

DA SUBMISSÃO AO CONFRONTO: UMA ANÁLISE GERAL DO COMPORTAMENTO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA GLOBALIZADO E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADA E LIBERTADORA

José Heber de Souza Aguiar*

Resumo

Este artigo aborda a educação no sistema capitalista, a partir de aspectos gerais, desde a origem de tal sistema até os dias atuais. Por meio de uma exploração bibliográfica verificar-se-á que a educação sempre esteve, predominantemente, a serviço do capitalismo, pois mesmo disponibilizada para todos formava a partir de conteúdos ditados pelas elites e seus interesses. Os conteúdos da educação sempre foram imbuídos de um pensamento individualista, competidor e desintegrador de perspectivas solidárias, que, a serviço da manutenção do sistema, não causaram transformações estruturalmente dignas aos seres humanos. A partir das perspectivas da educação capitalista e, sem se pautar em idealismos, se verificará esforços pela mudança de pensamento, pela libertação da educação, pela formação de sujeitos autônomos capazes de cooperar em sociedade, de “dizer a palavra” e se preocuparem com o/ outro/a. O texto apresenta resultados concretos com alternativas - de organização e de subsistência - ao modelo capitalista. A educação libertadora propicia a cooperação e a solidariedade.

Palavras-chave: Capitalismo; Educação; Libertação; Solidariedade.

Abstract

This article discusses education in the capitalist system, from general aspects, since the origin of such a system until the present day. By means of a bibliographic exploration we will verify that education has always been predominantly in the service of capitalism, because even made available for all, it formed persons from content dictated by the elites and their interests. The contents of education have always been imbued with an individualist thinking, competitor and solidarity perspectives disintegrator that, in the service of the system maintenance, didn't cause structurally transformations worthy to the human beings. From the perspective of capitalist education and, without being guided in idealisms, efforts will for change of thought, for liberation of education, by the formation of autonomous subjects able to cooperate in society, of "saying the word" and worry about the others. The text presents concrete results with alternatives of organization and with substance to the capitalist model. The liberating education promotes cooperation and solidarity.

Keywords: Capitalism; Education; Liberation; Solidarity.

* Graduado em Teologia (Unilasalle/Canoas), mestre e doutorando em Teologia sob a área de concentração “Religião e Educação” pela Escola Superior de Teologia (EST/São Leopoldo), Instituição na qual é membro dos Grupos de Pesquisa “Currículo, Identidade Religiosa e Prática Educativa” e “História do Cristianismo na América Latina”. É professor no Centro Universitário La Salle – Unilasalle. E-mail: <jose.aguiar@unilasalle.edu.br>.

Considerações Iniciais

Nos dias atuais, o poderio econômico capitalista, através dos mercados globalizados, impinge nos seres humanos o desejo e a necessidade de consumo, considerando-(n)os, nos limites das possibilidades, mera massa consumidora. É obra do sistema econômico capitalista provocar, pelos mais variados meios (através do marketing associado às mídias e pela educação formal, exponencialmente), pulsão à competição, à exploração, à desintegração de culturas, ao individualismo, ao consumo, etc. Para eliminar qualquer outro referencial que não seja o do e mantido pelo sistema econômico capitalista “onipresente”, dito sistema se embrenha na vida política das nações influenciando decisões em seus mais variados âmbitos. Terrível e deplorável é a sua influência na política e, por conseguinte, na educação!

Recordar-se-á, nessas reflexões, a partir de pesquisa bibliográfica de teóricos educadores - e de outras áreas, mas refletindo a sociedade e a educação em suas contingências -, a influência que o sistema econômico tem em relação à educação, provocando nela e por meio dela, a partir do senso individualista e competidor que lhe é característico, a desintegração de perspectivas solidárias e/ou de qualquer intuição organizativa em prol do bem coletivo e das necessidades humanas em conjunto. Ferindo soberanias, impõem-se regras e conteúdos à educação que se torna mera cumpridora de programas ditados. Há que se resgatar a educação dos interesses imperialistas externos representados, nesse caso, pela economia capitalista globalizada que, deixando de agir unicamente como mercado, passa a comportar-se, outrossim, como força política transnacionalizada. Expressando mais objetivamente: a própria educação tem que ser libertada! Antes, o próprio pensamento tem que ser libertado para uma ulterior libertação da educação e, por essa libertação, a libertação da dignidade humana. Essas são reflexões levantadas por pensadores de inúmeros lugares e contextos. Buscar-se-á um contato com essas discussões tentando reafirmá-las como caminho a ser percorrido, ampliado e comunicado a que outros o conheçam.

Capitalismo e globalização: o reino do indivíduo sem reino

Não se pode explicar o surgimento do capitalismo por um fator isolado, acena Alan MacFarlane¹. Este historiador inglês desenvolve a tese de que o capitalismo está alicerçado

¹ MACFARLANE, Alan. *A Cultura do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. p. 231.

na prévia existência de uma estrutura social rural que permitiu liberdade ao campesinato. Nos primórdios desse sistema econômico, como fator que provocou seu surgimento, existia, na Inglaterra, uma explícita separação entre os poderes político e econômico, bem como uma evidente separação entre mercado e governo, embasada por um tipo incomum de feudalismo.² Dessas condições, nasceu o capitalismo!³ Mais tarde, desde o século XVI, no entanto, esse sistema econômico se comporta como uma espécie de “novo” capitalismo em “roupagens” modernas, se estruturando “na esteira” do comércio e mercado, mundiais.

O filósofo da libertação argentino, radicado no México, Enrique Dussel, entende que a expansão capitalista pelo mundo ensejou à Europa uma mudança radical na compreensão do “paradigma medieval europeu”, inaugurando “a primeira hegemonia mundial pelo único ‘sistema-mundo’ que houve na história planetária, que é o sistema moderno, europeu em seu ‘centro’, capitalista em sua economia.”⁴ Assim, “é, pela primeira vez, acumulação em escala mundial”⁵, ou seja, trata-se de uma sistema-mundo que se sobrepõe globalmente a outros povos explorando-os e excluindo-os.⁶ É a modernidade, então, para Dussel, a “cultura do centro do ‘sistema-mundo’”, e pela incorporação da “Ameríndia” se dá a gestão desta “centralidade”. A América seria a desencadeadora da modernidade à medida que a modernidade vai se “mundializando”⁷ e, simultaneamente, a Europa irá se transformando no “Centro” sobre uma “periferia crescente” por outros países e regiões do mundo.

MacFarlane e Thurow acentuam o aspecto individualizador do capitalismo com o pleno desenvolvimento da propriedade individual. A propriedade deixa de ser comunitária e passa a pertencer ao indivíduo e a própria força de trabalho se torna alienável, portanto, “a emergência da propriedade privada individual e do trabalho assalariado generalizado constituem características centrais do capitalismo.”⁸ Emblemática é a reflexão do economista estadunidense, Lester Thurow, sobre a dinâmica individual:

² MACFARLANE, 1989, p. 211.

³ Sobre a origem do capitalismo, suas transformações no decorrer da história e sua influência no mundo, veja-se: AGUIAR, José H. S. *A formação do sujeito pela educação ética, na perspectiva da solidariedade e da cooperação, como alternativa ao capitalismo globalizado: uma proposta humanizante e integradora*. São Leopoldo, RS, 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Teologia). São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2013.

⁴ DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 56.

⁵ DUSSEL, 2007, p. 57.

⁶ DUSSEL, 2007, p. 67.

⁷ DUSSEL, 2007, p. 52.

⁸ MACFARLANE, 1989, p. 268-269.

No capitalismo a meta do sistema é de maximizar a satisfação pessoal permitindo que os indivíduos façam escolhas pessoais. Eles são os melhores juízes das consequências dos seus atos e podem decidir melhor o que eleva seu próprio bem-estar. Os indivíduos otimizam, ocorre a livre troca, os mercados clareiam e há poucas opções sociais para fazer. Não surgem ideais sociais como honestidade ou igualdade.⁹

Está clarividente que o capitalismo prioriza o que é individual em detrimento ao que é coletivo, ao que é comunitário e às dinâmicas solidárias. Onde a meta é a satisfação pessoal, não há espaço para projetos solidários. Esse sistema econômico, ao imbuir o ser humano de uma perspectiva individualizada e individualista, subtrai dele ideais comuns, forçando-lhe à prevalência de uma meta pessoal de acumulação, de propriedade, direcionando-o, enfim, à “ética de acumulação infinita como meio, e não fim”¹⁰.

O capitalismo está em constante evolução e, em suas novas configurações, enquanto seu potencial e factual mantenedor, o ser humano é sempre o centro! Nesse viés de reflexão, o filósofo francês Gilles Lipovetsky, analisa o sistema capitalista na conjuntura mundial a partir da perspectiva do consumo, avaliando um período compreendido das últimas décadas do século XIX aos dias atuais, e conclui que, na atualidade, o ser humano é uma espécie de “hiperconsumidor”, fomentado pelo “incitamento perpétuo da procura, da comercialização e da multiplicação indefinida das necessidades” capaz de tornar o ser humano o que Lipovetsky denomina *homo consumericus*¹¹: a configuração identitária do consumidor atual movido pelo desejo insaciável de felicidade. Em razão da busca da felicidade tudo, desde os meios de comunicação, as atividades de lazer e a educação, é planejado levando em consideração tal felicidade almejada, isso pelo fato de o indivíduo ser “assumido como valor primordial”¹². Pode-se afirmar que é interesse intrínseco do capitalismo se perpetuar e, buscando concretizar esse objetivo, exerce influência nos meios formadores de opinião - seja a Escola sejam as mídias – empregando, em tais meios, uma dinâmica que anima e sustenta a ética consumista fomentadora desse *homo consumericus* que se deseja ideologicamente manter.

9 THURLOW, Lester C. O Futuro do Capitalismo: Como as forças econômicas moldam o mundo de amanhã. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 352.

¹⁰ MACFARLANE, 1989, p. 271.

¹¹ LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2014. p. 7-10.

¹² LIPOVETSKY, 2014, p. 288-289.

A partir do supracitado, se pode afirmar que o indivíduo, ao ser compreendido predominante como consumidor, ou como *homo consumericus*, perdeu sua autonomia! Tornando-se um consumidor individualista, pautado meramente em seus interesses, passou a centrar em si suas motivações, pouco se importando com bens coletivos, com necessidades alheias, com o que é solidário, com o outro! No caminhar histórico do capitalismo, dinâmica parecida também ocorreu em relação ao Estado que, no entanto, é característica reforçada pelo capitalismo globalizado - ou globalização, como doravante queremos denominar -, entendida pelo sociólogo francês, Alain Touraine, como uma “forma extrema de capitalismo que não tem mais contrapeso”¹³ cuja dinâmica está vinculada à competição e à concorrência, o que a identifica, influenciando o percurso da história.

O teólogo, sociólogo e filósofo brasileiro, Hugo Assmann¹⁴, compreende a globalização como um sistema global sem uma visão ética e um ordenamento jurídico que deem conta dessa globalidade. O certo é que “vivemos em tempos de globalização planetária sob a orientação de um mercado total.”¹⁵ Já a globalização dos sistemas produtivo e financeiro, na compreensão do filósofo brasileiro Manfredo Araújo de Oliveira¹⁶, está conduzindo milhões “à marginalização” e à “apartação social” em razão da “ausência de educação” e “exclusão no processo de participação política”. Correspondendo a globalização a um modo capitalista extremo (Touraine) não é mais do que natural que aqueles que não têm o poder de “adquirir bens”, ou seja, participar do sistema como consumidores, se tornem a grande massa empobrecida espalhada pela terra.

Na conseqüente ordem da dinâmica social globalizada à qual a humanidade é levada a ingressar, as relações sociais passam a ser conformadas segundo um *ethos* consumista e competidor, conforme supracitado, havendo um considerável retrocesso da “noção de bem público e de solidariedade”, pois a globalização, como compreende Milton Santos, “mata a noção de solidariedade”¹⁷. As funções sociais e políticas do Estado se encolhem e há um ataque à soberania, ao mesmo tempo em que aumenta de modo exorbitante a pobreza. Contraposto à diminuição do bem comum, amplia-se o “papel político das empresas na

¹³ TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma*: Para compreender o mundo hoje. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

¹⁴ ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão*: ensaios sobre economia e teologia. São Paulo: Paulus, 1994. p. 9.

¹⁵ TOURAINE, 2006, p. 36.

¹⁶ OLIVEIRA, Manfredo A. *Ética e Economia*. São Paulo: Ática, 1995. p. 24.

¹⁷ SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 65.

regulação da vida social”.¹⁸ Contra essa força externa ao Estado que fere sua soberania, o sociólogo Octávio Ianni¹⁹ chama atenção para esta dinâmica denominando-a “crise do princípio de soberania nacional”, pelo qual o poder regulador do Estado é diminuído frente às “injunções externas” de organizações multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e corporações transnacionais, que são “poderosas e ativas estruturas mundiais de poder”, e, dentre outras maneiras de persuasão, fazem uso dos meios de comunicação para “controlar” as pessoas.

Sendo a “regra de ouro” das sociedades dominadas pelo capitalismo a priorização da competição ante a solidariedade humana, o ser humano deixa de ter importância para a economia que não está preocupada com seus bens vitais, e isso se estabelece como um fenômeno cultural que destrói as “sensibilidades solidárias capazes de incluir deveras a dignificação de todas as vidas humanas”, como conclui Assmann²⁰.

O capitalismo globalizado é um fenômeno econômico que se tornou também fenômeno político e cultural capaz de integrar a si as sociedades com seus modos de organização e seus *ethos*, impingindo nelas sua forma de comportar-se. Passou-se, assim, à predominância do desejo de competição sobre o desejo de solidariedade. A competição e o individualismo praticamente se transformaram na maneira de comportar-se das pessoas, em sociedade. Esse movimento de exclusão, de marginalização, “dizimador” de ações solidárias e de promoção do bem-estar e dignidade humana, deve ser questionado, deve ser refletido, deve ser repensado.

A Modernidade e a “necessária” educação para os novos tempos

A gestação do capitalismo moderno é concomitante com a formação de um projeto burguês de sociedade. Com a conquista burguesa do poder político, há uma conseqüente substituição da aristocracia pela burguesia. É a partir dessa constatação que a educadora Ester Buffa²¹, questiona: “por que o emergente projeto burguês de sociedade necessita da educação e da cidadania para todos, e de que educação e de que cidadania se trata?” O

¹⁸ SANTOS, 2000, p. 37-38.

¹⁹ IANNI, Octavio. A Política mudou de lugar. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs). *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17-19.

²⁰ ASSMANN, 1994, p. 50-51.

²¹ BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13.

ideário que traz no bojo as palavras “cidadão” e “cidadania”, recorda Buffa, faz lembrar as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão. Depois da revolução francesa no século XVIII, no entanto, vigendo a burguesia e seus interesses capitalistas, “cidadão pleno” torna-se significante de “proprietário”, ou, por antecipação, comprador e, logicamente, consumidor.

Com o capitalismo em progressão, há transformações na produção material e a manufatura é substituída pela máquina, por exemplo, o que acarreta transformações na organização política. Há uma necessidade de se repensar a escola consoante essas bruscas mudanças, acena Buffa:

Essas transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política – a formação do Estado moderno –, colocam os homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna – e trazem alterações na organização do saber escolar – a escola moderna.²²

Por se estar falando de uma sociedade “moderna”, não mais feudal, depreende-se a compreensão de uma ciência moderna e, naturalmente, de uma escola moderna com “um novo saber”, “uma nova educação”. No rol dos pensadores dessa nova sociedade – entendida como moderna – e suas contingências, Buffa²³ elenca como principais pensadores: Bacon (1561-1626), Galileu (1564-1642), Descartes (1596-1650), Comenius (1592-1670) e Locke (1632-1704). Descartes e Locke influenciaram a nova forma de pensar impingindo nele um cunho racionalista e centrado no indivíduo, característica da Idade Moderna nascente. Embora se queira fazer uma rápida referência aos dois últimos pensadores interessa, para as reflexões aqui pretendidas, de modo especial, o constructo metódico-educativo de Comenius. Esse teólogo e educador expressa especial relevância às reflexões que se quer propor no âmbito da educação e dos interesses capitalistas desde o início da Idade Moderna.

Alvori Ahlert em sua riquíssima obra “A Eticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal” intenta compreender o caráter ético da educação, numa perspectiva solidária, desde os tempos bíblicos à atualidade. Refletindo acerca da modernidade, Ahlert²⁴ vê em Descartes aquele que deu “total hegemonia ao sujeito”, pois compreende caber ao sujeito a ordenação do conhecimento em si, em sua subjetividade,

²² BUFFA, 2010, p. 17-18.

²³ BUFFA, 2010, p. 18.

²⁴ AHLERT, Alvori. *A Eticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal*. Ijuí: Unijuí 1999. p. 89.

uma vez que “a ideia vinha antes do objeto”. Descartes vive num período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna. Esse período é marcado por uma intensa mudança cultural, social e nos meios de produção. Seu pensamento filosófico ajudou a dar base a essas mudanças.

A Idade Moderna foi marcada pelo surgimento de um novo modelo na relação de produção - o capitalismo moderno -, aliado à mudança dos regimes oligárquicos e à burguesia. Os interesses burgueses eram fundamentados e fundamentadores de uma moral individual de servil aceitação. Descartes marcava época com seu pensamento embasado numa moral “absolutamente individual, centrada na obediência e na aceitação da realidade da vida orientada pelas pessoas mais bem sucedidas da época, do meio do qual pertence, isto é, a burguesia emergente.”²⁵ Essa dimensão expressa a perspectiva filosófica do pensador liberal inglês, John Locke - contemporâneo de Descartes e da nascente modernidade. A existência do ser humano, para Locke, deveria estar pautada no “princípio da individualidade”. Para Ahlert²⁶ esse ideal lockiano “de um ser humano individualizado com uma moral privativa abre um caminho livre para o capital e a conseqüente coisificação do ser humano”. A perspectiva ética desse pensador inglês é sumamente individualista o que se reflete em sua compreensão de moral “voltada para o desenvolvimento da virtude”²⁷.

O pensamento tecnicista cartesiano compreende Ahlert²⁸, fundamentou um novo jeito de fazer educação agora centrado na razão científica e os objetos são criados de acordo com a necessidade de uso. A partir disso, a educação se transformou unicamente em “técnica metódica” capaz de “medir a vida”. A modernidade foi condicionada essencialmente pelo pensamento individualista e anticomunitário, conforme acena Ahlert:

Portanto, a ética da modernidade é uma moral burguesa e brutalmente individualista. Ela elimina do pensamento e das relações humanas qualquer resquício de uma ética comunitária na qual um ser humano é responsável pelo outro e pelo seu meio ambiente. Centrada no sujeito, ela exime de qualquer julgamento uma sociedade ou estrutura política e econômica fundada na exploração do ser humano pelo ser humano.²⁹

²⁵ AHLERT, 1999, p. 91.

²⁶ AHLERT, 1994, 164.

²⁷ AHLERT, 1999, p. 93-94.

²⁸ AHLERT, 1999, p. 92.

²⁹ AHLERT, 1999, p. 102.

Coetâneo de Descartes e Locke, Comenius, vivendo nesse tempo de mudança de paradigmas, interagiu com os fatos nascentes e preocupou-se em pensar a educação de acordo com a necessidade que os novos tempos exigiam. Em seu projeto de “Panscolia”, esse teólogo educador evidencia ser consciente das mudanças que se apresentam e, mais que isso, conclama os educadores a estarem, também eles, atentos às contingências temporais no exercício do magistério. Num excerto em que se pronuncia acerca da importância dos livros para o ensino, Comenius adverte da necessidade, para o mesmo propósito, de se ler os tempos, a época, o mundo – tal qual séculos mais tarde fez Paulo Freire: “todos têm, diante de si, por toda a parte e sempre, o grande livro da criação, o mundo; aprendam, por isso, a lê-lo.”³⁰

O acesso de todos à educação é a “bandeira” usada pela burguesia em ascensão no século XVII para conseguir o apoio das classes sociais e, assim, consolidar seu projeto de poder, afirma o professor José Luis Viera de Almeida³¹. É neste período que se inscreve a chamada “escola tradicional” fundada com a obra máxima de Comenius, “Didática Magna”, no intuito de “ensinar tudo a todos”, com foco no professor e no ensino. A “escola tradicional”, na medida em que defende o interesse burguês, “igualava os diferentes e, desta forma, em nome da igualdade formal, fomenta a desigualdade real.”³²

Buffa³³ reflete que Comenius é um pensador dos primórdios do capitalismo e, por isso, para se poder compreender seu pensamento educativo, deve se buscar fazê-lo a partir das categorias do sistema capitalista, a saber: “a manufatura, a divisão parcelar do trabalho, a ciência experimental moderna”.

A igualdade básica entre os homens, posta na manufatura, foi expressa a nível de organização do saber escolar por Comenius. Na sua *Didática Magna* (1632), mesmo preservando a distinção das classes sociais, propõe para todos – pelo fato de todos serem homens – um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico.³⁴

³⁰ PIAGET, Jean. *Jan Amos Comênio*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. p. 118.

³¹ ALMEIDA, José L. V. de. A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. *Revista Espaço Acadêmico*, Brasil, ano 9, n. 104, p. 53-63, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8873/5143>>. Acesso em: 04 jul. 2014. p. 54.

³² ALMEIDA, 2010, p. 54.

³³ BUFFA, 2010, p. 22-23.

³⁴ BUFFA, 2010, p. 22.

No projeto de educação para todos - homens e mulheres de qualquer idade e grupo social -, defendido por Comenius, Buffa³⁵ vê uma evidente deferência a alguns, pois para o teólogo educador tcheco somente a uns poucos se destinam as escolas melhores que ensinam mais que os trabalhos manuais e, aos outros, se destinam as “escolas inferiores”

maternal e comum – [que] educarão a juventude de um e outro sexo; a latina, sobretudo, para aqueles adolescentes que aspiram a algo mais que um ofício; as academias formarão os doutores e futuros formadores dos outros, para que não faltem nunca reitores aptos nas Igrejas, Escolas e Negócios públicos.³⁶

Depreende-se, destarte, que duas escolas são inferiores e ensinam ofícios e outras são elevadas com ensino diferenciado aos especiais e aos doutores, pertencentes à elite nascente, evidenciando na proposta de Comenius “uma educação comum para todos, até certo ponto”.³⁷ Vê-se, desse modo, que quando Comenius falava de educação para todos não se referia a uma mesma educação. Se todos tinham acesso à educação na escola de língua comum onde se ensinava a juventude, um número reduzido tinha acesso à educação que formava os “doutores” e os “formadores dos outros”. Assim, a grande maioria recebia o ensino básico e, num segundo momento, era-lhes ministrado o ofício manufatureiro (depois nem mais isso era de grande valia com as máquinas nas fábricas) mantenedor do capitalismo e dos interesses burgueses. Educação para todos, sim! Mas não a mesma educação!

Esse acento diferenciado no acesso à educação como proposto pela educação burguesa, era primordialmente disseminado pelo livro didático, conforme compreende Buffa. Para essa educadora “o livro didático surge visceralmente ligado à educação que a burguesia emergente propõe para difundir sua visão do mundo. E, com o livro didático, ficam dados, desde já, os limites epistemológicos da escola para todos.”³⁸ Para ilustrar a diferença promovida na educação para uns poucos da elite e, por outro lado, com enfoques e objetivos distintos para a grande maioria do povo simples, até com um “quê” de determinismo, se pode ver no seguinte excerto da Didática Magna, de Comenius:

Os trabalhos da academia prosseguirão mais facilmente e com maior sucesso, se, em primeiro lugar, só para lá forem enviados os engenhos mais seletos, a flor dos

³⁵ BUFFA, 2010, p. 23.

³⁶ COMENIUS, João A. *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978. p. 256.

³⁷ BUFFA, 2010, p. 24.

³⁸ BUFFA, 2010, p. 26.

homens; os outros enviar-se-ão para a charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para o que, aliás, nasceram.³⁹

Comenius é um pensador identificado com o seu tempo, analisa Buffa, o que se pode observar, sobretudo, em sua proposta didática, nos pontos concernentes ao ensino mútuo, simples, sólido, rápido, metódico, sem perda de tempo e organizado, etc. O intuito pedagógico da burguesia, à época, era a formação do cidadão, no entanto, tal formação se dava a partir de uma “educação nivelada” para o trabalho. Em relação ao trabalho, não se espera primeiramente a qualificação do trabalhador, mas substancialmente, que tal trabalhador fosse “disciplinado, disposto ao trabalho diligente e à frugalidade.”⁴⁰ Avaliando o método de Comenius dentro da realidade macro da época, observando as necessidades econômicas e as contingências sociais, Narodowski conclui que o método do teólogo educador tcheco

segue a ideia de resgatar o caráter instrumental das escolas; em outras palavras, essa característica faz, do espaço escolar, um espaço onde os educadores e educandos reúnem-se no interior de uma instituição para falar e aprender acerca de como atuar no mundo exterior.⁴¹

No transcorrer da história o projeto burguês de educação continuou dominante, passando à “Escola Nova” e às “Pedagogias Contemporâneas”, centradas no indivíduo, no “aprender a aprender” formulado por Dewey, com alterações irrisórias na organização da sala de aula e na escolha do que ensinar⁴². Ainda que hoje se fale em ressignificar o conceito de “aprender a aprender”, Almeida compreende essa tentativa como impossível, pois o “‘aprender a aprender’ está vinculado à autossuficiência do indivíduo e, por isso, jamais poderá assumir um caráter libertário ou libertador.”⁴³

As pedagogias contemporâneas têm a comum preocupação “em preparar o estudante para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania” no binômio “trabalhador competente” = “cidadão consciente”, reflete Almeida, que inclui nessa perspectiva os “Quatro pilares da educação”, organizados por Jacques Delors, “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin e o ensino pelo esquema de habilidades e

³⁹ COMENIUS, 1978, p. 280.

⁴⁰ BUFFA, 2010, p. 25.

⁴¹ NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 73.

⁴² ALMEIDA, 2010, p. 55-56.

⁴³ ALMEIDA, 2010, p. 56.

competências elaborado Perrenoud. O conhecimento é mera “sistematização abstrata da prática, e isto implica prescindir da teoria”⁴⁴. Pedro Demo compreende esse modelo como destinada do “instrucionismo” pela qual se dá a formação para a atuação no mercado. Sem uma reflexão crítica, pois submissa aos ditames do mercado, esse modelo de ensino forma a “massa de manobra à medida que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo”.⁴⁵ No entanto, há tentativas de libertação da educação dos ditames capitalistas. Vejamos essas alternativas.

Da submissão ao confronto: pela libertação da educação, uma educação libertadora

Na história do capitalismo, especialmente desde os primórdios da Modernidade, a educação e o trabalho sempre estiveram imbricados quanto às suas finalidades. Pela educação, portanto, assegurou-se que o indivíduo adotasse “como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” o que acontece pelo que o filósofo búlgaro István Mészáros, denomina “internalização”: a partir dessa dinâmica, a “educação capitalista” - ousamos essa redação -, trata, sumamente, da “internalização pelos indivíduos”, da compreensão legitimadora “da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos estipuladas nesse terreno”.⁴⁶ A lógica do capital fundada no lucro, na competição e no individualismo é desumanizadora e deve ser superada: a educação é o meio por excelência dessa superação! O “legítimo”, o “adequado” e o “certo”, internalizados no ato de aprendizagem, respondem ao interesse capitalista que, assim, se mantém dominante. Essa associação da educação aos interesses do capitalismo foi – e é – muito conveniente a esse sistema econômico que, “dominando” a educação serviu-se – e serve-se – dela para manter sua “lógica” pelo processo de “internalização” apontado por Mészáros. Nesse sentido, ao se aceitar essa influência, não pode parecer estranho a formulação “educação capitalista” quando se quer fazer referência à educação que tem como finalidade garantir a “internalização” do que o capitalismo necessita legitimar para se manter.

A educação não pode continuar como uma espécie de “rêmora” seguindo acoplada ao sistema capitalista. Ela precisa “caminhar” autonomamente, precisa alimentar sonhos,

⁴⁴ ALMEIDA, 2010, p. 60.

⁴⁵ DEMO, Pedro. *Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 92.

⁴⁶ MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 44.

esperanças, autonomias e liberdades, o que não será possível se seguir guiada pelos interesses do mercado e se “alimentando” com os conteúdos e práticas que ele lhe oferece! No entanto, e já se fez muito essas tentativas, por reformas e mudanças pontuais, a educação não se libertará dos “impactos” condicionantes supracitados que, historicamente, recebe do capitalismo.⁴⁷ É muito comum constar na pauta dos governos investimentos, mudanças, reformas na educação para garantir que o Estado se “desenvolva”, “evolua”, etc. Contudo, esses são projetos superficiais de mudança que têm, em suas propostas, apenas “novas roupagens” à ideologia entranhada nos sistemas educacionais. É necessário, de fato, avaliar tais discursos e rechaçá-los, pois sem o rompimento com a “lógica do capital”, como defende Mézáros, pouco haverá de novo, libertador e dignificador onde deve, por natureza, haver: na educação! Dito rompimento equivale “a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente.”⁴⁸ Rompida com “a lógica”, com os interesses do sistema, a educação, livre, deve trilhar “de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis”.⁴⁹ Urge serem libertados, portanto, “os princípios orientadores da educação” para que haja uma movimentação de tais princípios “em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes”.⁵⁰

Mediante toda a realidade sócio-histórica da educação numa relação de subserviência aos interesses do sistema capitalista, quais são os caminhos para a superação dessa associação prejudicial à formação, não dignificante e muito menos libertadora, do ser humano? Compreende-se e frisa-se, aqui, o “papel” da educação no processo de libertação no que concerne, inicialmente, à “*transformação progressiva da consciência*” pelo qual se dará a criação de uma ordem social alternativa à capitalista, no que compete à produção, às relações individualistas, competitivas e consumistas.⁵¹ Portanto, faz-se necessário uma “*intervenção efetiva na educação*”, para, por ela, se “*estabelecer prioridades* e se definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.”⁵² Mézáros, ao se referir à educação, integra a esse componente o qualificativo “*continuada*”,

⁴⁷ MÉSZÁROS, 2008, p. 48.

⁴⁸ MÉSZÁROS, 2008, p. 47.

⁴⁹ MÉSZÁROS, 2008, p. 35.

⁵⁰ MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59.

⁵¹ MÉSZÁROS, 2008, p. 65.

⁵² MÉSZÁROS, 2008, p. 74.

pois compreende que a educação continuada “como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão.”⁵³

Não se pode falar de uma educação libertada e libertadora sem se fazer referência ao grande educador brasileiro, Paulo Freire! Todo seu “empreendimento” educativo buscava essa libertação! A “educação bancária” é uma das clássicas figuras freirianas que denuncia a educação subserviente à lógica interesseira e não dignificante do sistema que é opressor e “forma” a partir de seus conteúdos. Ao criticar a educação “bancária” na qual o “educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador”, Freire afirma que o “arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.” A partir dessa compreensão, portanto, uma sociedade justa é compreendida como aquela que “dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas.”⁵⁴ A educação, portanto, “deve estimular a opção e afirmar o homem como homem”⁵⁵ que, por sua vez, “deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Ninguém educa ninguém.”⁵⁶

Como contraposição à educação bancária, Freire apresenta uma “pedagogia da esperança” que considera, no ato educativo o saber que o educando tem.⁵⁷ Essa é a expressão pedagógica que aponta caminhos alternativos à educação atrelada aos interesses mercadológicos do capital. É, portanto, uma educação que, política, não promove a “internalização” (Mészáros), antes, a desvenda. A pedagogia da esperança não admite neutralidade, pois é imbuída de politicidade “e é exatamente sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade.”⁵⁸ A politicidade provinda de uma natural “eticidade da educação” na proposta da pedagogia da esperança se revela na metódica de ensino que não se resume à mera técnica de leitura da escrita, mais que isso, passa pela grandeza da leitura do mundo, e aqui está, em nossa compreensão, a centralidade, o “coração” da pedagogia da esperança: “A leitura e a escrita

⁵³ MÉSZÁROS, 2008, p. 75.

⁵⁴ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 38.

⁵⁵ FREIRE, 1983, p. 32.

⁵⁶ FREIRE, 1983, p. 27-28.

⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 70-71.

⁵⁸ FREIRE, 2003, p. 77-78.

das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra.”⁵⁹

Considerações Finais

“Percorrendo os caminhos” da educação e das pedagogias que a embasaram no transcorrer da modernidade à atualidade, viu-se que todo o ensino esteve e está substancialmente atrelado aos interesses do capitalismo. Embora os títulos e os enfoques das pedagogias e dos métodos mudem nas subseqüentes gerações, sempre prevaleceu uma dinâmica de ensino centrada no indivíduo a fim de prepará-lo para o mercado de trabalho. Tais modelos foram colocados em evidência, pois se apresentaram úteis aos interesses do mercado.

A educação precisa formar na, pela e para a criticidade, e Paulo Freire tem uma contribuição substancial para essa formação na medida em que, demonstra que, “pela leitura crítica da palavra”, se desenvolve uma “leitura crítica do mundo”. Esta maneira de educar que abre consciências, ou procede à “*transformação progressiva da consciência*”(Mészáros), revela esperança e “desinternaliza” do indivíduo, todo o conteúdo “depositado”, sem crítica, no exercício de ensino da “educação bancária”. Ao realizar o ensino do caráter simbólico da palavra associado ao caráter “meta-simbólico”, ou seja, com o conteúdo contextualizado da palavra, no mundo, dá-se o processo de leitura crítica e consciente do mundo: passa-se, enfim, de uma educação aliada aos interesses do sistema econômico - e às expressões que tais interesses carregam em seu bojo: individualismo, competição, consumismo, antissolidariedade... – a uma educação libertada e promotora de libertação. Num mundo como o nosso, cada vez mais centrado no consumismo, na competição e no desinteresse solidário em ir de encontro ao outro, mais do que nunca essa pedagogia libertadora deve ser cultivada, pois, também como nunca, urge a libertação da educação para que ela possa desenvolver livremente sua missão de libertar!

Referências

⁵⁹ FREIRE, 2003, p. 79.

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

ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*. São Paulo: Paulus, 1994.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-34.

COGGIOLA, Osvaldo. Autodeterminação nacional. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 311-341.

COMENIUS, João A. *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

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

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

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

IANNI, Octavio. A Política mudou de lugar. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17-27.

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

MACFARLANE, Alan. *A Cultura do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

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

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Manfredo A. *Ética e Economia*. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

THURLOW, Lester C. *O Futuro do Capitalismo: Como as forças econômicas moldam o mundo de amanhã*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

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