por esses atos de fala perlocucionários dos pseudos especialistas em relação aos legítimos especialistas em educação das universidades e de outras instituições, por exemplo, está na fragmentação das possibilidades de diálogo e dos espaços de debate e participação da população. Poderíamos citar vários exemplos de fundações de bancos brasileiros ou estrangeiros prestando assessorias ou montando projetos educacionais para escolas públicas de todo o país e sendo reconhecidos seus trabalhos pela sua “eficácia” e sua “qualidade” educacional promovida em suas ações.

Outro elemento desta inversão está na privatização das escolas, tanto públicas como privadas. O assédio do mercado econômico é tão agressivo que muitos grupos de capital estrangeiro, formado essencialmente de investidores, especialistas em economia, famintos por lucros, administram grupos de escolas e universidades. O que faz esses grupos terem interesse em abrir escolas (e fechá-las também) certamente passa longe de uma convicção formativa do ser humano. Tanto que o processo de manutenção de uma escola aberta está relacionado a sua “produtividade”, vinculada a resultados medidos em números que possam produzir marketing e convencer os pais a optarem por essa escola. Assim, cria-se um mercado escolar regido pelo mesmo princípio dos mercados econômicos. A sua lei maior é baseada na lei da oferta e da procura. Se a escola tiver uma grande procura, posso fazer com que o preço seja maior e assim a lucratividade seja maior. Se a escola não dá lucro, deve ser fechada.

¹⁶ Entendemos aqui um pseudo-especialista em educação, profissionais de outras áreas que, por terem tido sucesso, principalmente financeiro, opinam e apresentam ideias, para a área educacional, com o intuito exclusivo da concorrência e da eficácia, apresentando dados de qualidade em educação mensurados em números que contradizem os processos de formação integral e emancipadora.

Portanto, as escolas sobrevivem hoje, sejam elas públicas ou privadas, com as necessidades criadas para elas pelo mercado: mão de obra. A escola é hoje formadora de mão de obra. O que incentiva a maioria das pessoas, convencidas pelos discursos capitalistas e de consumo, a procurarem a escola, está no fato de que é preciso preparar o filho para o “futuro”. E o futuro no mundo capitalista está associado a ter um emprego que dá dinheiro e status (pelo menos dinheiro), para que possa ter e fazer coisas consideradas imprescindíveis a uma felicidade transitória.

O sentido ao qual o adulto que exige que a criança e/ou jovem esteja estudando (orientado pela força da lei) e o sentido ao qual o estudante entende ser o motivador de sua permanência está permeado de diferenças. Isso porque, em uma educação tecnicista, a cultura a ser construída não permite a criação de sujeitos dentro das salas de aula, pelo contrário, exige-se pessoas que estejam a serviço do sistema. Aprendam elementos necessários para lidar com as demandas da economia, deixando de lado o seu eu individual e suas experiências.

É por isso que a pergunta sobre “quem é que educamos?” deveria fazer parte das reflexões de forma cotidiana e constante na vida discente. Entender quem é a criança, o adolescente e o jovem que sentam nas carteiras das nossas salas de aula, configura uma ação de libertação do modelo tradicional, para uma formação baseada nas mais progressistas estruturas de desenvolvimento de conhecimento (BINSFELD; IN.: FÁVERO; LORENZON; PEREIRA, 2023, p.131).

Instigar o compromisso da educação nos dias atuais precisa ser resgatado e iniciado pelo entendimento do educando e a necessidade da construção de um cidadão capaz de questionar o mundo que vivemos. Pois, preocupando-se com a formação apenas para a mão de obra criou um ser humano condicionado apenas para o consumismo, esquecendo as dimensões sociais e individuais que compõem a sua humanidade. As consequências são vistas todos os dias nas tragédias pelo mundo afora, mas também dentro do país. Sejam tragédias naturais causadas pelas modificações provocadas pelo ser humano que alteram sua estrutura natural e causam esse aquecimento global, fruto do desequilíbrio oriundo de uma exploração desenfreada. Sejam tragédias humanas, como as guerras absurdas, geradas por egos inflamados de algumas autoridades e ou convicções, sejam violências contra as pessoas por situações que não mais podem ser resolvidas em uma conversa, mas sim com ódio e vingança.

Tais consequências, por mais drásticas que possam ser notadas, ainda não despertam na maioria da população atitudes de mudança, pois culturalmente as gerações presentes criaram pensamentos em que a felicidade não se alcança mediante uma satisfação universal, mas através de conquistas imediatas e passageiras que trazem uma sensação de conquista

individual. Somos todos os dias influenciados muito mais a viver o hoje sem esperar pelo amanhã, do que a construir um mundo melhor para que todos vivam bem. A ideia milenar do bem comum parece ter perdido o fundamento de uma sociedade justa. Foi substituído por uma ideia de bem individual que precisa ser alcançada a qualquer custo.

É neste sentido que nossa pesquisa, neste capítulo, buscou encontrar alguns elementos pedagógicos que podem auxiliar os educadores a encontrarem formas de romper com a via única da formação de mão de obra para o mercado e formar cidadãos críticos para essa democracia, que tanto falamos ser importante, mas que ainda não está na vida de todos.

4 ESCOLA ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DIÁLOGO: DA CONCORRÊNCIA AO CONSENSO

Como vimos durante nossa pesquisa, a escola brasileira tem sido destinada, a partir das políticas de seus tecnocratas, a uma forma de educação voltada a resolver, essencialmente, o problema da sociedade capitalista e de seu grande objetivo, a obtenção de lucro. A instituição escolar tem sido colocada a serviço desta lógica, justificada pela necessidade de uma racionalidade utilitarista que optou pelo tecnicismo como projeto escolar para produzir mão de obra para os diferentes setores produtivos. Nesta visão, a questão humana do próprio trabalho e o sentido da produção, são reduzidos aos interesses da sociedade de consumo, priorizando os ganhos do capital e os interesses dos grupos sociais político e economicamente dominantes. Sua produção volta-se para os ganhos de capital de uma minoria mais rica, pouco se preocupando com as realizações da maioria assalariada. Esta se contenta com algumas poucas conquistas, com o consumo idealizado de mercadorias, divulgadas pela propaganda como meio capaz de tornar o ser humano feliz.

Esta formação do ser humano, como nos diz Habermas, é resultado de um processo iniciado pela modernidade que tentava encontrar na racionalidade do sujeito e o instigou a ser tão frio nesta busca que colonizou o mundo da vida com sua lógica e seus interesses tidos como “modernos”. Mundo da vida em que, para Habermas, se encontram os elementos fundamentais da existência humana que a racionalidade cientificista e pós-moderna não enxerga. O mundo do amor, da benevolência, da crença, do ser que, além de pensar, sente e deseja viver a vida. Esta constatação está na análise crítica que o autor alemão desenvolve sobre o positivismo:

A contraposição entre factual e meramente imaginário fornece o critério para separar, com rigor, ciência e metafísica. Nossa inteligência deve se dirigir aos “objetos de pesquisa realmente alcançáveis [...] excluindo os mistérios insondáveis”. (Comte, Discours sur l’esprit positif, p.91) O positivismo pretende eliminar os questionamentos indecíveis e, por isso, desprovidos de sentido, restringindo o domínio de objetos próprios das análises científicas possíveis aos “fatos”. No entanto, Comte não tenta distinguir fatos e imaginações, recorrendo de imediato a uma determinação ontológica do factual. É considerado fato tudo o que pode se tornar objeto de ciência rigorosa. É por isso que a demarcação do domínio de objetos da ciência se reduz à questão de como definir a ciência. No único plano admitido pelo positivismo, a ciência só pode se definir pelas regras metodológicas de acordo com as quais ela procede. De início, o positivismo adota a regra fundamental das escolas empiristas, segundo a qual todo conhecimento deve se comprovar pela certeza sensível da observação sistemática, assegurando a intersubjetividade. Tendo em vista a realidade, somente a percepção pode reivindicar evidência. A observação é, por isso, o “único fundamento possível dos conhecimentos realmente alcançáveis e sabiamente adequados às nossas necessidades de fato”. (Comte, Discours sur l’esprit positif, p.27) A experiência

sensível determina o acesso ao domínio dos fatos. Uma ciência que faz enunciados sobre o real é sempre ciência empírica (HABERMAS, 2011, p. 126).

O Brasil e sua educação tem sofrido influência direta das ideias positivistas, principalmente quando da adoção de um sistema tecnicista e instrumental de formação. Para entender tal processo, nada mais adequado que partir do entendimento habermasiano da redução do sentido da racionalidade moderna decorrente de sua instrumentalização com a finalidade de atingir fins. Esses fins, como não foram determinados pelo entendimento da população e sim por decisões políticas que beneficiaram com tais situações os interessados que propuseram os atos de fala, como por exemplo a manutenção do poder político e econômico, tiveram que desenvolver uma justificativa convincente, o que entendemos ser a felicidade passageira pelo consumo.

É assim que entendemos, concordando com os teóricos da teoria crítica, que o modelo de esclarecimento proposto pela modernidade na perspectiva de um sujeito esclarecido, tem seu esgotamento nas consequências que vemos todos os dias na sociedade contemporânea. A autodeterminação e o auto-entendimento de si de forma isolada, individualista, tornou o mundo mais egoísta. Com todo o avanço científico e tecnológico, cada vez mais fica difícil iniciar um diálogo para estabelecer saídas coletivas. Estão aí as guerras cada vez mais destrutivas, os genocídios, os extremismos religiosos e políticos, as discriminações, os preconceitos, etc. Toda a carga de conhecimento que a busca por uma racionalidade esclarecida, através de métodos de pesquisas avançados que conseguiram fazer com que o homem alcançasse projetos de engenharia incríveis que modificaram sensivelmente o mundo que vivemos, tornando-o mais fácil de viver. Quantos prêmios Nobel de medicina, matemática, química, física, etc que mostraram a capacidade inventiva da ciência humana.

E o paradoxo de tudo isso, num exemplo banal, é o descrédito das pessoas nas vacinas. Elas foram responsáveis, estatisticamente comprovado, por quase que cessar, quando não erradicar, doenças gravíssimas que estavam dizimando a população. O que leva as pessoas a esse comportamento. É inegável que estamos presenciando uma crise pois como diz Mühl,

Conceitos fundamentais deste projeto, como universalidade, subjetividade e autonomia, estão sendo questionados, ao mesmo tempo em que proliferam princípios opostos, como o particularismo, o relativismo, o hiperindividualismo, o determinismo e o esoterismo. O mundo que se pensava ter sido secularizado e desencantado pela razão torna, agora, a ser reencantado pela circulação de novas forças espirituais poderosas (2020, p.33).

Os grandes ideais iluministas, ou perderam sua força ou se perderam pelas opções tomadas pelo sistema econômico vigente de forma proposital. A formação de sujeitos críticos,

inspirados em uma racionalidade como fonte de todo o conhecimento e capaz de dar capacidade cognitiva aos sujeitos de entender os fenômenos do mundo e compreender sua questão moral, por exemplo, estão completamente comprometidos. Veja as questões relativas a empreendimentos econômicos que são instalados. Não se questiona o bem deste para o todo da sociedade, mas o quanto de riquezas materiais ele pode trazer. Se contaminar a água que populações mais necessitadas precisam para beber, se justifica pelo benefício que ela trará na arrecadação de ICMS. A capacidade de compreensão da totalidade humana é que foi perdida.

Tudo isso é dito para justificar que as contradições apresentadas no capítulo anterior, que referem-se à escola, a educação, tem relação direta com a crise da modernidade. A crise da modernidade é a crise da escola, que não está apartada de tudo isso. E no Brasil, tem um agravante, pois o processo de implementação da racionalidade moderna foi muito tardio, o que fez com que o amadurecimento do ideal de sujeito crítico não tenha acontecido. O positivismo e sua dinâmica prática, utilitarista, se apresentou como um modelo que não fez amadurecer o ideal de esclarecimento e libertação proposto ao sujeito europeu, por exemplo. E seu auge foi a escola tecnicista.

A crise da educação atual está, portanto, diretamente vinculada à questão do esgotamento, pelo menos parcial, do projeto de modernidade. As críticas que sucessivamente têm sido feitas à racionalidade moderna atingem-na de forma direta, pois no desenrolar da crise da razão, podem ser encontrados elementos identificadores das limitações e das contradições da educação vigente. A explicação de suas deficiências encontra-se, assim, na identidade profunda que existe entre ela e o projeto iluminista (MÜHL, 2020, p. 33).

É neste sentido de entendimento da crise que não podemos ficar apenas alheios e inertes. Constatado o problema não podemos deixar que eles sejam desculpas para a inércia. Neste sentido é que a análise de Nussbaum sobre a escola, a partir de uma leitura de Dewey é significativa:

Para Dewey, o principal problema dos métodos de educação convencionais é a passividade que ele estimula os alunos. As escolas têm sido tratadas como lugares para ouvir em lugar de analisar, examinar cuidadosamente e resolver problemas de forma criativa. Pedir que os estudantes sejam ouvintes passivos não apenas deixa de desenvolver suas faculdades críticas ativas, como certamente também os enfraquece. (...) Dewey acreditava que a melhor maneira de tornar os jovens era transformar a sala de aula num espaço do mundo real que tinha continuidade no mundo lá fora - um lugar em que os problemas reais são debatidos e competências reais evocadas (2015, p.65).

A escola atual, por passar por esta crise precisa de ajuda, pois se torna necessário encontrar, a partir deste emaranhado de contradições, sínteses neste processo dialético que ajudem a não abandonarmos a intenção da modernidade. Como Habermas, ao abandonar o

fatalismo da escola de Frankfurt, queremos entender a crise da modernidade, não como um fim, ou a sua extinção, mas como um projeto inacabado. Precisamos reorganizar algumas ideias, debater com estas contradições e encontrar saídas dialógicas para enfrentarmos tal crise. Precisamos restabelecer o ideal moderno, superando a pós-modernidade e seu projeto de sociedade individualista, aposta na democracia e o debate aberto com a sociedade, como saída as respostas tecnocratas dos políticos vinculados e preocupados apenas com o sistema político-econômico neoliberal. Para isso precisamos desconstruir alguns imperativos importantes que não nos deixam superar essa acepção de que as escolhas racionais da modernidade são legitimadas por si só e que para isso não precisamos mais questionar. Uma crítica essencial sobre isso é a fala que Habermas faz sobre a não aceitação da necessidade da revolução, seu tema caro.

Em entrevista concedida para à Bárbara Freitag, em 1989, Habermas, quando indagado sobre a possibilidade da ideia de revolução se constituir atualmente apenas em uma reminiscência romântica de um patrimônio superado, ou em um paradigma de futuras mudanças sociais (...) Literalmente, afirma que: *“A consciência revolucionária que surgiu na época é berço de uma nova mentalidade, que hoje é força-motriz, não revolucionária, dos processos de democratização. Uma consciência histórica que rompe com o tradicionalismo das continuidades aceitas de modo cego e fatalístico, uma compreensão da prática política sobre os signos da autodeterminação e da auto-realização e, finalmente, a confiança num discurso público racional capaz de legitimar a dominação política, fazem parte dessa mentalidade. São as características de um conceito intramundano do político, que em nada perdeu de sua atualidade. (Freitag; Habermas, 2005,p.245)* Nesse ponto, Habermas refere-se à Revolução Francesa. (CASAGRANDA, 2017, p.22)

Esta capacidade de absorção e reconversão dos ideais revolucionários modernos, acontece com muitos outros conceitos, inclusive os pertinentes aos processos educacionais, pois se estabelecem com preceitos de libertação, mais são intensamente arraigados a práticas legitimadoras do dinheiro e do poder, contribuindo para manter a dominação política e os interesses do mercado. Apregoam discursos que parecem ser emancipatórios, mas de fato são discursos de manipulação destinados a manter e ampliar a subserviência.

O que nossa pesquisa até agora sugere, é que apresentemos uma alternativa possível de caminho. Alternativo ao processo dado por essa modernidade em crise e que possa questionar o modelo metodológico tecnicista em vigor. O intuito é de construir uma educação que, ao ser emancipadora, possa buscar, sem esquecer a característica da escola como preparadora para o trabalho, a formação de cidadãos críticos, capazes de conseguirem discutir seu papel na sociedade e assim buscar sua realização, não só no consumo, mas na sua garantia de viver uma vida boa. Para isso é preciso reencontrar a formação de cidadãos capazes de dialogar, falando e ouvindo os outros e propondo um mundo melhor. E isto, definitivamente

passa pela escola, pois “a educação adquire uma perspectiva totalizadora e redentora, sendo nela depositado todo o poder de transformar a sociedade, ‘perante o signo do homem pedagogicamente formado’, (MÜHL, 2020, p.32). Esta ideia, que é do ideal moderno, pode ser resgatada, no ideal do homem comunicativo formado, de Habermas.

Os subtítulos a seguir propõem sempre uma discussão na perspectiva de apontar saídas para se fazer uma guinada epistemológica das lógicas das pedagogias tecnicistas/instrumentalizadoras, para uma perspectiva emancipatória pelo viés da razão comunicativa. Todas essas chamadas “saídas”, são fruto da relação do estudo histórico das pedagogias, com a discussão das pedagogias de cunho ligado a teoria crítica, mas sem deixar de lado as constatações intuitivas dos anos de observações de campo das práticas educativas, tanto como docente, bem como gestor. Neste contexto de análises consigamos apresentar alguns elementos que nos propiciam acreditar que a saída final seja uma mudança de postura de sala de aula diante de uma mudança na maneira objetiva de olhar a finalidade da educação para o egresso da educação básica: sair da mera formação de um indivíduo para o mercado de trabalho, para a formação de um indivíduo social que vai para o mercado de trabalho e para a sociedade com perspectiva de ser realmente sujeito, protagonista, interventor dos atos de fala perlocucionários, e consiga discutir em espaços de fala legítimos a construção de ações coletivas por meio do consenso que tendem ao bem comum.

4.1 Da instrumentalização do ensino à formação crítica

A trajetória de analisar a história da educação brasileira e posteriormente discutir certos atos de falas providos de interesses do poder político/econômico, nos fez depararmos com teorias que tentaram ser legitimadoras das escolhas pelas metodologias e pedagogias que vemos predominar nas escolas de educação básica e serem aclamadas como eficientes. A teoria principal que embasa as propostas educacionais da maioria dos sistemas de ensino é o positivismo. Ela foi eleita pela capacidade de encobrir as estruturas de dominação do Estado e da economia por grupos específicos e justifica, pelo empirismo e o cientificismo a ordem e o progresso do país, pela manutenção das estruturas aí postas.

O positivismo fundamenta o critério de certificação do saber no princípio empirista da certeza sensível, considerando que a observação e a experiência sensível, somados à certeza metódica, são as únicas bases possíveis de um conhecimento realmente válido, isto é, positivo. A unidade do saber dá-se pela via de um método coerente, eficiente, exato. Este tem precedência sobre os fatos e constitui-se no recurso central para o estabelecimento de um saber confiável e útil; é um conhecimento que se objetiva, orientando-se exclusivamente pelos sistemas formais de argumentação e

pela sua validação empírica. (MÜHL IN.: DALBOSCO; CASAGRANDA; MÜHL, 2008, p. 121-122)

As nossas salas de aula têm esse desenho epistemológico. As verdades trazidas a apresentação em sala de aula são frutos das “verdades” concebidas pelas observações e experiências sensíveis, que precisam ser apenas repassadas, memorizadas e sistematicamente deglutinadas em processos avaliativos que provam assimilação do que o cientificismo provou e comprovou por meio de seus experimentos. Tanto que esse desenho metodológico privilegia conteúdos que tenham familiaridades com esse método. Biologia, física, química, matemática, gramática, tem seu espaço tornado nobre e preterido em relação a outros como filosofia, sociologia, artes, etc. Essa escolha fica clara na continuidade da reflexão de Mühl:

A tese da neutralidade do método científico positivista é um engodo que serve para transformar a ciência em um instrumental ideológico de grande poder e força na sociedade moderna. Essa postura estende-se ao campo da educação de maneira que o conhecimento considerado científico passa a ser absorvido como uma verdade acabada e inabalável. Sob orientação da metodologia positivista, todo procedimento, inclusive o pedagógico, se reduz à aplicação de técnicas objetivas de manipulação e controle. (IN.: DALBOSCO; CASAGRANDA; MÜHL, 2008, p. 123)

Esse fenômeno transformou o processo educativo em cultura da aceitação das verdades postas pela “ciência” empírica e utilitária, transformando o processo em repetição mecanizada dos conhecimentos historicamente acumulados e validados pelo poder dominante e por seus interesses velados pelos seus discursos contraditórios ou coercitivos.

Nesta mesma caminhada de instrumentalização do ensino e sua dependência ao poder econômico, no período contemporâneo, vemos também aparecer sobre a educação, um potencial para além da preparação ideológica e a cessação da criticidade. A escola e a universidade têm um potencial (o que de fato aconteceu) de ser mais um serviço econômico, rentável, para grupos de investidores. Ou seja, passível de se apresentar como um serviço ao qual eu invisto certa quantia em dinheiro e posso em um prazo (curto, médio ou longo) retomá-lo com um volume maior do que o investido. O processo educacional precisa dar resultado como prestador de serviços. Essa questão não está só relacionada às escolas e universidades particulares. Está diretamente ligada às tomadas de decisões inclusive do poder público. A questão que envolve esta questão está relacionada à tomada de decisões de quanto investir e quanto de retorno este investimento traz. Portanto, precisa criar mecanismos de mensuração que tragam resultados quantitativos objetivos.

Como vimos na análise das contradições, um dos grandes elementos de avaliação do sistema educacional constituiu-se ao longo do tempo, por uma proposta americana, foi a

qualidade em educação. Nesta proposta, não estavam em jogo elementos constitutivos de uma proposta de formação, a partir de um conceito formativo filosófico-pedagógico, como o conceito de *bildung*. Pelo contrário, precisa-se de algo que apresente uma mensuração matemática. Com a escolha de processos tradicionais de ensino, entendeu-se que seria preciso escolher elementos de avaliação educacional concretos, matemáticos e científicos.

Mas por que retomar essa discussão? Simples, pois esses elementos da racionalidade cientificista pós-moderna, ou seja, de uma leitura deturpada do ideal de ser humano da modernidade, criaram uma escola que precisava desenvolver uma educação baseada em elementos mensuráveis capaz de dar condições de entender qual seria a necessidade de investimento, para conseguir atingir aos fins que ela proposta. Ou melhor, que o mercado quer que ela atinja. Para isso cria-se atos de falas perlocucionários que apresentem às pessoas que uma educação de qualidade é aquela que apresente instrumentos eficazes de chegar a resultados objetivos de realização de “felicidades” ou conquistas eleitas como de grande importância para os propósitos do capital: lucro e consumo.

Outra situação importante, desta tentativa de encontrar mecanismos de mensuração da educação está na ideia de que a prática está acima das teorias, e assim aquilo que deve ser trabalhado na escola deve ter ligação direta com a aplicação prática, com resultados evidentes, assim assuntos como empreendedorismo e competências, ganham significados de formação produtiva e se apresentam como solução educacional, pois visualizam resultados.

O cenário educacional brasileiro vive atualmente a hipostasia da narrativa da “competência”, representante, também, de uma certa epistemologia da prática. É consensual entre vários autores brasileiros o fato de que o conceito de competência assume uma centralidade nos currículos de formação destinadas a educação básica e à formação de professores, sobretudo a partir do ciclo de reformas subsequentes à promulgação da LDBEN (9394/96). É preciso salientar que a noção de competência aludida por tais mudanças no campo educacional apoia-se substancialmente naquilo que é anunciado e pode ser apreendido da obra de Phillipe Perrenoud, que foi, inclusive, um dos consultores na elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para Formação de Professores. (TREVISAN et ali, IN: MÜHL; GOMES; ZUIN, 2014, p.244)

Esses elementos são exemplos de um processo de instrumentalização que a educação brasileira, sob influência de teorias, que apresentaram resultados mensuráveis, e que para os governos e para as elites, tornaram a educação um serviço, que pode ser colocado no rol dos processos do mercado, como também, e foi o que se criou, como fonte de ganhos de capital.

Desta forma, como a implementação da instrumentalização da educação foi um processo, nossa saída para uma formação (*Bildung*) está em desenvolver uma retomada da ideia de central de racionalidade dentro das escolas e universidades. Retomar para reconstruir

um imperativo social para a educação e não a deixar a serviço do sistema econômico e político. O processo que entendemos ser o que possa colocar na escola uma discussão emancipadora está relacionada a teoria crítica, pois:

Entendemos que a preocupação central da teoria crítica sempre foi a de restabelecer o poder crítico-libertador da razão humana através do revigoramento da teoria dialética. Os teóricos de Frankfurt preocuparam-se tanto em interpretar a sociedade contemporânea quanto em transformá-la. A emancipação constitui-se, pois, no desafio que preocupa todos os teóricos frankfurtianos e Habermas é herdeiro desta preocupação. Da mesma forma que seus antecessores, Habermas acredita na possibilidade da fundamentação do agir humano no mundo, ou seja, da possibilidade de identificar princípios ou pressupostos universais que possam orientar o pensar e o fazer do homem enquanto ser histórico (MÜHL, 2020, p.49).

Certamente não é uma tarefa fácil identificar esses princípios ou pressupostos universais, mas certamente a teoria crítica nos apresenta bons indicativos, e nos parece que o primeiro que temos que buscar entender e torná-lo presente nas salas de aula é o conceito de crítica. Esse conceito, em uma escola instrumentalizada que apenas transmite conteúdos, não tem lugar. Mas precisa encontrar lugar em uma escola que se pretenda emancipadora e que queira de fato recuperar o papel de formação para a cidadania democrática.

(...) a noção de crítica pode ser entendida à luz de sua etimologia, isto é, como uma reflexão referida a algum “critério”, permitindo, por isso, alguma forma de juízo. Conhecimento e crítica, por fim, referem-se à incompletude do homem, resultando na necessidade de um “ainda fazer-se” (FENSTERSEIFER; BOUFLEUER: IN MÜHL; GOMES; ZUIN, 2014, p.90).

A busca por esse “ainda fazer-se”, deve estar carregada de uma intencionalidade racional definida nos critérios. A escola e o sistema educacional, precisam definir os critérios que devem levar em conta, não mais o serviço ao sistema, mas as necessidades sociais desta incompletude humana, que traz o prejuízo para a maioria em decorrência da lucratividade de uma minoria. É preciso acordar para o fato de que o mundo em que estamos vivendo não apresenta as condições necessárias para construir verdades de felicidade. Por exemplo, que estão baseados em pressupostos de consumo e não de vivência em comunidade. Os pressupostos de consumo resolvem o problema do hiperindividualismo ao satisfazer vontades imediatas, o que muitas vezes causa uma falta para resolver outras necessidades, inclusive comunitárias, ao destinar recursos para determinados fins que satisfaçam egos e não grupos.

Segundo ele (Habermas), as certezas do mundo da vida e suas idealizações como verdades absolutas somente são tematizadas quando práticas malsucedidas ou contradições emergentes colocam em crise as obviedades tidas como inquestionáveis. Ou seja, somente quando as relações rotineiras do mundo da vida se tornam problemáticas é que participantes deste mundo assumem uma atitude

reflexiva e procuram desenvolver argumentos que possam explicar e justificar a situação vivenciada como problemática (MÜHL. IN.: MÜHL; GOMES; ZUIN, 2014, p.206)

Talvez aqui o trabalho desta transformação da instrumentalização para uma formação crítica pode estar no trabalho docente, como condutores de um processo de problematização do sistema e suas verdades. É preciso que a escola não seja um lugar de mera assimilação de conteúdos prontos, para aplicação em situações corriqueiras da prática cotidiana, com o intuito de no futuro transformar sua carga de conhecimentos em trabalho que possa gerar renda. Isto também é importante. Mas é preciso desenvolver o olhar crítico sobre tais atitudes práticas a serem tomadas. Não só o de resolver problemas pessoais imediatos, mas de conseguir refletir sobre o todo do mundo à sua volta. Além de se ter capacidade de enxergar o outro, a sociedade e o mundo todo a sua volta e entender as implicações das tomadas de decisões.

Essa criticidade, como vimos, parte de uma condição exposta por Habermas através do poder comunicativo. Quando transformamos nossa sala de aula em uma possibilidade de diálogo constante sobre as problemáticas que o mundo apresenta, podemos transformar a força do conhecimento em entendimento real do mundo. E o melhor, com sentido. Aí conectamos o verdadeiro sentido da razão

(...) a verdadeira identidade deve ser desenvolvida a partir do enfoque da filosofia da reflexão; a razão tem certamente de ser pensada como a autorreflexão de um sujeito, porém, como uma reflexão que não se impõe simplesmente a um outro enquanto poder absoluto da subjetividade, mas que, ao mesmo tempo, tem sua subsistência a sua dinâmica na reação a todas as absolutizações, isto é, na eliminação contínua das positivities que são produzidas (HABERMAS, 2000, p.49).

Claro que o poder do professor não pode ser coercitivo, mas explorador da razão comunicativa através do diálogo, principalmente com o despertar da necessidade de fundamentação do argumento a ser apresentado. Não é a de impor mera opinião (*doxa*), mas a de produzir condições de debate consciente, não como imposição de uma autoridade cientificista ou tecnocrata, mas de buscar uma discussão democrática como criticidade.

O argumento de Habermas toca o cerne da grande ambiguidade da razão moderna: ela surgiu como instrumento de luta contra o absolutismo ético-epistêmico medieval, mas incorreu, agora no registro laico, no mesmo vício absolutista e autoritário que engendra novas formas de discriminação e intolerância (GOËRGEN. IN: DALBOSCO; CASAGRANDA; MÜHL, 2008, p.172).

Um ato de fala é aceitável quando cumpre as condições necessárias para que um ouvinte possa se posicionar com um sim perante a pretensão de validade levantada pelo falante, pretensão, em princípio, suscetível de crítica. Trata-se de condições que

tornam possível o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade que funda um acordo em torno de obrigações relevantes para a sequência da interação. O fato é que “no momento em que o falante assume, através de sua pretensão de validade criticável, a garantia de aduzir eventualmente razões em prol da validade da ação de fala, o ouvinte, que conhece as condições de aceitabilidade e compreende o que é dito, é desafiado a tomar posição, baseado em motivos racionais; caso reconheça a pretensão de validade, aceitando a oferta contida no ato de fala, ele assume a sua parte da obrigatoriedade decorrentes do que é dito, as quais são relevantes para as consequências da interação e se impõem a todos os envolvidos. (CENCI, 2011, p.122-123)

Esta reflexão de Cenci aponta a sala de aula como lugar ideal (próprio) de constituição de um processo de diálogo crítico e criativo, sendo um espaço excelente de contraponto à proposta mecanicista de educação. A criticidade precisa estar solidificada como característica de um diálogo criativo, sendo elemento que certamente desconstrói a instrumentalização da educação e não é adotado, pois sua possibilidade de monitoria de resultados estatísticos de eficiência e competição, não vão encontrar números. Mas com certeza, através deste item, que vamos aprofundar em seguida, o processo de uma formação para a criticidade, ganha na formação de um ser cidadão capaz de auxiliar nas tomadas de decisões da sociedade, em vista de um bem maior, um bem comum, o que poderíamos resgatar a possibilidade de uma racionalidade para o desenvolvimento, não do sistema, mas do ser humano.

E a saída para esta composição de uma estrutura crítica de sala de aula pode ser o agir comunicativo. Para tanto compartilhamos com o exposto por Longhi, quando diz que

o agir racional comunicativo é coordenado pela intersubjetividade, corresponde ao modo de reprodução do mundo da vida e exige que os sujeitos executem ações orientadas pela atitude reflexiva com vistas ao consenso por meio da interação linguística, não importando o contexto social no qual essas ações acontecem”(LONGHI; IN.: MÜHL, GOMES; ZUIN, 2014, p.51).

E mais a frente continua

(...) a teoria da ação comunicativa dá suporte para interpretar a relação entre a estrutura discursiva da racionalidade e a liberdade. Essa capacidade da teoria da ação comunicativa pode ser apreendida do texto de Habermas, quando afirma que é exigida do sujeito uma atitude reflexiva. Se é correto atribuir ao agente a capacidade de agir reflexivamente, então é possível compreender como Habermas define e diferencia liberdade de modo relacional (LONGHI; IN.: MÜHL, GOMES; ZUIN, 2014, p.61).

É possível, com um esforço racional, buscar, através da ação comunicativa, a criação de espaços dentro da escola, que tornem a cultura do pensamento crítico uma realidade. Essa mudança se inicia na alteração das preocupações de concorrência e eficácia, para uma

mentalidade formativa. A escola tem que criar espaço reais de discussão em prol de sujeitos com atitudes reflexivas. Assim o processo de instrumentalização da educação dá espaço para a emancipação do ser humano de fato.

4.2 Da transmissão de conhecimentos para o diálogo comunicativo

É inegável o poder do conhecimento historicamente acumulado. Foi e é ele capaz de encurtar as distâncias dos processos de aprendizagem. Quando o ser humano passa a entender que ensinar, repassar para as gerações mais novas, o que já tinha aprendido sobre o mundo, faria com que tais gerações não precisassem passar pelas mesmas dificuldades que passaram outrora. Essa é a essência do progresso. Em todas as comunidades e civilizações tivemos meios e métodos de fazer este processo. Mas todos eles intencionavam perpetuação ao já aprendido e entendido. O que não fora feito desta maneira, fora perdido ou precisou ser redescoberto posteriormente por outros. Esta premissa do processo formativo humano passou por desenvolvimentos que passaram tanto pelas formas de transmissão oral, pela Paidéia Grega, as universidades medievais, as escolas modernas, até o que vemos hoje.

Nossa pesquisa teve um norte baseado em algumas questões: Como se deu o processo de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados nas metodologias escolhidas para as escolas brasileiras? Quais foram as preocupações formativas estabelecidas entre os adultos e as crianças? Que premissas epistemológicas estavam presentes nas propostas colocadas em ação oriundas das leis educacionais?

Essas questões fizeram refletir sobre as abordagens metodológicas e as preocupações políticas e econômicas que sempre estiveram por trás das escolhas educacionais dos infantes. Retomemos um dos modelos escolhidos a população brasileira, chamado de método mútuo:

O texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, cabe destacar os artigos 4 o e 5 o, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo “ensino mútuo”, e o artigo 6 o que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar: “ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos” (Tambara & Arriada, 2005, p.24). (SAVIANI, 2013, p.126)

A preocupação da formação da população é legítima. As crianças das “primeiras letras” precisavam ser educadas com noções de conceitos básicos, oriundos de ciências exatas e naturais, que caracterizavam um conhecimento legítimo por ser apresentado pelo método

científico. Também um conhecimento da fé “oficial” do estado nacional. Inclusive o ensino da moral desta fé. Os ensinamentos sobre a construção do ser como cidadão não fazem parte da essência do educando. É a mesma lógica da inserção da disciplina de EMOCI (Educação Moral e Cívica) durante a ditadura militar a partir de 1964: *Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino no país e dá outras providências. (Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 set. 1969.)* Ou seja, muito mais do que a preocupação com as capacidades dos educandos de conseguirem entender e/ou compreender o mundo em que vivem e conseguirem buscar a autonomia para estabelecer uma relação com o mundo de forma livre. A educação foi utilizada para a doutrinação das ideias que faziam com que a manutenção do poder se estabeleça sem críticas.

O que parece que a instrumentalização do ensino solidificou uma forma de ensinar que ainda, mesmo com as grandes discussões pedagógicas ocorridas no mundo e inclusive no Brasil, ainda é a da transmissão unilateral de conhecimentos. As aulas tradicionais onde o professor transmite o que sabe e o aluno tenta aprender a partir destes discursos ou atividades verticais. E ainda, posterior a mera exposição, tem que apresentar resultados através de provas de conhecimentos, os quais deve redigir tal qual aprendeu. Este é o processo metodológico mais utilizado. Tal método, inclusive, está presente nas grandes redes de produção de material didático e/ou sistemas de ensino. Suas apostilas estão repletas de conteúdos e macetes de como ensinar os alunos esses conteúdos. É preciso seguir o mesmo processo e “vencer” todo o conteúdo do ano, para que o estudante esteja preparado para o ano seguinte e para que consiga realizar todas as avaliações a que ele terá de enfrentar.

Esse ensino é bem popularizado. Mesmo com os fundamentos didáticos amplamente questionados, continua sendo utilizado por ser mecanizado e instrumentalizado, logo, adotado em várias instituições de ensino, tanto nas redes públicas, como nas privadas. Agrada por ser um método mensurável, que apresenta diagnósticos de evolução e processos de avanço dos estudantes, que fundamentam sua capacidade e competência para cursar a série seguinte. Quando cursado na sua integralidade na educação básica, tem capacidade de colocá-lo inclusive no ensino superior. Este é o poder do senso comum na educação como explica Benincá:

O senso comum estrutura, com muita habilidade e criatividade, processos de resistência capazes de anular qualquer proposta político-pedagógica, por mais bem estruturada que seja, principalmente nos grupos dos mais excluídos. As atitudes, aparentemente portadoras de passivismo, estão carregadas de uma sabedoria própria e, por isso, são transformadas em forças ativas de resistência a tudo quanto o grupo

social entende ser prejudicial à sua identidade e sobrevivência. O senso comum, como concepção de mundo, opina, avalia e julga sobre a legitimidade de todo e qualquer conhecimento, seja científico, seja popular. A aceitabilidade ou rejeição dos conhecimentos técnicos e científicos, bem como dos projetos políticos e religiosos, ficam a mercê da avaliação da concepção de mundo, na medida em que esta os “sente” conformes ao senso comum (IN: DALBOSCO; CASAGRANDA; MÜHL, 2008, p.183).

Desta forma, não é fácil romper com esta mecanização tradicional e conservadora, legitimada pelo senso comum como método eficiente. Mas precisamos, como muitos intelectuais, professores, pesquisadores fizeram e fazem, apresentar novas formas de romper com esse paradigma e estruturar uma educação que emancipe, e, por consequência, resolva problemas de formação da escola brasileira.

Fica bem claro a necessidade de buscarmos alternativas eficientes de ensino e aprendizagem, quando analisamos as lacunas que a educação básica brasileira tem enfrentado, principalmente no ensino médio tem sido um dos grandes desafios da escola pública. “(...) Um estudo inédito, realizado pelo IPEC para o UNICEF, revela que 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica deixaram a escola no Brasil. Eles representam 11% do total da amostra pesquisada.”¹⁷ Esse grande desafio se apresenta cotidianamente, pois muitos dos jovens não entendem mais a escola como um lugar de promoção da vida e de seu desenvolvimento. Muitos destes que evadiram (48%) o fizeram para ir trabalhar. Isto acontece pois, o trabalho lhe dá um resultado imediato para aquilo que a sociedade capitalista exige dele, ser produtivo e ganhar dinheiro para consumir. O mero processo de transmissão de conhecimentos historicamente acumulados não está fazendo mais sentido? Ir para a escola para receber cargas de informações, para quê? Qualquer assunto/conteúdo que você perguntar para um jovem que possui um smartphone na mão, conseguirá acessar uma página qualquer após uma busca nos sites de pesquisa e conseguirá lhe dar uma resposta. Corre-se o risco de que ele possa dar uma resposta equivocada, mas talvez dê mais crédito ao que encontrou na pesquisa do aparelho do que uma explicação que possa a ser dada em uma sala de aula, por um professor com graduação na área. Esta autossuficiência em parceria com os aparelhos eletrônicos, têm feito com que a sala de aula se torne obsoleta, por causa da visão mecanicista da educação.

Aqui está uma expressão concreta da crise da racionalidade pós-moderna e a visão reducionista da racionalidade. As próprias empresas de educação apoiam esta crise e o fazem

17

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil> pesquisa concluída em 15 de setembro de 2022. Acessado em 17 de outubro de 2023.

de maneira consciente, pois seus objetivos passam longe dos aspectos de um resgate da formação (*Bildung*). Por isso, apostilas, sistemas, sites, entre outros mecanismos funcionam e dão lucros.

O que precisamos propor é uma transformação e um resgate da racionalidade enquanto emancipador do ser humano e fazer com que a sala de aula ganhe sentido verdadeiro para o estudante, não como uma mera obrigação, mas como um espaço de desenvolvimento de si para ser cidadão.

Entendemos que essa guinada, aliada a formação crítica que apresentamos acima, precisa de uma metodologia que entendemos ser o diálogo. Abandona-se a mera transmissão de conteúdos, para um processo que evidencie a leitura e após o diálogo, em um processo que deva ser construído em toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Explorando o processo da curiosidade e da busca por conhecimentos, o que modifica a ideia de uma imposição dada pelo docente. Este é um trabalho que, pelo tempo necessário, exigiria repensar a carga excessiva de conteúdos hoje trabalhados, para se preocupar com o método e sua construção¹⁸.

Claro que precisamos fazer uma parada ao raciocínio aqui estabelecida para fazer um adendo importante. Não estamos propondo um esvaziamento do processo de transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, pois já aprendemos com Kant a importância da interconexão entre os conhecimentos empíricos e os conhecimentos teóricos. A sensibilidade e o entendimento juntos reúnem intuição e conceito, e esses devem se adaptar mutuamente permitindo que sejam sintetizados, contudo de modo que respeite a heterogeneidade existente entre os dois. Nenhuma das faculdades tem primazia sobre a outra e só pela reunião de ambas se obtém conhecimento, e neste sentido escreve Kant: “pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (A51/B75); no entanto, tais faculdades não podem permutar suas funções. Mas isso só é possível em sala de aula, se estabelecermos um método

¹⁸ Essa questão discutimos várias vezes com alguns professores de educação básica, por exemplo de matemática, quando, em seus conteúdos básicos, questionam o ensino de números complexos. Tal conteúdo é próprio das engenharias e matemáticas aplicadas, no ensino superior. Não faz sentido na educação básica, o que tira tempo para o desenvolvimento metodológico de espaços de discussão sobre o fenômeno da matemática no mundo da vida. Se ocupa em como se fazer cálculos, não se ocupa em contextualizar esses cálculos para o desenvolvimento do processo de pensamento lógico-matemático, dos processos de apropriação dos conhecimentos essenciais de lidar com economia, geometria, espaço, etc. Porém, a justificativa da necessidade de manter tal conteúdo está no preciosismo de formuladores de vestibular e avaliações externas de manter os conteúdos. Esta análise empírica é uma das observações que garantem a manutenção da metodologia mecanicista e desenvolvem índices que dizem qual escola é a “melhor”. Não estamos sugerindo a retirada de conteúdos nas aulas. Pelo contrário, só há formação humana integral, quando nos conectamos com os conhecimentos historicamente acumulados. A questão é discutir, quando e onde é o espaço de apresentação de determinados conhecimentos. Alguns são tão específicos que deveriam estar assentados no ensino superior, dando espaço para o processo de aprofundamentos de outros conhecimentos que são fundamentais para a formação humana.

em que as forças do conceito e da formação humana estejam imbricadas. Isso só pode acontecer através de um processo que estabeleça diálogo entre os sujeitos do processo educativo. Sejam eles professores ou estudantes.

A dialogicidade proposta aqui, de longe deve ser um movimento desordenado, mas uma práxis ativa do contato entre o que o professor deve propor de busca por conhecimento e as experiências cotidianas. Aqui podemos buscar duas concepções bem práticas deste movimento de estímulo ao diálogo dentro da sala de aula, começamos por uma sugestão de Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*:

(coloca para o professor e a escola) o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária —, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (2011, p.8)

O conhecimento estabelecido na relação entre o conhecimento historicamente acumulado que precisa ser trabalhado na sala de aula passa a ser para o educando um significado significativo, como o próprio Freire apresenta. Ao fazer sentido de uma problemática vivenciada, observada, testemunhada, o conhecimento torna-se incorporado à sua necessidade e à necessidade da comunidade. Ao refletir problemáticas concretas das experiências verificadas, desde as mais simples às mais complexas que a sociedade apresenta o debate não tem mais um caráter unidimensional e unilateral, mas transformasse em diálogo, onde a intersubjetividade ganha o status necessário para não só a recepção de conhecimentos transmitidos, mas passa a ser um processo dialético de construção de síntese e portanto, novos conhecimentos. A contribuição de Dewey sobre concepção de experiência corrobora para que o espaço de diálogo em sala de aula seja dado pela atividade organizada, mas ativa dos participantes. Somente desta maneira que o diálogo ganha sentido e assim produza novos conhecimentos a partir dos conhecimentos já dados.

1) A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação. Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência. A própria palavra aluno quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos (DEWEY, 1959, p.153).

Os estímulos de um bom diálogo ou de uma situação dialógica entre o conhecimento do professor dos conteúdos necessários versus a singularidade dos atos, às vezes simples de uma experiência, tornam o processo cognitivo ativo, pois encontra sentido. Os monólogos das transmissões unilateral de conteúdos pelo professor, além de não estimular, passam despercebidos pelos educandos por não entenderem a conexão, e aí nas séries finais e ensino médio aparece a pergunta: para que eu vou usar isso? Tal indagação muitas vezes nem é realizada, pois quando não há estímulo ao diálogo o comodismo do aceitar sem sentido, torna-se hábito. E aqui mora o perigo deste processo, e é o que nos parece estar a acontecer e por isso a necessidade de mudança.

Portanto, o uso do diálogo em sala de aula pode transformar o processo, mas requer alguns cuidados para torná-lo de fato, nos dizeres de Habermas, uma ação comunicativa, pois senão pode apenas alterar a forma do discurso utilizado em sala de aula para administrar ideias de quem tem o poder na mão para dirigir e assim, ser um reflexo da sociedade e não ser formado para ser seu contraponto. O diálogo tem que entender a relação do eu individual com o outro, não em uma subjetividade comum, não responsável, para garantir nem uma promoção e nem uma aceleração de uma pluralização nem uma individuação das formas e estilos de vida. (Cf. HABERMAS, 2011, p.177). E sim, garanta o universalismo, proposta em que garanta o entendimento de todos dentro de um todo. Dentro desta ideia é que podemos afirmar como Mühl que

o recurso de que a espécie humana dispõe é a ação comunicativa, visto que somente quando os agentes assumem uma atitude performativa em relação às diferentes reivindicações de validade é que se torna possível a construção de um saber válido, racionalmente fundamentado (2020, p.53).

Eis porque o diálogo deve estar presente dentro dos processos de sala de aula como método racional, partindo dos interesses dos estudantes e construindo novos conhecimentos com sentido para que, a partir da curiosidade criada pelo poder dialógico, produzir mais conhecimentos ainda de forma autônoma. Desta forma, é possível deixar de lado o tecnicismo e a instrumentalização dos conhecimentos e da ação educativa.

Estabelecido o diálogo como princípio educativo abrimos espaço para o estabelecimento de uma ação comunicativa na sala de aula estabelecendo, pela ação social da relação entre professor x aluno e aluno x aluno, ações orientadas ao entendimento, pois começa a se estabelecer uma dependência uns dos outros através das afirmações e negações que se colocam entre todos os partícipes do processo educacional. Isso é o que se distingue do método instrumental/tecnicista. Podemos ver essa diferença através da análise de Cenci, dos escritos de Habermas, que nos apresenta a ação instrumental *versus* ação comunicativa:

Uma ação é denominada “instrumental” quando é considerada a partir da observância de regras de ação técnicas, onde se avalia o grau de eficácia da intervenção dessa ação num determinado contexto de estados e sucessos. Uma ação é denominada “estratégica” quando é considerada mediante o aspecto da observância de regras de escolha racional e é avaliado o grau de influência da ação de um agente sobre as decisões a serem tomadas por um oponente racional de acordo com uma finalidade predeterminada pelo agente. (...) Os sujeitos que agem estrategicamente tomam a linguagem como um meio igual a outro qualquer e utilizam-na para gerar efeitos perlocucionários. Nas interações estratégicas os meios comunicativos são utilizados no sentido de um uso da linguagem dirigido a consequência. Nelas o consenso não funciona como mecanismo coordenador da ação. (...) As ações comunicativas, por sua vez, são aquelas em que os planos de ação dos agentes envolvidos são coordenados mediante atos de entendimento. Em tais ações os participantes não se orientam, primeiramente, pelo cálculo egocêntrico de êxito próprio feito pelo agente individual, mas buscam seus fins individuais sob a condição de que seus planos de ação possam se harmonizar entre si mediante uma definição compartilhada da situação. Os agentes procuram integrar internamente seus planos de ação e perseguem suas metas mediante a condição de um acordo a ser alcançado comunicativamente, ao mesmo tempo em que as próprias ações por eles coordenadas mantêm o caráter de atividades teleológicas. O conceito de ação comunicativa refere-se, fundamentalmente, à interação (...) (CENCI, 2011, p.104-106)

Como vimos há uma semelhança e excessivas diferenças. A semelhança, bem apercebida por Habermas em sua proposição paradigmática, está na importância da linguagem. Enquanto que o modelo instrumental coloca a linguagem a serviço dos interesses do interlocutor, subjugando-a as suas próprias opiniões e vontades, não abre espaço para o diálogo e sim para a verticalidade da transmissão dos conhecimentos a partir da elegibilidade de quem tem poder para impor, ou melhor, coagir as verdades por pressão. Essa mesma linguagem na ação comunicativa, necessita do espaço do diálogo, para que a linguagem estabeleça relações em busca da compreensão, do entendimento. Isso só acontece de fato quando a liberdade de manifestação se apresenta no espaço de discussão na possibilidade da construção dos consensos. Apesar das pretensões dos dialogantes por seus fins individuais, ao fim o diálogo se estabelece na harmonização desses interesses com o bem comum. Se estabelecendo uma conexão dialógica os atos de fala se estabelecem como ilocucionários a ponto de conseguirem perseguir de maneira mais eficaz uma produção de conhecimentos com

maior chance de ser socialmente verdadeiros para estabelecer uma cidadania eficiente a fim de construir um mundo melhor.

É desta forma que entendemos que é preciso estabelecer um processo de mudança do espírito de sala de aula de mero processo unilateral de transmissão de conhecimentos pelos adultos aos infantes, para um processo que dê significado a esses conhecimentos historicamente acumulados pela produção de novos conhecimentos, que só se estabelecem nas escolas pela criação de espaços de fala, que só podem ser estabelecidos pela associação de ação comunicativa entre os participantes da sala de aula. Mas para isto é preciso entender o lugar onde se está e onde se quer estar. Para isto, utilizando um termo dos teóricos da escola de Frankfurt, precisamos entender o mundo da vida.

4.3 Da colonização capitalista do mundo da vida a sua organização comunicativa

Entendemos que uma outra mudança paradigmática que a sala de aula, bem como toda estrutura escolar deve se preocupar é o entendimento real do mundo no qual os estudantes, e também seus professores, estão inseridos. E nessa dinâmica, ao ler Habermas e principalmente em alguns de seus comentadores que já articularam suas ideias sobre a educação, encontramos o conceito de mundo da vida. Assim como o processo de colonização do mundo da vida.

No senso comum a criança é inserida na escola para ser preparada para a vida. Mas que vida? Ser preparada para o mundo “lá de fora”. Mas que mundo? Essa discussão quase não se apresenta dentro dos bancos escolares porque, na maioria das vezes, há um processo de naturalização do mundo liberal capitalista e sua sociedade de consumo, que o transforma em a única opção possível no mundo atual. Tal naturalização impede de se discutir a constituição cultural que foi construída ao longo da história da humanidade, por inúmeras concepções epistemológicas que, por meio da coação imperativa de argumentos duvidosos, apresentou o modelo político econômico atual, como o senhor dos modelos político-econômicos. É nesta perspectiva que Habermas nos apresenta o conceito de colonização do mundo da vida por meio da sobreposição da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa dialógica.

Habermas constata que, por meio desse processo de colonização do mundo da vida, o capitalismo avançado tem obtido relativo sucesso em tornar inócua a luta de classes e em neutralizar cada vez mais a esfera pública como espaço de participação efetiva dos cidadãos. Esse sucesso deve-se, segundo Habermas, às compensações que o capitalismo avançado oferece em troca do controle sobre os papéis de empregado e cidadão, as quais - controladas pelo sistema e a ele favoráveis - são oferecidas por intermédio dos papéis de consumidor privado e de cliente público do Estado de

Bem-Estar. Com isso, o cidadão e a sociedade tornam-se duplamente dependentes do sistema: de um lado, pela transferência de seu poder decisório como cidadão para a instância burocrática do Estado, e de outro, pela sua quase inteira submissão aos ditames do consumo. (MÜHL; IN.: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p. 105)

A escola é utilizada, ao não dar espaços de discussão organizada sobre o mundo e a vida, como instrumento de manutenção da lógica mecanicista do consumo e do poder. Por isso que entendemos que é preciso fazer essa passagem fundamental para a mudança da perspectiva de uma escola de formação de mão de obra, meramente, para uma escola que forme cidadão de verdade, capazes de, ao se prepararem para o seu trabalho busquem a consciência, ou melhor, o entendimento do seu lugar no mundo, de seu poder como cidadão, de seu potencial transformador da realidade de submissão ao sistema consumista. Para isso, ele precisa se apropriar do mundo da vida, que nada mais é do que toda a estrutura do mundo que está disponível para se viver bem.

Mas para isso é indispensável o encontro com o eu político. E repito, precisamos encontrar o político do homem. Para justificar essa ideia, concordamos com Casagrande, quando ele faz uma discussão a partir de Hannah Arendt, sobre a formação do eu político pela educação, intuindo que precisamos resgatar a dimensão política no solo da escola:

(...) afirma Arendt, “a política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra espaço e se estabelece como relação” (2004c, p. 23) A Política baseia-se na pluralidade dos homens. Por isso, espontaneidade e a liberdade - manifestadas mediante sua capacidade de agir, de tomar iniciativas e de impor um novo começo - são os pressupostos para o surgimento e a consolidação do espaço público (CASAGRANDE, 2017, p. 54)

Ou seja, a realização do eu político só é possível no espaço público, socialmente organizado. Qual esse primeiro espaço ao qual o ser humano pode encontrar esta dimensão pública, a não ser a escola? Mas, para oferecer esta possibilidade, é preciso criar as condições necessárias para a constituição de um espaço verdadeiramente político. tanto, é importante a reflexão de Casagrande:

O político, no sentido da polis, é a garantia da criação e da manutenção de um espaço que possibilita o aparecimento da liberdade enquanto virtuosismo. E é neste espaço, de aparecimento da liberdade, de ação coletiva e de convivência entre homens que o poder brota. Trata-se de um fenômeno coletivo, e o único fator indispensável para a geração do poder é a convivência entre os homens (2017, p. 54)

Observe-se daí a necessidade de, se quisermos resgatar pelo processo educativo a humanização do homem e sua emancipação na sociedade, romper com o modelo de

racionalidade instrumental predominante, restabelecendo a condição de cada ser humano tornar-se um sujeito ativo da sociedade, superando a estrutura em que predominam interesses de dominação e de exploração. É preciso superar o poder político enquanto tal, eliminando a coerção e o uso da força.

É nesta perspectiva que Habermas reflete sobre a liberdade em um contexto em que o ser humano perdeu a sua liberdade e deixou de refletir sobre o sentido de uma vida voltada à produção sistêmica e ao consumo. Neste contexto, o sentido da vida fica reduzido a trabalhar, ganhar dinheiro, comprar, consumir. Mühl nos apresenta uma descrição sobre como Habermas reflete essa condição e suas consequências para a liberdade e o sentido da existência:

(...) Habermas realiza uma nova leitura das teses de Weber sobre a perda da liberdade e a perda do sentido, constatando que o avanço da burocratização não é decorrente de uma forma mais avançada de racionalização, como afirmara Weber, mas é um sinal de um novo nível de diferenciação sistêmica, vinculada ao crescente desacoplamento da economia e do Estado do sistema institucional do mundo da vida. Esse desacoplamento pode ser constatado em três dimensões: a) na relação de indiferença entre organização e personalidade na medida em que, cada vez mais, as instituições desvinculam as ações ajustadas ao sistema das estruturas de sentido e de motivação do indivíduo, fazendo com que este, sob a alegação da livre escolha, opte por uma “pertença voluntária” e “obediente” à organização, passando a considerar a vida privada como mera contingência; b) a relação de indiferença da organização para com a cultura e a sociedade, expressa pela prática do princípio da neutralidade ideológica em relação às tradições culturais, para, por meio disso, resguardar seu espaço de configurações de programas e garantir sua própria legitimação mediante o mecanismo da instrumentalização da cultura a serviço da sua manutenção; c) a independentização da organização em relação aos contextos do mundo da vida - pela neutralização das ações sistêmicas em relação ao âmbito da vida, delimitando os campos de atuação de cada sistema - e a suspensão, pelo menos parcial, das ações comunicativas no âmbito das ações sistêmicas, passando as ações a serem administradas por intermédio de mecanismos de controle assegurados por meio do direito formal (Habermas, 1987b, p. 436-438) (MÜHL; IN.: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p. 102 -103)

Veja-se que o mundo da vida é altamente complexo, e exige dos cidadãos, a capacidade efetiva de se organizar para criar o espaço, ou estrutura, de diálogo realmente participativa para que os atos de fala sejam construídos realmente pelo agir comunicativo, repelindo a o agir instrumental. Dado o espaço de fala é preciso constituir os princípios do entendimento do mundo, da sociedade em que se vive, com toda a sua estrutura do mundo existente. É preciso encontrar o mundo e desapropriar a colonização concretizada pelo sistema liberal. Demonstrar o desserviço da instrumentalização da racionalidade e o alerta necessário sobre a neutralidade ideológica. A escola, com um processo de formação primeiramente com os professores e coordenadores, poderá desenvolver um espaço de conversa efetiva e de constituição da necessidade da apropriação do mundo da vida, não só na perspectiva profissional de um emprego para ganhar dinheiro: ser consumidor.

Desta forma, para a constituição efetiva do cidadão que quer se apropriar ao mundo da vida, é quando ele entende, e argumenta sobre a necessidade do mundo objetivo, ou seja, o mundo das instituições, o mundo dos fatos sociais, entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada. Isto é o que Habermas constitui como necessidade de veracidade da afirmação. Somente através da ação comunicativa, baseada no entendimento e da verificação da argumentação que se entende o mundo que se vive.

Mas o mundo da vida exige e possui uma normatização, que diz respeito à possibilidade de produção de correções argumentativas nas normas em vigências no mundo social, mundo normativo das regras, mundo da soma das relações sociais dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas. Aqui entramos em uma questão importante que é a legitimidade: como se legitima um argumento dado sobre um posicionamento acerca do mundo? Quem está com a razão legítima sobre pontos de vista diferentes acerca das decisões necessárias que impactam na nossa existência real neste mundo existente? Ou melhor, o que, quem, como se chega a autenticidade, ou melhor a verdade sobre o que um ato de fala se apresenta? Pois a autenticidade e a verdade, diz respeito à pretensão de validade do mundo subjetivo, sobre o mundo das experiências de quem apresenta o ato de fala, e que isto está associado ao estado subjetivo do falante, bem como os outros interlocutores que estão no processo dialógico envolvidos. Aqui temos uma noção da concepção de ação comunicativa proposta por Habermas

Entendemos racionalidade como uma disposição de sujeitos capazes de falar e agir. Ela se exterioriza nos modos de comportamento para os quais, a cada caso, substituem boas razões. Isso significa que as exteriorizações racionais são acessíveis a um julgamento objetivo - o que vale para todas as exteriorizações simbólicas que estejam ligadas ao menos implicitamente a pretensões de validade (ou pretensões que mantenham uma relação interna com uma pretensão de validade passível de crítica). Toda checagem explícita de pretensões de validade controversas demanda uma forma ambiciosa e precisa de comunicação que cumpra os pressupostos de argumentação (2012, p.56)

O problema desta questão é que essa aprendizagem das pretensões do agir comunicativo, ou seja, validade argumentativa, correção normativa e autenticidade/verdade, gera a possibilidade do entendimento mútuo, a partir do entendimento do mundo existente e sua ação social. Porém isto está associado a uma tensão com o modelo de educação que a história construiu e que, nos nossos dias se constituiu tecnicista, mecanicista e instrumental. Essa é uma tensão significativa a ser discutida: sabemos que precisamos avançar em uma educação que emancipe, que liberte o educando dos ditames da razão instrumental, dando a ele condições de enxergar o mundo real, ver a colonização que a ele foi imposta. Mas aí

enfrentamos outro e importante ponto a que a sociedade está atravessando e que muitos teóricos contemporâneos vêm chamando a atenção que é a crise da racionalidade que nos impede de enxergar uma saída objetiva

O diagnóstico que a maior parte dos críticos faz da atual crise educacional é de que se trata de uma ocorrência que se insere no contexto da crise da racionalidade moderna, sintetizando, de certa forma, a derrocada das ideias e dos ideais da modernidade e do iluminismo. “O que está em crise”, diz Rouanet, “é o projeto civilizatório moderno, elaborado pela ilustração europeia a partir de motivos da cultura judeu-clássico-cristã e aprofundado nos dois últimos séculos subsequentes por movimentos como o liberal capitalismo e o socialismo”. Conceitos fundamentais desse projeto, como universalidade, subjetividade e autonomia, estão sendo questionados, ao mesmo tempo em que proliferam princípios opostos, como o particularismo, o relativismo, o hiperindividualismo, o determinismo e o esoterismo. O mundo que se pensava ter sido secularizado e desencantado pela razão torna, agora, a ser reencantado pela circulação de novas forças espirituais poderosas (MÜHL, 2020, p.33).

E, buscando aprofundar esta questão educacional, Mühl acrescenta:

Nesse contexto histórico, a educação, especialmente pensada em função de um futuro utópico, perde sua principal finalidade de ser. Nascida sob o amparo da utopia moderna, com o fim desta, torna-se estéril, sem horizonte. Daí sua crise, crise que expressa, em síntese, a situação de toda a sociedade atual: a falta de perspectivas, de utopia, de esperança, enfim de futuro (2020, p. 33).

Esta trágica constatação do autor, não parece estar presente nas discussões, principalmente, como foi dito nos tópicos acima. A sociedade perdeu a capacidade de criticar suas próprias atitudes, naturalizando os fenômenos e principalmente tirando os espaços de debates através dos diálogos efetivos que deveriam acontecer. As decisões tecnocratas parecem ter ocupado toda e qualquer forma de possibilidade de questionamento, por um autoritarismo pragmático e utilitarista, que justifica as tomadas de decisões através de um cientificismo autoritário. E a escola envereda pelo mesmo caminho e ao aceitar essa condição, muitas vezes porque os professores e diretores foram formados por esse processo pedagógico, escolhem fazer o “seu trabalho” e seguir as decisões tecnocratas e não questionar.

Neste contexto, a saída que poderíamos adotar é refletir sobre essa crise e ponderar que precisamos apresentar para nossos estudantes, muito mais que o mundo do trabalho capitalista, a dimensão constituinte do mundo da vida. Precisamos apresentar, também, muito mais que o mundo pragmático do sistema econômico, sua repercussão no reducionismo do sentido da própria existência humana, reduzida ao consumismo. Precisamos expor as contradições da colonização do mundo da vida e desenvolver a visão teórico-crítica de

Habermas sobre o processo de sua colonização. Cabe retomar o que é o mundo da vida em Habermas. Escreve o autor:

O mundo da vida se distingue pelas três seguintes características: 1) Ele é dado incontestavelmente aos sujeitos viventes, de modo que nem sequer possa ser problematizado, mas eventualmente possa desmoronar. 2) Os seus pontos em comum estão adiante de qualquer dissenso possível. Ele não pode se tornar controverso na forma de conhecimento intersubjetivamente partilhado, mas no máximo decompor-se. 3) Situações mudam, as fronteiras do mundo da vida, porém, são intransponíveis e formam um contexto por princípio inesgotável (HABERMAS, 2012, p.198-202)

O conceito oposto ao “mundo da vida” é “sistema”. No capitalismo, existe a predominância do mundo sistêmico em oposição ao mundo da vida: “Todo contato social é entendido como sistema, inclusive a sociedade enquanto conjunto de consideração de todos os contatos possíveis” (REESE-SCHÄFER, 2012, p.55).

Por isso, o que é apresentado nos processos de aprendizagem, são às práticas do mundo sistêmico, em especial, a concepção liberal capitalista e suas prerrogativas de liberdade e consumo como únicas possibilidades de realização da vida humana de cada ser humano. Diante disso, as escolas preparam para a concorrência e para a eficácia, para viver neste mundo “selvagem” da sobrevivência. O desafio é confrontar este mundo sistêmico, esclarecendo suas patologias e as práticas de sua imposição. Esta é a preocupação de Habermas, segundo Reese-Schäfer:

A conclusão de Habermas: só quem diferencia sistema e mundo do vida pode compreender as patologias da Modernidade (II 433). Só desta forma é possível descrever o duplo caráter do processo no qual, por um lado, o desacoplamento de sistema e mundo da vida era uma condição necessária para a passagem de uma sociedade de classes politicamente organizada do feudalismo europeu às sociedades de classes econômicas da Modernidade em sua fase inicial; por outro lado, porém, o modelo capitalista da modernização é caracterizado pelo fato de “que as estruturas simbólicas do mundo da vida são deformadas, isto é, reificadas sob o imperativo dos subsistemas diferenciados e independentizados de dinheiro e poder”(II 420) (2012, p.57)

No entender de Habermas, no sistema liberal capitalista temos duas estruturas (instâncias) que gerem o entendimento e a forma de ser dos indivíduos no mundo: a economia, sobre o *medium* de direção do dinheiro e o estado, sobre o *medium* de direção do poder. Estes, quando não desenvolvemos o entendimento do lugar que assumem em nossa sociedade, deformam o real papel do mundo da vida e suas esferas: sociedade, cultura e personalidade.

O processo de imposição da racionalidade do dinheiro e do poder e a crescente influência no desenvolvimento social, cultural e político, tem sido impetrado pelas revoluções paradigmáticas pelas quais a sociedade ocidental se constituiu. Neste processo, todas as instâncias e todas as instituições sociais, como a família, a escola, a universidade, os diferentes locais ou espaços de assimilação de saberes, foram sendo influenciados pelas instâncias do dinheiro (economia) e poder (Estado). Estas novas configurações, ao contrário das configurações surgidas pelo interagir comunicativo predominante no mundo da vida, são impostas por um agir perlocucionário, ou seja, pelo agir predominantemente instrumental. A serviço dos interesses dos sistemas, impõe suas verdades instituindo normas de forma impositiva, através de discursos técnicos e administrativos, sem espaços para a discussão a verificação pública da veracidade e da autenticidade dos atos. Esta racionalidade confronta-se com a racionalidade do mundo da vida, cuja constituição depende da interação e da argumentação desenvolvida por todos os participantes de um processo. A validade do conhecimento não decorre meramente de razões e argumentos claros, mas da participação comunicativa de todos os concernidos.

Habermas posiciona-se contra a concepção de uma assimilação ingênua dos conhecimentos e dos saberes advindos da tradição e pondera que a veracidade dos conhecimentos do mundo da vida não pode ser obtida mediante razões e argumentos. Ou seja, todo manancial de saberes que o mundo da vida possa apresentar não pode ser justificado apenas em vista de explicitação clara dos significados ou pela coerção do melhor argumento, pois também neste podemos nos enganar e acabar aceitando visões distorcidas e parciais da realidade. Neste sentido, nenhum saber - seja ele científico, ético, estético - pode ser validado, exclusivamente, pela inteligibilidade ou pela clareza de sentido que apresenta na sua justificação (MÜHL. IN: MÜHL; GOMES, ZUIN, 2014, p.207).

O conceito de mundo da vida, para Jürgen Habermas tem uma centralidade, pois como diz Mühl, consegue distanciar os imperativos coercitivos dos poderes tecnocratas, das verdadeiras necessidades dos grupos e comunidades. Isso acontece, pois, o conceito aborda, não só a esfera da racionalidade, mas também a esfera da ação humana, da comunicação e da interação social. Abarca, fundamentalmente, o mundo da vida, que “é a instância em que ocorrem todos os processos de reprodução fundamentais à subsistência da espécie humana” (2020, p.219).

A *lebenswelt* (em alemão) é o oposto do sistema (liberal-capitalista). Para adentrar ao mundo da vida, portanto, precisamos ter a condição de conseguir enxergar essa diferença, o que só acontece pela ação comunicativa. A ação comunicativa não se estabelece de maneira autocrática, nem burocrática, muito menos tecnocrática, pois sua organização não decorre de um deliberar por autoridade. Porém, ela não tem pretensão de aceitar qualquer ideia ou

opinião, pois possui uma ética discursiva que estabelece princípios normativos que orientam as relações dialógicas no mundo da vida. Isso se dá através do rompimento com a mera opinião e o desenvolvimento de uma argumentação racional. Por isso, toda a tomada de decisão não acontece na esfera privada, uma vez que toda a deliberação deve ocorrer na esfera pública. Isso para que se respeite a possibilidade de continuidade da discussão racional e se manifestem os princípios universais da justiça, da igualdade e da participação. Trata-se de respeitar os princípios, e especialmente o princípio que é o mais caro para Habermas: o da democracia.

No entender de Habermas, o mundo da vida constitui-se sempre por uma prática de integração hermenêutica-deliberativa, e por isso podemos encontrar na forma de sua realização referenciais teóricos e práticos capazes de possibilitar a emergência de uma sociedade verdadeiramente democrática (MÜHL, 2020, p.222).

Em resumo, o entendimento do mundo da vida precisaria estar na composição da sala de aula. Entendemos que é pela ação comunicativa que poderia ser evidenciado o contraponto ao mundo do sistema capitalista. Pois quando apresentamos ao educando o processo dialógico crítico do mundo da vida através da argumentação racional, da interação colaborativa e da compreensão compartilhada em uma deliberação pública, estamos construindo relações de solidariedade, e por consequência, ensinando formas de resolução de problemas e conflitos. Enfim, ao apresentar a necessidade de entendimento do mundo da vida, estamos criando as condições necessárias para a construção de uma sociedade democrática, autêntica e livre, capaz de ser crítica e dialógica.

4.4 Da concorrência ao consenso

Chegamos, com este tópico, ao âmago da nossa pesquisa. Iniciamos nossas leituras tentando entender porque o foco da aprendizagem na escola brasileira atual estava na formação para o trabalho. Não para o trabalho como emancipador do ser humano, a partir da conquista de sua força produtiva, criativa e inovadora, mas pela busca da realização da conquista financeira para sua imersão no mercado consumidor. O foco de formação se dá pelo motivador econômico. E para uma pequena parcela, pelo motivador do poder político. Essa preocupação inicial de investigação, começou a ganhar focos importantes na perspectiva de buscar uma alternativa pedagógica para entender o porquê da escola ser assim, bem como de buscar um caminho que pudesse mostrar para os estudantes que a formação pode ser

libertadora se, e somente se, entendêssemos o mundo e seus fatos sociais, como realizadores, tanto pelo trabalho, como pela participação cidadã neste mundo.

Buscamos na proposta Habermasiana encontrar uma saída, mesmo que incipiente, que pudesse acrescentar a sala de aula aspectos que entendemos fundamentais para uma educação formadora, ou melhor uma escola formadora.

Por isso que nossa proposta, a partir do que mostramos neste terceiro capítulo, teve um caminho epistemológico de rompimento de elementos que não propiciem essa emancipação humana e apresentem alternativas, muitas delas já utilizadas por muitos professores, que também acreditam em uma proposta crítica da educação. Precisamos preparar a escola e a sala de aula a partir de uma formação crítica, por um diálogo comunicativo e por uma descolonização do mundo da vida e sua apropriação por uma ação comunicativa. Ao estabelecer essas bases, estamos prontos para estabelecer uma educação com um princípio metodológico que entendemos ser a culminância da ação comunicativa, ou seja, o consenso.

Eis mais uma questão. O que é consenso? Como chegar a um consenso?

Queremos trazer à discussão uma diferença importante. Consenso não é um acordo geral para se chegar a um acordo. Por exemplo, durante o movimento de globalização da economia mundial, entendeu-se que nos transformaríamos em uma grande Aldeia, congregando todos os povos em uma única cultura mundial. De maneira alguma isso pode ser chamado de consenso. Pelo contrário. O reducionismo da complexidade desta ideia se mostrou um absurdo, visto que as diferenças culturais dos grupos humanos é que nos ajudam a se desenvolver. É no contraditório que estabelecemos novas ideias, em uma relação dialética dos sentidos apreendidos e transformados sinteticamente no grupo em que vivemos.

Hoje muitos entendem que chegamos ao ponto crítico de inversão desta relação (do homem condutor da história). Conforme enfatizam Adorno e Horkheimer (1985, p.47), *é pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, (que) os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força*. Na sociedade global e plural interconectada pelos meios de comunicação e pela mobilidade social, o risco de o ser humano se transformar num ser genérico chama cada vez mais a atenção de sociólogos, psicólogos, antropólogos e pedagogos. Devido à crescente influência e confluência de diferentes culturas, visões de mundo e concepções éticas, torna-se vital encontrar caminhos para o processo formativo em termos de políticas públicas, de conteúdos e procedimentos pedagógicos. Esta é a grande questão que gera preocupação, incerteza e mesmo desânimo na maioria daqueles que trabalham com educação, fora ou dentro da escola. (GOERGEN; IN.: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p.33)

Portanto, o reducionismo da complexidade contemporânea, gerou um reducionismo cultural e falsos consensos. As grandes potências econômicas mundiais disseminaram muitas

de suas ideias culturais, tentando torná-las compatíveis com qualquer cultura e qualquer grupo social, qualquer povo. E um desses elementos culturais concorre diretamente com a execução de uma aldeia global. Para que o capitalismo neoliberal acenda ao sucesso traçado pelos filósofos e economistas da sociedade Mont Pèlerin (primeiros pensadores da ideia neoliberal), o princípio da liberdade individualista deveria estar acima de qualquer outro, inclusive da organização estatal. Assim, a ressurreição do *Laissez Faire*, com mais força que antes do Keynesianismo, precisa da compreensão da ótica individualista e suas pretensões de conquistas individuais. Novamente as contradições capitalistas imperam para as conquistas dos objetivos. Ter uma aldeia global, mas com o “cada um por si” como regra de vida.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a sociedade moderna mostra-se como uma sociedade caracterizada pelo conflito e pelo dissenso. A questão, portanto, é compreender as estratégias de estabilização, utilizadas pela sociedade moderna, no intuito de garantir continuidade aos processos de produção e reprodução. Ou, como pergunta Habermas, quais as estratégias para “integrar socialmente mundos da vida em si mesmo pluralizados e profanizados, uma vez que cresce simultaneamente [diante do ‘poder-dizer-não’] o risco de dissenso nos domínios do agir comunicativo desligado de autoridades sagradas e de instituições fortes?”(2003a, p.46, acréscimo nosso). (CASAGRANDA, 2017, P.18)

Assim a escola também entrou neste processo de construção egoísta de indivíduos, adequando-se aos ditames econômicos e políticos. A escola brasileira, quando assume seu caráter tecnicista, impõe aos estudantes um processo de concorrência com seus pares. Isto a predispõe a se constituir em um espaço propício à construção de dissenso. O modelo escolar que tornava a escola obrigatória a partir da república, para ser um centro de socialização e reprodução da sociedade, adequa-se novamente aos ditames neoliberais e passa a administrar elementos de uma cultura de concorrência. Ranqueamento, vestibular, premiações, punições, nota, etc, passam a assumir um papel de exigência de desempenho e que justificam o pertencimento a determinado grupo social e sua condição financeira. O esforço agora podia ser medido. A capacidade racional tinha um índice confiável, parametrizando a inteligência e a burrice. Ser produtivo era o objetivo. Mas não bastava ser produtivo, precisava apresentar qualidade. Mas a qualidade agora precisa ser medida, através de elementos pré-estabelecidos pelo sistema. Não o educacional, e sim o econômico. Não pelo mundo da vida, mas pelo sistema capitalista.

Devemos entender que existe um dado positivo deste projeto de globalização. Mas isso só se torna positivo quando conseguirmos entender enquanto sociedade o que está acontecendo. E a escola tem um papel central nesta compreensão, como nos diz Nussbaum

Nenhum de nós escapa dessa interdependência global. A economia global deixou-nos todos ligados a vidas que estão distantes de nós. Nossas decisões mais simples como consumidores afetam o padrão de vida de pessoas de países distantes que estão envolvidas na produção de bens utilizados por nós. Nossa vida cotidiana pressiona o meio ambiente global. É irresponsável enterrar a cabeça na areia, ignorando as diversas formas por meio das quais influenciemos, diariamente, a vida de povos distantes. Por conseguinte, a educação deveria nos equipar para que usássemos efetivamente nessas discussões, considerando-nos como “cidadãos do mundo”, para usar uma expressão consagrada pelo tempo, em vez de simplesmente americanos, indianos ou europeus (2015, p. 80).

Desta forma o empenho individual só tem sentido, se e somente se, estiverem de acordo com os ditames do mercado financeiro. Vejam a contradição. A liberdade individual de atuação necessária para compor o sistema econômico, só se efetiva quando comprovado pelos valores mensuráveis que o próprio sistema determina como sendo correto. E o pior que a escola auxilia na disseminação deste processo, ao simular eficazmente, este processo nos seus processos, principalmente no de avaliação, que passou a ser o mais importante entre os processos educacionais.

Esta ideia contraditória deve ser combatida. É como nos apresenta Pedro Goergen, quando propõe que as escolas e os educadores saiam desta armadilha contraditória neoliberal e trilhem um novo caminho.

É por essa razão que se fortalece o movimento internacional de defesa da identidade cultural ante os riscos da integração globalizada de corte economicista. A globalização econômica traduz-se na linguagem estreitada do monetarismo que vai ocupando pouco a pouco os espaços das culturas num processo velado de desidentificação niveladora. A saída para esta corrosão do caráter identitário não é o enclausuramento, ou fundamentalismo, a negação do outro, mas o entendimento pelo diálogo aberto, a começar pela revisão de nossas próprias certezas. Pensar no contexto da sociedade plural é um caminho sem fim por entre fronteiras porosas, sempre penoso, difícil e inconcluso. Um caminho sem rota definida; um caminho que se faz ao caminhar, segundo a sabedoria do poeta (GOERGEN; IN.: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p.47).

Caminho que precisa ser trilhado com uma certa urgência, visto que a população apresenta cada vez mais sintomas deste individualismo sistemático proposto pelo mercado, que destrói a cada dia, mais e mais relações interpessoais em detrimento a vontades pessoais e egoístas, o que delibera, também, em atitudes cada vez mais anti-humanas. Basta ver o que são apresentados e como são apresentados os noticiários. Cada vez mais vemos atitudes de uma selvageria bruta, que nos remete a pergunta se realmente somos uma espécie evoluída, ou a barbárie começa a se instalar como solução aos problemas humanos. Essa é uma questão que nos propõe Bernard Charlot, quando coloca o problema bem no início do seu livro *Educação ou Barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea* (2020). Ali ele

pergunta: Pode-se educar, e mesmo instruir, sem qualquer referência, implícita ou explícita, a uma ideia, pelo menos esboçada, do que é o ser humano e de sua diferença do animal? (2020, p.13). Ao fazer essa indagação ele na verdade está fazendo uma crítica ao modelo educacional atual, que ao se preocupar, no rendimento escolar, na eficácia das aprendizagens, no desempenho do aluno e nas considerações filosóficas, esqueceu de perguntar, ou pelo menos, investigar, quem é o homem que se educa, quem é o ser humano que precisa de formação. Essa questão delibera uma questão fundamental da sociedade contemporânea, que ao se preocupar com a instrumentalização do saber, esqueceu do ser e suas questões em relação à sociedade. Essa escolha epistemológica pragmática faz com que os seres humanos, educados com esta preocupação, não consigam ver nos outros seres humanos, diferenças. E isso faz com que o ser humano se coloque como ele e seu grupo sendo melhor que os outros. Isso, para Charlot, se apresenta como uma contradição importante que cria os conflitos, preconceitos, discriminações, enfim, a barbárie. O exemplo por ele mesmo apresentado (2020, p.14) se apresenta quando condenamos uma pessoa ou grupo e o colocamos inferior a si e ao seu grupo, por não demonstrar a educação necessária para pertencer ao mesmo nível de seu grupo. Mas ao fazer isso, usa “armas” ou métodos cruéis, que justificam para definir que tal ser humano é inferior, ou bárbaro. A concorrência entre grupos ou classes ou gêneros, ou raças ou etc., é uma característica do sistema capitalista que usa tal procedimento como mola propulsora para o estímulo ao desenvolvimento econômico. Sempre queremos ser mais, mas para ser mais devemos ter um comparativo. Quer melhor do que comparar com o outro, com o outro grupo. Nesta questão aparece o conhecimento popular do julgamento, quem está errado é sempre o outro. E Charlot complementa: “Aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade: a barbárie é contagiosa.” (2020, p. 14) o que é certo é que essa situação é criada pelo sistema econômico, que vê na concorrência, no desempenho, na eficácia, possibilidades de expansão do mercado consumidor, de motivação para o trabalho, de estímulo ao enriquecimento, de tentativa cega pelo lucro. Assim funciona. Colocar uns acima de outros está na descrição dos procedimentos neoliberais, assim como a existência de um exército de desempregados que controlam os salários. Pleno emprego, ou empregos em abundância sobem salários. Falta de emprego, com concorrência para cada vaga, reduz salários. Assim também se dá nos “conflitos” entre pessoas e classes, onde se estimula a concorrência para que uns sejam melhores que outros e assim possam ter mais que outros. Rendimentos e Status quo estão acima da felicidade. Por isso a Barbárie acontece cotidianamente. E a educação humanizadora e emancipadora é combatida. “Sejam presidentes de países ricos, sejam

doutrinadores de países pobres, esses novos bárbaros, senhores de definição de quem merece viver, tem um profundo ódio pela educação. Sempre” (2020, p.16)

Desta forma, tanto Charlot, quanto Nussbaum, além de outros pensadores em educação, deixam claro que a saída para essa ideia de educação calcada na concorrência, na eficácia, no rendimento, no desempenho, etc., que desumaniza o ser humano em razão dos objetivos econômicos, implica em devolver para a escola o seu papel de formador de cidadãos, para que se possa viver em uma democracia efetiva. Pois, se continuarmos assim, “a economia passa a ser a porta de entrada de uma cidadania restrita à capacidade de produzir, comprar e consumir” (GOËRGEN. IN: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p.43). Pois quando não temos a noção de que os movimentos econômicos na sociedade contemporânea, sob o regimento do neoliberalismo, têm pretensões definidas sobre o poder político e econômico, passa-se a ter a percepção de que o discurso da (falsa) liberdade, que aponta esta uma prática totalmente libertadora, por dar condições de consumir e escolher o que se consome.

E a escola é um dos poucos espaços para se apresentar uma ampliação da visão sobre as finalidades da sociedade. Ela pode ser um lugar da produção de uma alteridade cultural, da solidariedade e da formação de uma personalidade autônoma, crítica e interativa. Conforme alerta Goergen,

O estreitamento economicista refletido na própria linguagem, postado na contramão do paradigma habermasiano do agir comunicativo, inviabiliza a tradução conceitual da alteridade cultural e, assim, as possibilidades de entendimento e reconhecimento. O resultado são julgamentos superficiais e descontextualizados, banhados na soberba, no menosprezo e na oclusão perante o outro (2016, p. 43).

A escola precisa fazer o papel de formação de indivíduos capazes de dialogar. Mas parece que esta prática está cada vez mais complexa. O diálogo carece de entendimento. Esse aspecto que parece fundamental, que já discutimos acima, como método de sala de aula, nos parece que ainda precisamos dar a ele um caráter maior, o de princípio, mas quando nos deparamos com tal responsabilidade de adicionarmos ao diálogo a condição de categoria, começa às indagações sobre o que está envolvido em uma questão que parece ser quase que natural do ser humano, mas que, em algumas situações corriqueiras da vida, o diálogo é deixado de lado para ser resolvida de formas a aceitarmos a possibilidade de que estamos voltando a nos constituirmos como bárbaros de muitos séculos atrás, que não tendo ainda refletido sobre as relações racionais entre os seres humanos, utilizavam-se de meios nada inteligentes, como o uso de tacapes e pedras. Enquanto escrevemos este texto, acontecem no

mundo vários conflitos que estão sendo “resolvidos” com o uso de armas de destruição em massa (o que chamamos de guerra), outros conflitos estão sendo resolvidos entrando em escolas e matando algumas pessoas lá de dentro, pois em algum momento da história a escola lhe fez algum mal e é preciso se vingar, outros conflitos ainda são resolvidos colocando fogo com a ex-companheira dentro da casa, pois não conseguiu-se terminar o relacionamento conversando, mas sim brigando. Esses exemplos banais, corroboram com aquilo que Gadamer questiona, quando fala sobre “a incapacidade para o diálogo”. Escreve o autor:

Tanto a questão aqui levantada quanto os fatos que a suscitam compreendem-se de imediato. A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de auto alienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudo-entendimento dominante na vida pública? (2011, pp. 242-243).

Essas questões não são de fácil resposta, muito menos de fácil compreensão. Uma porque o diálogo num primeiro momento, como fala o próprio Gadamer é natural aos seres humanos, e declarado em prosa e verso por filósofos como um meio oficial de comunicação entre os seres humanos e que também se impõem como uma característica quase que exclusiva. Porém, a contemporaneidade criou um paradoxo a partir do diálogo, pois nos parece que muitas das nossas conversas ou comunicações, não estabelecem diálogo. Nos preocupamos muito mais com o que temos a dizer e muito pouco em escutar. E a complexidade do mundo em que vivemos se coloca como um inoperante interlocutor, por nos colocar dentro de situações cada vez menos simples de se entender, precisando de uma dose extra de compreensão e entendimento sobre o outro e o que ele quer dizer. E nos parece que a velocidade do mundo contemporâneo, tirou o tempo da conversa. Tirou o tempo necessário para processar uma ideia. Queremos posicionamentos e respostas imediatas. Queremos saber de forma rápida e julgar de forma mais apressada ainda. O tempo para racionalizar o que é dito pouco aparece. É por isso que a escola deve ser a salvaguarda do diálogo, recuperando não só o movimento da conversa, como também as regras de um bom ato dialógico.

A escola é um lugar de socialização em que estas diferenças (sociais) aparecem de forma mais significativa, exigindo posturas de entendimento e reconhecimento. Para compreendermos essas aproximações que se adensam sob o impulso dos mecanismos de mobilidade e de comunicação e alcançarmos uma efetiva compreensão do outro, há uma longa e difícil travessia de ida ao outro e de retorno a si mesmo num movimento de superação de barreiras conceituais, éticas e perceptivas. A tradução, mencionada anteriormente, pressupõe um exercício de desconstrução da própria arrogância e surdez e a reinvenção da esquecida virtude da

escuta do outro, dos sentidos de sua palavra. Essa é uma condição essencial sem a qual não se chega ao reconhecimento ao qual se refere Axel Honneth (2003). Traduzir não se reduz ao exercício de trazer o mundo do outro para o nosso mundo pela simples razão de que o meu universo conceitual não tem os recursos suficientes para abranger e abrigar os sentidos e significados do outro. Faz-se necessário recriar os mundos conceituais num novo espaço de entendimento dialógico (GOËRGEN. IN: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p.45).

Notem que Goërgen se refere a tradução, não só da mecânica de transladar um texto de uma língua para outra, mas no movimento importante de, durante uma conversa, de um diálogo, fazer o processo de compreensão do falado pela escuta. Quando Gadamer questiona sobre a incapacidade do diálogo, está questionando, não o ato mecânico, mas o processo. A nossa sociedade imediatista não quer mais compreender o processo. Quer o ato acontecendo. Sem a qualidade necessária para que tal seja de fato consolidação de uma socialização das ideias percebida pelo outro. Pois não importa o que eu penso sozinho. A importância da minha ideia só acontece na compreensão do outro. Por isso o processo, na continuação da proposição de Goërgen, exige entendimento, compreensão, reconhecimento e a transformação de ambas as partes:

Formar-se na sociedade plural significa reconquistar a subjetividade; significa gerar em nós a recusa de que nos tornamos, seres produzidos; significa não aceitar o que o sistema quer que sejamos: cabeças benfeitas, adaptadas, monológicas, números, categorias; significa entender que a realidade existente não é tão pétrea quanto parece e que pode ser diferente; significa trocar a aderência pela resistência, o êxito pelo risco; significa ultrapassar os estreitos limites da incorporação de conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado e assumir o risco do pensamento autônomo. Formar-se na sociedade plural, porém, significa, sobretudo, dar-se conta da diferença de alteridade, do outro como nova categoria fundante da epistemologia, da ética e da estética (GOËRGEN; IN: MÜHL; DALBOSCO; CENCI, 2016, p. 48).

O rompimento com esta estrutura de falta de diálogo efetivo, exige um rompimento, que no nosso entender se dá na proposta da teoria crítica de Habermas e sua proposta de consenso. Essa ideia está centrada na sua preocupação de restabelecer o poder crítico-libertador da razão humana através do revigoramento da teoria dialética. Essa condição de consenso com preocupação de ser crítico-libertador está associada ao conceito de situação ideal de fala e a de comunidade ideal de comunicação. Estes dois conceitos são a condição para a efetivação real de consensos, racionalmente validados para que de fato ocorra o entendimento entre os sujeitos em diálogo e assim ocorra a compreensão recíproca, necessária para que se produza conhecimentos carregados de verdades válidas. Esse “entendimento é a busca de um acordo racional que tem por base o reconhecimento recíproco de pretensões de validade(...), mesmo quando na interação comunicativa ocorrer algum consenso enganoso,

este último só poderá ser reconhecido e ratificado por um consenso racional e uma condição de fala ideal.” (MÜHL, 2020, p.150). Esta condição ideal de fala é o que a escola pode, e deve criar para estabelecer as condições essenciais para o aprendizado do entendimento humano, e por consequência a produção de um conhecimento a serviço da vida humana e não a serviço do capital. Habermas afirma que não se conquista tal situação apenas pela vontade do diálogo, mas se conquista através do aprendizado e domínio do sistema linguístico.

A recusa enfurecida do uno e o elogio do outro, da diferença, obscurecem o nexo dialético existente entre o uno e o outro. Pois, a unidade transitória que se produz na intersubjetividade rota e porosa de um consenso mediado linguisticamente, não somente garante, como promove e acelera a pluralização e a individualização de formas e estilos de vida. Quanto mais discursos, tanto maior a contradição e a diferença. Quanto mais abstrato o acordo, tanto mais variados os dissensos, através dos quais torna-se possível viver sem violência. Mesmo assim, a ideia da unidade continua a ser vista como consequência de uma integração forçada do múltiplo. O universalismo continua a valer como inimigo do individualismo, não como o seu elemento possibilitador. A adscrição de significados idênticos continua a valer como violação da pluralidade do sentido metafórico, não como sua condição. A unidade da razão continua a ser encarada como repressão da multiplicidade das vozes (HABERMAS, 1990, p.177).

Portanto, essa condição ideal de fala, não está condicionada à quantidade de discursos proferidos e colocados no diálogo, mas na objetivação dos fatores que dão poder à razão, para torná-la emancipadora do ser humano, a saber a universalidade, a unidade e a reflexibilidade. Sem essas três, interconectadas, não há condição ideal para se estabelecer um diálogo profícuo para o estabelecimento de um entendimento sólido através de uma ação comunicativa efetivamente capaz de garantir de verdade. Sem estas condições, a possibilidade de coerção se estabelece como possibilidade de maquiagem a argumentação e se apresentar como figura central do discurso e assim dar a entender que se produziu diálogo, mas na verdade o conhecimento foi produzido de forma unilateral, disfarçado em um consenso. E isso vai contra aquilo que Habermas coloca como comunidade ideal de fala. Esta só ocorre quando acontece a “distribuição simétrica das oportunidades para cada indivíduo fazer uso dos atos de fala e evitar distorções”. (MÜHL, 2020, p.152). Trata-se de criar, segundo o mesmo autor, uma situação ideal de fala:

A situação-ideal-de-fala motiva o participante competente a buscar o entendimento utilizando para tal o único recurso não violento disponível: o melhor argumento. Somente numa situação de uma comunidade comunicativa livre de toda e qualquer coação, é possível considerar o consenso obtido como racional e verdadeiro. Graças a essa condição ideal é que todo e qualquer indivíduo capaz de linguagem pode distinguir um discurso racional de um discurso enganoso. O nosso entendimento baseia-se no reconhecimento de uma pretensão de validade, sendo essa a base racional que reconhecemos na linguagem; “minha tese”, escreve Habermas, “é pois: a antecipação de uma situação ideal de fala é que garante que possamos associar a

um consenso alcançado facticamente a pretensão de ser um consenso racional (2020, p.152-153).

Essa é uma proposta complexa e com componentes que parecem, num primeiro momento, uma utopia, mas na verdade é uma condição altamente plausível, pois aborda uma situação de linguagem. Considerando que a linguagem, como já afirmado anteriormente, é uma condição da natureza humana e que se coloca como característica de diferenciação dos outros animais, já temos o primeiro passo dado.

Para Habermas, a sociedade moderna consegue superar as adversidades explicitadas pelo enorme potencial de conflito e dissenso, maximizado com a ruptura da harmonia preestabelecida pela sociedade tradicional, recorrendo a um modelo de ação orientada para o êxito. (...) O dissenso e o conflito são apenas limitados pela lógica da ação instrumental, no sentido de garantir, de forma pontual, a reprodução material da sociedade (CASAGRANDA, 2017, p.32).

Exige-nos estabelecer os processos, não meramente os operacionais e normativos, mas os que oferecem as condições para o aprendizado das condições ideais de fala entre os indivíduos, bem como a criação de uma comunidade ideal de comunicação. Não querendo ser repetitivo, mas propício ao desenvolvimento deste ambiente e desta comunidade ainda é a escola. Para isto acontecer é necessário também a formação efetiva das condições ideais de fala entre os educadores, haja vista que muitos, já inculturados no processo tecnicista de educação, considerando a objetivação do conhecimento como necessidade de “vencer os conteúdos”, terá dificuldade de entender a necessidade de desenvolver um processo de educação emancipatório. Necessita um processo de constituição de uma comunidade ideal de comunicação entre seus pares, pois dentro das escolas, muitos educadores apresentam discussões proeminentes que permeiam a crítica do processo educativo no Brasil e sua subserviência ao mercado. Mas Mühl alerta: “Mesmo quando agem interativamente em busca de verdade consensual, os seres humanos podem incorrer em erros e em consensos enganosos (2020, p. 161)”. E ele apresenta as três circunstâncias em que isso normalmente acontece:

1) quando a experiência é objetiva, mas os indivíduos, por deficiência de competência comunicativa (domínio insuficiente da linguagem), não conseguem exprimir adequadamente tal experiência; 2) quando a experiência é objetiva, mas pela deficiência de competência dos interlocutores (linguagem hermética, diferenças étnicas, ...), não se pode chegar a um consenso; 3) a experiência não é objetiva pelo fato de os indivíduos não serem capazes de, sequer, concebê-la em forma de argumento (patologias, ideologias, ...) (2020, p. 161).

Apesar da complexidade, tal proposta é bastante viável, visto que os empecilhos são detectáveis pela racionalidade dos pares. Mas para isso deve-se estabelecer a cultura do

diálogo nas salas de aula, nas formações continuadas dos professores, nos cursos de formação em licenciaturas, etc., provocando a busca constante de conhecimento do processo linguístico para a formação de argumentos capazes de apresentar as experiências objetivas realizadas e a colocar em confronto com outras experiências, também objetivas, dos outros pares, e assim estabelecer um processo contínuo de busca consensual, na continuidade do desenvolvimento cognitivo, pelo questionamento permanente das próprias condições linguísticas que fundamentam a ação comunicativa (MÜHL, 2020, p.162). Isso pode ocorrer constantemente pela avaliação perene das verdades constituídas através dos diálogos, pois como são produzidas pela linguagem humana, são passíveis de mudanças e modificações sistêmicas, oriundas das transformações científicas, das interações entre os sujeitos e dos futuros consensos. A constante revisão, desenvolve uma sólida construção de conhecimentos com validade, construídas através do diálogo e seu consequente consenso, incorporadas como verdades passíveis de revisão, com o suporte do entendimento, fim necessário para uma vida verdadeiramente democrática, onde todos os cidadãos possam colocar na roda de debate suas experiências objetivas, sem temer as coações de poderes externos ao movimento democrático.

Essa é a situação ideal que a escola pode construir, ao estabelecer a busca do consenso, racionalmente validado, como fim educacional para a formação de cidadãos críticos, criativos e éticos em vista de uma sociedade melhor para todos viverem. Isso garante que o mundo em que vivemos possa de fato ser um mundo para todos e não privatizado para os interesses do mercado e sua elite, que lucra com tal situação, disfarçando o discurso de liberdade como manipulação dos cidadãos para compactuação de seus próprios interesses. O consenso é o caminho para a superação do modelo que vê na concorrência e na eficiência os estímulos para a educação, mas que tornou a sociedade individualista. Com o consenso, estabelecendo o entendimento, a consequência lógica é a profusão de um estado de solidariedade mútua entre os cidadãos, pelo interesse de resolução dos problemas de forma coletiva e não individual.

4.5 Possível roteiro metodológico pragmático

Diante deste cenário propomos um possível roteiro metodológico/pragmático para que a ação comunicativa possa fazer parte de nossas salas de aula na educação básica¹⁹. O roteiro

¹⁹ Nosso roteiro parte das bases já apresentadas, vão ser resumidas com ajuda das teorias habermasianas, traduzidas e organizadas através do trabalho do Prof. Dr. Angêlo Vítório Cenci, do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl e do Prof. Dr. Edison Alencar Casagrande, como outros autores secundários.

nos parece necessário para sistematizar, de uma forma didática, o que apresentamos no capítulo anterior. Não por duvidar do poder do leitor da compreensão deste texto, mas por causa de nossa natureza docente, que sente uma necessidade de estabelecer um roteiro metodológico para apresentar a ideia central, para facilitar o processo de materialização na sala de aula. Traduzindo para a teoria crítica, apresentar para os interlocutores nossas pretensões de fala, bem como a de validade dos argumentos propostos.

Entendemos, então, que o processo didático se inicia pelo estabelecimento de uma necessidade e/ou de um dissenso sobre um ponto do mundo objetivo, social ou subjetivo. A sala de aula, hoje, mais do que nunca, precisa evidenciar que precisamos resolver nossas desavenças e problemas através da linguagem. É através do diálogo que podemos estabelecer resoluções de problemas. Mas para isso precisamos de interlocutores competentes e abertos para o entendimento dos argumentos dos outros. “O entender-se é definido como um processo levado adiante entre sujeitos linguística e interativamente competentes para a obtenção de um acordo” (CENCI, 2011, p.113). A primeira parte do processo deste roteiro está condicionado ao processo cultural dos indivíduos/sujeitos. Para Habermas a cultura é um dos componentes estruturais do mundo da vida, portanto precisa ser entendido e respeitado para que se estabeleça o processo de diálogo de forma distinta em busca de consenso. Pois, “a cultura constitui o estoque ou reserva de saber, do qual o participante da comunicação extrai interpretações no momento em que tenham de se entender sobre algo no mundo (HABERMAS, 2012b, p.253). Dado o respeito à cultura de cada um dos participantes, o processo de entendimento entra no caminho da possibilidade real de acontecer entre eles. Tal entendimento exige o querer ou precisar resolver um problema ou acontecimento, desde que fique clara o que cada um traz para a discussão de forma clara. Aí o entendimento entre si se torna viável e possível.

(...) o funcionamento do entendimento linguístico é apresentado da seguinte maneira: “Os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através dos atos de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar tal pretensão, caso seja exigido, empregado o tipo correto de argumentos.” (CENCI, 2011, p.114)

Esse entendimento só é possível dada a condição humana de aprendizagem. Só podemos entender a cultura do outro e as intenções e pretensões de cada interlocutor, se e somente se, os envolvidos tenham uma bagagem sólida de conhecimentos capazes de concretizar um diálogo vivido.

Deve-se destacar que a aprendizagem é um tema central na teoria do agir comunicativo. Isso ocorre porque Habermas localiza na aprendizagem o elemento chave para entender os processos de reprodução da vida humana, bem como de evolução e de desenvolvimento simultâneo do indivíduo e da sociedade.(...) Habermas entende que o fator que distingue o ser humano e as sociedades humanas em relação aos outros primatas é, essencialmente, uma diferenciação interna, fundamentada na linguagem, na interação simbólica, na diversificação cultural e nos processos sociais de aprendizagem. Portanto, aprender é algo vital ao ser humano e às sociedades humanas, quase uma obrigação (...) Desse modo, pode-se afirmar que os seres humanos formam-se no seio do mundo da vida, por intermédio do agir comunicativo e de processos de aprendizagem, os quais pressupõem: a) a assunção de uma cultura e a necessária reconstrução do saber cultural; b) a inserção numa sociedade, para que seja possível a integração social, a interação e o estabelecimento de laços de solidariedade entre os diversos membros do grupo; c) a vivência de um processo de socialização, a consolidação de um saber pessoal sobre si mesmo e a estabilização de uma identidade pessoal. (CASAGRANDE & BOUFLEUER, 2018, p.137)

Dada a capacidade de conhecimento para solidificar a intenção e a pretensão de fala dos interlocutores, precisamos buscar as condições e a normatização para que este diálogo se dê livre de interações estratégicas, com o objetivo pré-estabelecido de coação ou de impetração de força para que o ato de fala se apresenta como um ato perlocucionário. Aqui exige-se o segundo acordo para que o diálogo seja uma ação comunicativa real: todos os interlocutores precisam se disciplinar para que os fins do diálogo se apresentem como ilocucionário, e somente esse.

Sempre que o ouvinte reconhece uma pretensão de fala, tem-se um êxito ilocucionário, o qual é relevante para a ação em razão de que com ele se estabelece uma relação interpessoal entre falante e ouvinte. Tal relação possui efeitos coordenadores em relação à ação, uma vez que “ordena os espaços de ação e as sequências da interação e [...], através das alternativas gerais de ação com as quais o ouvinte conta, abre a estas distintas possibilidades de prosseguir a interação” (CENCI, 2011, p.117-118)

Reforçando essa ideia de Cenci, podemos apresentar ainda duas análises significativas dessa necessidade de estabelecimento de uma ordenação dialógica, mas que se dá início pela criação das condições, uma primeira condição está no estabelecimento da recuperação do caráter social, como nos aponta Flickinger:

(...) a recuperação do caráter eminentemente social do processo educativo exige que se procure obter maior conhecimento sobre os atores envolvidos, isto é, sobre a origem, a socialização e o contexto normativo de suas experiências e posturas ético-morais. Ainda que eu não queira negar a validade de levantamentos estatísticos, cujos resultados desenham um panorama do *status quo* do sistema educacional, tais pesquisas não alcançam os motivos implícitos, muito menos a origem obscura de influências sociais que condicionam a orientação ético-moral dos indivíduos (2013, p.34)

Outra condição ainda se situa no desenvolvimento das situações de aprendizagem, para que garanta a igualdade nas relações dialógicas.

As situações de aprendizagem organizadas a partir desses pressupostos – entendimento da estrutura simbólica do conhecimento e capacidade de reconstrução dos saberes – auxiliarão os estudantes a desenvolverem, pouco a pouco, a competência de argumentar, de interpretar e de questionar os saberes da própria cultura. Ressalta-se, além disso, que o processo de construção do conhecimento escolar não pode ser entendido como algo distante das questões que atravessam a vida cotidiana dos estudantes, porquanto a aquisição de novos conhecimentos e a revisão de saberes do senso comum possuem íntima relação com as experiências concretas que eles vivenciam, especialmente aquelas relacionadas à resolução de problemas ou de situações pedagógicas propostas pela escola (CASAGRANDE & BOUFLEUER, 2018, p.139).

A partir da interação coordenada e acordada começa-se o processo de entendimento, pois estabelecido a pretensão de validade, precisamos partir para a compreensão. Porém aqui, alerta Habermas, que o processo precisa de alguns cuidados significativos de ordem normativos. Normas estas estabelecidas pelo conceito de entendimento de Habermas, pois para ele precisamos tomar o cuidado de distinguir o entendimento “acerca de algo” referente ao mundo objetivo e social que leva a um “resolver-se a fazer algo”. O entendimento faz com que se produza ação mediante o ato de fala percebido e entendido. Se não produz efeito de ação, provavelmente o entendimento ficou prejudicado. (cf. CENCI, 2011, p.119) Claro que aqui se estabelece a relação da ação em conformidade com o estabelecido pelo diálogo estabelecido entre falante e ouvinte. Portanto, entendimento está relacionado à pretensão de validade dos argumentos apresentados, diferente de uma livre interpretação, que está mais associada à opinião referente ao exposto.

Compreender um ato de fala significa, então, conhecer o tipo de razões que poderiam ser aduzidas por um falante para convencer um ouvinte de que, em determinadas circunstâncias, o falante estaria autorizado a exigir validade para seu proferimento. O ouvinte, para poder entender o que o falante quer dizer com seu ato de fala, precisa conhecer as condições mediante as quais tal ato pode ser aceito. Diante da oferta feita, o ouvinte pode se posicionar aceitando-a, rechaçando-a ou colocando-a momentaneamente em suspenso (CENCI, 2011, p.120).

Por tanto o ouvinte precisa estar ciente de que seu entendimento é regado, bem como a sua possibilidade de crítica. Ao criticar um discurso de um interlocutor, Habermas estabelece três aspectos que podem participar do debate para considerar tal argumentação como inválida: *“como inverídico, no que se refere a uma asserção feita; como não sincero, em relação à intenção expressa pelo falante; como incorreto, em relação aos contextos normativos.”* (CENCI, 2011, p.121). Esse rigor metodológico desenvolvido por Habermas está na tentativa homérica de estabelecer uma distanciação da opinião e da crença, que por

vezes cegam o diálogo e o tornam meramente argumentativos, o que são totalmente passíveis de falácias e intenções perlocucionais.

A teoria do agir comunicativo remete à provisoriedade, à falibilidade e ao caráter procedimental do conhecimento. Como consequência pedagógica, torna-se imprescindível, na escola, organizarem-se situações de aprendizagem que promovam: a capacidade de apropriação hermenêutica e crítica dos elementos culturais; a internalização do caráter provisório do conhecimento e das formas mediante as quais os conhecimentos podem ser construídos e reconstruídos; a apropriação e a reconstrução das pré-compreensões existentes, especialmente aquelas do senso comum e das experiências de vida; a crítica ao conhecimento, tanto o do senso comum quanto o científico, mediante um exercício dialético reconstrutivo; o desenvolvimento da capacidade de universalização e de estabelecimento de um consenso racional sobre fatos, dados objetivos ou conceitos; a capacidade de operar cognitivamente reconhecendo a reciprocidade das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa e veracidade auto expressiva; e, por fim, a competência para identificar, respeitar e agir sob o princípio da reversibilidade dos pontos de vista (CASAGRANDE & BOUFLEUER, 2018, p.139).

Esse entendimento intersubjetivo que deve se estabelecer no diálogo, deve estar carregado de pretensões de validade, livres das pressões oportunizadas pelo que nos forma culturalmente, que são significativas e importantes nas construções de nossos atos de fala, mas que não podem ser obstáculos de um entendimento que busque a veracidade para a resolução do problema. Para explicitar uma argumentação significativa sobre essa circunstância dos elementos de ordem argumentativa, é possível reconhecer neste trecho a seguir elementos que se apresentam para uma argumentação sobre um elemento do mundo objetivo.

Baseado na ideia de patriotismo constitucional, Habermas mostra, por exemplo, que o respeito mútuo de solidariedade não supõem que se compartilhe, de forma homogênea, tradições, crenças e valores. A identidade cívica e a tolerância são garantidas pela constituição reconhecida, como anuncia Habermas, na formulação do princípio do discurso, por todos os interessados/afetados (“todos os possíveis atingidos”). Isso ocorre, basicamente, por conta da legitimidade da Constituição, aferida não por seu conteúdo, mas pelo processo exercido discursivamente, batizado pela situação *ideal de fala*, de modo a garantir a participação de todos os atingidos. (CASAGRANDE, 2017, p.165)

Propomos, que para o processo educativo escolar precisa de um ambiente de diálogo crítico, que se apropria da problemática do mundo objetivo, social e subjetivo, como cidadão pertencente a ele, e responsável pela garantia de uma vida suficientemente sustentável em todos os seus aspectos. E para que o processo de ação comunicativa seja eficiente para a resolução de problemas, precisamos que a normatização de um diálogo que produza uma ação comunicativa, livre das pretensões estratégicas da instrumentalização do mundo.

Apesar de já termos abordado anteriormente, em outros pontos, queremos terminar esse texto perguntando novamente: O que é consenso? Não para dar respostas prontas, mas para indicar um caminho de uma ação pedagógica que pode impactar no mundo, pela constituição pragmática de um método que possa ser disseminado dentro da escola e tornar o aluno um verdadeiro cidadão. Como diz Habermas: “qualquer cidadão pode se colocar, a qualquer momento, na posição de um constituinte e verificar se, e em que medida, as práticas e as regulações da deliberação e da tomada de decisão democrática encontram presente as condições requeridas para procedimentos que conferem legitimidade” (HABERMAS; in.: CASAGRANDA, 2017, p.165)

Assim, entendemos, que este processo formativo que tem em vista o consenso é o formador do EU, legitimamente humano, capaz de poder construir um ser humano capaz de entender a si e aos outros e, por consequência, construir um mundo melhor para se viver com uma expectativa de vida com qualidade, sem precisar concorrer com os outros por espaços que deveriam ser socialmente equânimes e garantidores de paz. Segundo Mühl, Habermas apresenta esta possibilidade de disposição

Habermas entende que o desenvolvimento da espécie humana corresponde ao desenvolvimento do indivíduo, ocorrendo, portanto, uma homologia entre a formação do indivíduo e a formação social. O desenvolvimento da capacidade de conhecimento, da capacidade linguística e da capacidade interativa do indivíduo corresponde ao mesmo nível de desenvolvimento da sociedade como um todo. A identidade do EU, como EU geral, não se estabelece aprioristicamente à sociedade e vice-versa. Desenvolvimento social e desenvolvimento da identidade do EU são processos simultâneos que se realizam à medida que ocorre a distinção entre o meramente subjetivo e o meramente objetivo. O EU forma-se por meio de um sistema de delimitações em que a subjetividade de uma natureza interna se percebe em oposição à objetividade de uma natureza externa e à normatividade de uma sociedade. Assim, na dialética sujeito-sociedade e sujeito-natureza, subjetividade e objetividade se constituem reciprocamente por meio do trabalho e da linguagem (2020, p. 238).

A construção de bases educativas que nos aproximem do consenso, adquire aspectos fundantes de um mecanismo melhor para os seres humanos no mundo, na busca de um equilíbrio com o todo deste mundo.

Neste sentido, a teoria habermasiana nos leva a redescobrir o papel importante que cabe à educação no restabelecimento da interação comunicativa como recurso fundamental para a emancipação humana; ela pode contribuir para superar as distâncias entre uma situação vivida pelos indivíduos e as condições de possibilidade que a humanidade apresenta para atingir um estágio de desenvolvimento maior. (MÜHL, 2020, p.239)

É papel da escola reforçar as bases deste entendimento mútuo através da busca intensa do consenso a partir da ação comunicativa, com suas normas, com seus espaços de diálogo, com sua compreensão do mundo da vida e a não naturalização da colonização pelos sistemas políticos econômicos. Assim a formação dos indivíduos rompe a mera formação de mão-de-obra da perspectiva tecnicista de educação (principalmente no Brasil que foi o nosso foco), para um processo, ou ação pedagógica de formação de cidadãos.

E qual é o espaço onde tudo isso pode e deveria ocorrer? Na escola. Desde a educação infantil, seguindo por toda a educação básica, os processos anteriormente descritos, precisam ganhar espaço de desenvolvimento de uma educação formadora. Pois é na escola que se solidificam e se ampliam os processos de desenvolvimento intelectual, moral, cultural e político dos indivíduos. Dependendo da educação que a escola desenvolve, teremos indivíduos que irão fortalecer a vida social e a convivência comunicativa, não só no decorrer da vida escolar, mas em diferentes momentos e contextos da vida social e comunitária. A educação não pode cessar ao terminar os anos da escolaridade oficial, pelo contrário, como diz Dewey, “(...) o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação” (1979, p.108). Isso é um ideal. Seria perfeito se a escola se preocupasse em desenvolver uma formação emancipadora que desenvolvesse no educando um processo de auto formação capaz de continuar seu processo de aprendizagem. O alerta para a criação das condições necessárias para o ideal. “Mas esta ideia só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática” (1979, p. 108). Flickinger impõe a esse debate uma exigência para que a escola crie as condições necessárias para que se estabeleça o lugar ideal de diálogo:

(...)acredito ser urgente que se ofereçam - tanto aos alunos quanto aos educadores - maiores oportunidades de tematizar as dificuldades e irritações pessoais gestadas na arena educativa. É preciso que se criem espaços dentro e fora da instituição para trabalhá-las. Daí, os embates sociais serviriam para reconquistar o respeito mútuo, uma (re)conquista da autoestima - é preciso insistir -, na qual repousa todo o processo educativo. Enquanto cada personagem dessa arena de formação pedagógica continuar atada à sua própria herança social e aos velhos hábitos arraigados, sem que se lhe abra a oportunidade de torná-los transparentes para si mesma e para os outros coadjuvantes, qualquer esforço pedagógico de implementar a postura de respeito e reconhecimento mútuos esbarrará em uma resistência oculta (FLICKINGER, 2013, p.35).

É preciso que a escola precise desenvolver dentro do seu ambiente um processo democrático, categoria necessária para a adequação deste ambiente necessário de cooperação.

Pois somente em uma democracia as vozes de todos não precisam de justificativa e nem poder para exercerem seu direito de participação. Onde isso ainda não ocorre é preciso desenvolver mais ou amadurecer, os conceitos que tornam uma sociedade essencialmente democrática, que é, certamente, muito longe de somente votar em uma escolha de pessoas para os cargos governamentais. Se esse ambiente iniciar na escola, certamente a construção de uma sociedade efetivamente democrática pode ser vista no horizonte.

Fundamental o resgate da ideia da solidariedade entre os educandos, pois além da cultura, Habermas aponta que entre os componentes do mundo da vida está a necessidade humana de integração social, ou seja, a condição *sine qua non* de participação em uma sociedade e de se ver reconhecida nela. Para o resgate desta condição social, uma das exigências é a manutenção da garantia do diálogo e a busca do consenso, livre das amarras dos interesses individualistas ou sectários, que impõem pressões e coações, que acabam privilegiando os detentores do poder, impedindo um diálogo livre. É preciso resgatar a condição da solidariedade:

Tendo origem no processo de integração social, a solidariedade constitui-se numa base importante para estruturar o senso de pertença a um grupo humano, as práticas cidadãs e a participação democrática. Para Habermas (1999, p. 71), “a solidariedade tem a ver com o bem-estar das partes irmanadas numa forma de vida partilhada intersubjetivamente e, assim, também com a preservação da integridade dessa própria forma de vida”. Destarte, é pertinente indagar acerca dos vínculos entre a integração social, a reprodução da solidariedade e a educação (CASAGRANDE & BOUFLEUER, 2018, p.139).

O sonho de uma sala de aula que possa se desenvolver sem a pressão da concorrência, alicerçada na metodologia dialógica, comunicativa, com as pretensões de construções consensuais nas resoluções de problemas e discussões de situações cotidianas, no nosso entendimento, já se estabeleceria como um norte de mudança de postura em relação ao mundo da vida e no enfrentamento das questões do mundo sistêmico. Imagine-se que quando o objetivo final da educação for a concretização deste processo educativo, com a concretização de uma sociedade democrática sob o pilar da solidariedade, realizado pelo constante trabalho nas escolas por prática para o entendimento e o consenso, a perspectiva da educação sofrerá uma profunda modificação de seu sentido de ser e de fazer. Teremos então o ideal da escola formativa tornando-se realidade.

Entendemos, deveras, que a concretude da humanidade e sua necessidade de busca pelo conhecimento e a sua constante transformação, não pode ser alicerçada na condição da manutenção cultural neo-liberal, na preocupação com a garantia de poder para os que o detém, na perspectiva do domínio ideológico, político e econômico da sociedade. Mas ao

contrário, quando forem desenvolvidas condições que apresentam saídas fundamentadas nas estruturas sociais que emergem do mundo da vida e que garantem a equidade e promovam a dignidade de vida para todos os seres humanos.

Utopia? Sim, pode ser uma utopia, mas que parte do pressuposto que determina um sentido de dignificação da vida humana e promove a justiça social. Se o ser humano é motivado por ambições, que sejam as que promovem a interação comunicativa, a solidariedade, a democracia, a justiça social, o respeito às diferentes concepções de mundo, buscando sempre a construção social de um mundo solidário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de educação básica que vivenciamos atualmente está atrelada, por força da lei e da cultura educacional, a princípios tecnicistas. Essa construção, como vimos na análise histórica no primeiro capítulo, é resultado da prevalência, nas tomadas de decisões políticas, em favor dos aspectos econômicos. Apesar das muitas propostas, estudos, pedagogias progressistas apresentadas ao longo dessa história, as iniciativas, que deliberavam no sentido de garantir com que os processos estudantis mantivessem a estrutura social ao qual as elites de cada momento histórico, permanecessem com seus status quo, bem como sua garantia de enriquecimento segura, fossem esquecidas ou atreladas a temáticas pouco populares, que faziam com que a comunidade repudiasse a possibilidade de mudança, ou implementação.

Assim, qualquer forma de proposta formativa, de metodologias, de pedagogias que questionassem a cultura conservadora, era motivo de descrença, desconfiança, principalmente se o princípio fundante do objetivo educacional passasse perto da possibilidade de desenvolver mentes questionadoras do sistema econômico. Essa questão articula para que a ideia de que só podemos ter um único possível sistema econômico viável. O mais problemático desta questão está no uso de discursos que são fundamentados em princípios contraditórios ao do sistema capitalista. Um exemplo é o que está relacionado ao ensino a competir e a concorrer uns com os outros, apresentam-se discursos de solidariedade e cooperação, mas que de fato se tornam práticas de classificação e ranqueamento. Ensinar o individualismo e a busca por sucesso é disfarçado por discursos de valorização do trabalho em equipe e bem comum, mas que se transformam em melhor nota ou melhor da classe, criando uma estratificação por eficácia. Não é a questão em ser alguém que tira uma boa nota, de ser o melhor aluno da turma, mas sim no que estas práticas, disfarçadas em discursos contraditórios, escondem. Ou seja, a que finalidades tais discursos estão a serviço? Qual é o propósito para que tais práticas sejam incentivadas nos bancos escolares? Qual sua real intencionalidade? O que pretendem com tais ações estratégicas?

O modelo educacional tecnicista que evidencia a concorrência, a cada dia, mostra fatos e índices que evidenciam seu fracasso no que se refere a atingir os objetivos educacionais. E aqui podemos falar, não só em nome da educação formadora, mas também por aqueles que sempre defenderam essa escola tecnicista, como a maioria do empresariado. Uma boa parte dos egressos do processo de educação básica não tem mostrado os elementos mínimos de uma educação com excelência. O Brasil faz parte de um grupo de países em que mais de 50% dos estudantes têm dificuldade para usar a leitura como meio de adquirir

conhecimento em outras áreas. Em se tratando de leitura, o Brasil ocupa uma das últimas posições, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), tanto que na última edição, realizada em 2015, com 70 países concorrentes, o Brasil ocupou a 59ª posição (cf. BRUSTOLIN, 2018, p.7ss). Essa ineficácia educacional deste modelo vem trazendo movimentos empresariais para mudanças. A questão é que as apostas continuam em um sistema de instrumentalização do educando e não de formação humanizadora. Essa mentalidade instrumental atende, novamente, as emergências dos donos do mercado consumista. Então retoma-se as questões para a reflexão sobre a necessidade de mudanças significativas do modelo, mas nos parece que a racionalidade positivista está subordinada à ideia de manutenção da divisão social do trabalho. Mesmo que os resultados não sejam satisfatórios, nos parece que o medo pela perda do poder implica aos tecnocratas da educação um conservadorismo na proposta educacional. Apesar de muitos profissionais da educação, desde os professores da educação básica aos pesquisadores das universidades e faculdades de educação terem proposto vários caminhos novos que pudessem apontar melhorias a esses índices. Mas o reducionismo educativo arraigado a uma padronização administrativa e tecnocrata, não deixa o pedagógico ter seu espaço soberano sobre a burocracia (Cf. Mühl, 2020, p.40).

É esta angústia que pautou nossa pesquisa e nos fez chegar até aqui e apresentar questões, que não são novidades e já existem nas melhores universidades e institutos de educação, juntamente com seus professores e intelectuais, mas que, por força do poder político e econômico, não conseguem entrar na escola e nos gabinetes de decisões políticas, e acabam não tendo respaldo popular a suas propostas. Tanto que, quando propostas embasadas, por exemplo, em teorias críticas, acabam sendo recebidas com desconfianças e descrédito. Mas quando se apresentam propostas instrumentalizadoras do processo educativo, acabam recebendo respaldos positivos e aceita pela comunidade por apresentar resultados imediatos de mensuração numérica, mesmo com critérios pedagógicos discutíveis.

(...) a sociedade moderna mostra-se como uma sociedade caracterizada pelo conflito e pelo dissenso. A questão, portanto, é compreender as estratégias de estabilização, utilizadas pela sociedade moderna, no intuito de garantir continuidade aos processos de produção e reprodução. Ou, como pergunta Habermas, quais as estratégias para “integrar socialmente mundos da vida em si mesmo pluralizados e profanizados, uma vez que cresce simultaneamente [diante do ‘poder-dizer-não’] o risco de dissenso nos domínios do agir comunicativo desligado de autoridade sagradas e de instituições fortes?”(2003a, p.46) (CASAGRANDA, 2017, p.18)

O que nos dá esperança, é que este cenário educacional brasileiro começa a despontar como crise da educação. Sim, esperança surge pela crise, pois esta alicerça a necessidade de

mudanças. São muitos profissionais que começam a perceber que este cenário precisa ser transformado, mesmo com a ascensão de novas ideias conservadoras. Essa crise permite que novas discussões passem a permear as escolas, em busca de ideias, pedagogias e metodologias que possam auxiliar na superação desta tragédia que as propostas tecnicistas estão apresentando para a sociedade. Assim, os verdadeiros intelectuais e pesquisadores em educação devem ocupar os espaços e propor questões e propostas que possibilitem a busca do verdadeiro sentido da educação: formar cidadãos emancipados das ideias impostas pelo sistema econômico e livres para construir uma sociedade humanizada.

Por outro lado, sabemos que crise educacional é um conceito que se faz crescentemente presente nas academias e nas salas de aula. Ali têm surgido questionamentos que começam visualizar uma educação que possa dignificar o ser humano como sujeito de sua história. Ao contrário da visão economicista, que só vê a educação sob a perspectiva dos lucros, as propostas alternativas apontam para a necessidade de se buscar uma educação voltada à formação da cidadania e o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e fraterna.

Como vimos em nossa análise, a visão mercantilista da educação entende que tanto as escolas como as universidades precisam responder às demandas do mercado, ou seja, demandas relacionadas à concorrência e a eficiência que podem tornar-se um fator de marketing. Cabe tornar a instituição educativa uma instância do mercado, como qualquer outra instância produtora de mercadorias rentáveis. O critério de validação da educação são os resultados econômicos, financeiros, ou seja, os resultados mensuráveis que podem ser comparados com outros setores mercantis através de um ranqueamento dos resultados obtidos por cada escola ou universidade, revelando o valor do serviço prestado e o resultado do investimento. O que determina o valor da instituição, neste caso, é a entrega de resultados imediatos, medidos por indicadores mercadológicos que, quando comparados entre os educandários, mostrem o quão eficiente está sendo o investimento. Portanto, se pensarmos nesta perspectiva, a crise que se apresenta é apenas em relação aos lucros, e não relativa à eficácia social e cultural da educação oferecida pelas instituições.

Porém nem tudo está perdido. Pragmaticamente, começamos a visualizar na educação, especialmente na básica, movimentos de demandas que começam a pensar uma educação para além da concorrência e do ranqueamento. Esta percepção não está ocorrendo somente entre educadores e intelectuais. Até instituições mais conservadoras, alinhadas ao mercado liberal, veem a necessidade de proporcionar uma outra perspectiva de educação que transcenda a mecanização educacional. Conforme uma reportagem do site Porvir , que possui patrocínio de

investidores e bancos, muitos empreendedores da área educacional estão preocupados com a atual situação da educação e afirmando que é preciso, muito mais do que a instrumentalização de conteúdos e o direcionamento utilitarista dos currículos, desenvolver outros aspectos da formação humana, especialmente a dimensão sócio-emocional. . O texto do site defende a ideia da necessidade de que a escola atue nos problemas de ordem emocional, psicológica e comportamental das crianças, destacando o problema dos pais ocupados demais, como um dos fatores que têm promovido os problemas que se fazem presentes nas escolas e na sociedade. Por mais que seja uma visão limitada e conservadora da origem dos problemas da educação, o fato é que tal situação é uma realidade. Muitos pais, em razão do atendimento dos interesses prioritariamente do mercado e do trabalho, não conseguem acompanhar o processo educacional de seus filhos, o que, de forma contraditória, é resultado da consequência das decisões do mercado. Mesmo aqueles que defendem um modelo tradicional utilitarista, começa a se aperceber de uma necessidade vital da educação: a necessidade da convivência atrelada ao mundo da vida cotidiana e ao diálogo entre pais, professores e alunos. A falta da capacidade de manutenção de um agir comunicativo e de se envolver com as questões cotidianas do mundo da vida é uma lacuna na formação dos professores e que acabam resultando no fracasso da educação e da própria vida.

Essa lacuna formativa precisa ser superada, precisa ser pensada e articulada para o desenvolvimento de perspectivas que busquem soluções pedagógicas voltadas à emancipação efetiva do ser humano, que se torne formativa no sentido da “Bildung”. É preciso evitar que entreguemos para o sistema e burocratas a tarefa de decidir quais serão os elementos de ensino que determinarão este novo cenário educacional, que o próprio sistema econômico já detectou que necessita de mudança. Precisamos, como professores e pesquisadores, retomar nosso papel de protagonismo sobre a educação básica.

É nesta perspectiva, que nos faz entender que um movimento que poderíamos propor para os educadores e gestores da educação básica é a criação de espaços de fala, que permitam um diálogo efetivo entre interlocutores responsáveis pela busca da verdade, sem intenções individuais e estratégias de vantagens. Este espaço precisa ser criado e desenvolvido, para ser absorvido culturalmente pela sociedade.

Habermas toma como ponto de partida para sua teoria da ação a questão acerca de como é possível a ação social e busca assinalar as condições mediante as quais os sujeitos podem conectar suas ações entre si, visando à realização de um plano de ação comum. A seu juízo, padrões de ação social somente são possíveis onde os planos de ação dos participantes na interação podem ser coordenados entre si e as ofertas de um agente podem ser aceitas por outrem (CENCI, 2011, p. 103)

Acreditamos assim, que um caminho para isso é o ensino para o consenso. Não é fácil ensinar para o consenso. Habermas nos apresenta a ideia, não para a sala de aula, mas para ser efetiva na sociedade. É através da ação comunicativa efetiva, organizada, regimentada, com a liberdade de expressão, através de uma racionalidade responsável que os estudantes podem resolver seus problemas e buscarem conhecimentos que possam desenvolver atos de falas legítimas que defendam suas ideias e pontos de vista. Esse processo, como apresentamos no terceiro capítulo de nosso trabalho, tem elementos que entendemos ajudar na realização dentro da sala de aula. Não exigem apenas a mudança da estrutura de sala de aula, mas mudança da mentalidade do objeto e do objetivo da aprendizagem, incrementando espaços concretos de fala, deliberados por diálogos constante, desenvolvendo coletivos de formação, proporcionando pesquisas de interesse comuns sobre os assuntos trabalhados como exigência para a participação nos atos de fala, muita elucidação sobre a verdade do que é dito (atos de fala ilocucionários), desenvolvimento da organização da fala não como meio para escolher quem está certo, mas como condição de análise dos argumentos focalizando, numa expressão habermasiana, nas estruturas de intersubjetividade linguística, que formam uma dimensão na qual os sujeitos que agem podem alcançar, racionalmente, um acordo. Acordo este que deve estar livre da força repressiva, na forma de um exercício normativo de poder. “(...) o *locus* de poder está aumentando além da esfera da produção - trabalho e dinheiro - para incluir a esfera da comunicação - interação -, na medida em que toda ação social, qualquer que seja, está, necessariamente, mediada pelo uso da linguagem em comunicação (BANNELL, 2006, p.39). Essa perspectiva precisa ser implantada, mas precisa estar associada a uma epistemologia crítica, para que o diálogo estabelecido e o consenso pretendido levem a transformações sociais de fato.

A Teoria Crítica, portanto, tem que ser entendida em dois níveis: (a) como *ideologiekritik*, ou seja, como crítica da ideologia, necessária para expor a relação entre estruturas socioeconômicas e formas dominantes de pensamento; (b) como psicanálise, ou seja, como uma terapia que ajude o sujeito a se livrar das causas psicossociais da comunicação sistematicamente distorcida (BANNELL, 2006, p. 40)

O que Habermas nos propõe é uma busca constante por uma competência comunicativa capaz de, muito mais do que escrever e falar, agir, construir e utilizar conhecimentos de forma racional com a finalidade consensual de estabelecer uma ação comunicativa constante para a transformação social. Essa transformação passa por estabelecer uma nova perspectiva de apropriação do mundo da vida objetiva, não mais voltada ao serviço do sistema econômico e seu fim no consumo, mas uma descolonização das amarras

capitalistas em prol de um mundo a ser vivido em plenitude pelas necessidades realmente humanas.

Enfim, uma mudança das formas como estruturamos nossos processos de ensino-aprendizagem em direção da superação da concorrência/dissenso proposta pelo sistema e a apresentação de uma proposta de aprendizagem pela ação comunicativa em torno do entendimento e o consenso, entendemos ser uma das saídas para a crise estabelecida pelo modelo tecnicista. Neste mundo complexo, precisamos de estudantes que possam passar por processos formativos que lhes deem condições para uma competência linguística que os torne capazes de discutir de maneira racional os reais problemas do mundo da vida nos seus três aspectos: objetivo, social e subjetivo. Ao aprender a buscar consenso a partir das normativas da comunicação eficientemente racional, entendemos que nosso estudante, ao se apropriar dos conhecimentos do mundo, conseguirá os tratar com mais dignidade de entendimento de seu ser cidadão e, por consequência, ajudará na construção de uma sociedade realmente democrática, construindo cada vez mais espaços de diálogo e assim sucessivamente mais construções de consenso.

REFERÊNCIAS

- ACTIVESOFT. *Como medir resultados na prestação de serviços educacionais?* Disponível em: <https://activesoft.com.br/blog/como-medir-resultados-na-prestacao-de-servico-educacionais/>. acessado em 17/10/2022
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDDT, Hannah. *A crise na Educação*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf Acessado em: 27/10/2022.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1964. (Obras completas v. 13).
- AZEVEDO, Fernando. *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.
- BALBINOT, Rodinei. Educação e medievalidade: sobre se o ser humano pode conhecer e ensinar. IN.: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs). *Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. p.51-78.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 332p.
- BANNELL, Ralph Ings. *Habermas & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 164p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012
- BOMENY, Helena. *Reformas educacionais*. cpdoc.fgv. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf> Acessado em 22 de julho de 2023.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRUSTOLIN, Marina. *Os índices preocupantes de leitura e de escrita no Brasil – O que se faz com eles?*. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/c74775b5-9be3-427e-8773-26ba7dd63a4f/content>. 2018. Acessado em 07/07/2024.
- CALHÁU, Socorro. Existe mesmo uma educação para o povo? In: CALHÁU, Socorro; COSTA, Renato Pontes. “... e uma educação pra o povo, tem?”. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- CASAGRANDA, Edison Alencar. *O poder constituinte em Hannah Arendt e Jürgen Habermas: aspectos jurídicos e formativos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. 192p.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. BOUFLEUER, José Pedro. A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade. *Educação (revista quadrimestral)*,

v. 41, n.1, p. 135-144, jan.-abr. 2018. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24727> . Acesso em: 24mai2024.

CASTRO, Celso. *A Proclamação da República*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000. 86p. il. (Coleção Descobrimos o Brasil)

CENCI, Angelo Vitório. *Apel versus Habermas: a controvérsia acerca da relação entre moral e razão prática na ética do discurso*. Passo Fundo: Ed.UPF, 2011. 324p.

CHARLOT, Bernardt. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernardt. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e81286, 2021.

CRISTÓVAM, J. S. da S. (2013). *O conceito de interesse público no estado constitucional de direito*. *Revista Da ESMESC*, 20(26), 223–248.

<https://doi.org/10.14295/revistadaesmesec.v20i26.78>

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: A utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 136p.

DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs). *Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. 366p.

DALBOSCO, Claudio A.; MUHL, Eldon H.; FLICKINGER, Hans-Georg (org). *Formação Humana (bildung): despedida ou renascimento*. São Paulo: Cortez, 2019. 262p.

FÁVERO, Altair Alberto; LORENZON, Mateus; PEREIRA, Tais Silva (orgs.). *Docência universitária: temas emergentes na formação de professores*. Porto Alegre: Livrologia, 2023. 244p.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Leitura sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. 262p.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Júnior Bufon (org). *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. Chapecó: Livrologia, 2022. p 287

FLICKINGER, Hans-Georg. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. IN.: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011. ePub.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire organizadora. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 300p.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Reformas Educacionais*. Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acessado em 24/08/2023.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. 6ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

GHIRALDELLI, Junior, Paulo. *História da Educação Brasileira*. Cortez: São Paulo, 2006.

GOERGEN, Pedro L.. *Cultura e Formação: a ideia de formação humana na sociedade na sociedade contemporânea*. Revista digital Pro-Posições: Campinas, SP. V. 30. e20170193. 2019. p21. (<https://www.scielo.br/j/pp/a/DKNPcT3ZVd3T67p9tXHWXwQ/?lang=pt>)

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 525p.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 271p.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo I: Racionalidade da Ação e a Racionalização Social*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo II: Sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David. *A estratégia em ação: Balanced Scorecard*, 1997

LIMA, Andréa Cavalcanti Correia; CAVALCANTI, Arlei Antonio; PONTE, Vera. Da onda da Gestão da Qualidade a uma Filosofia da Qualidade da Gestão: Balanced Scorecard Promovendo Mudanças. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, São Paulo, Edição Especial, p. 79 - 94, 30 junho 2004 (P 79 - 94)

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad.: Cristina Antunes. 2ed. Belo Horizonte: Autentica editora, 2014. 95p.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*.

2.ed. revisada e atualizada. Curitiba: CRV, 2020. 284p.

MUHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vítório (orgs). *Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264.p.

MUHL, Eldon Henrique; GOMES, Luiz Roberto; ZUIN, Antonio Álvaro Soares (orgs). *Teoria crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro L. Goergen*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014. 450.p.

NASCIMENTO, Claudio Eduardo do. *A Companhia de Jesus e a evangelização dos índios nos sete povos das missões*. Mimesis, Bauru, v. 34, n. 2, p. 155-164, 2013. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v34_n2_2013_art_01.pdf. Acesso em 04/04/2023.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar Em Revista*, (31), 169–189. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. D. João VI e a educação brasileira: alguns documentos. *Revista: trabalho necessário*. ano 6, n.6, 2008. ISSN1808-799X.

NETO, Vicente Buonadio; TAGLIAVINI, João Virgílio. Reformas pombalinas da educação: o ecletismo da ilustração portuguesa. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. DOI 10.5216/rir.v1i10.1151, 2011. DOI: 10.5216/rir.v1i10.1151. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20433>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVIERI, Antonio Carlosi. Índios - *O Brasil antes do descobrimento*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/indios-o-brasil-antes-do-descobrimento.htm>. Acessado em 29/03/2023.

PAPPIANI, Angela. Tecnologias indígenas: esplendor e captura. *Revista IHU (Instituto Humanitas Unisinos)*. São Leopoldo 14 nov 2018. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/584616-tecnologias-indigenas-esplendor-e-captura>. Acessado em 25/09/2023.

PERISSÉ, Gabriel. *Palavras e Origens: Considerações etimológicas*. Disponível em: <http://palavraseorigens.blogspot.com/2010/07/qual-e-da-qualidade.html>. acessado em 10/10/2022.

PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 13 ed., São Paulo, Brasiliense, 1973.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

REESE-SCHÄFER, Walter. *Compreender Habermas*. Trad. Vilmar Schneider. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 183p.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em:

https://pt.slideshare.net/marioo_frs/histria-da-educao-brasileira-maria-luisa-santos-ribeiro. Acesso em: 20/03/2023.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. *A Educação Indígena No Período Colonial (1500-1822)*. COPRECIS. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/coprecis/2017/TRABALHO_EV077_MD1_SA9_ID237_13092017223047.pdf. Acessado em: 29/03/2023.

SÁNCHEZ, Sebastián. *História da educação no Brasil*. Campina Grande, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Coleção memória da educação. 451p.

TOMAS DE AQUINO. *In divina nomina*. Roma: Mandonnet, 1946.

TREVISAN, Amarildo et all. Primado da prática e fragilidade da teoria: pontuações adornianas para a formação docente. IN: MÜHL, Eldon H.; GOMES, Luiz R.; ZUIN, Antônio A. S. *Teoria crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro Goergen*. Passo Fundo; UPF Editora, 2014, p. 241-270.

TREVISAN, Amarildo L. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA(UFSM), UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. *História e Organização da Educação Brasileira*. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17131/Curso_Let-Esp-Lit_Historia-Organizacao-Educacao-Brasileira.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acessado em 29/03/2023.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.