

## Educação emancipadora e docência: Desafios

Emancipatory Education and teaching: Challenges

José Heber de Souza Aguiar

### Resumo

Num mundo plural como o que vivemos, com tantas forças que interferem na formação dos seres humanos, qual é o lugar da educação? Qual educação é necessária? A quais propósitos ela deve servir? Como pensar a educação escolar numa sociedade pressionada por forças que lhe impingem a competição e o individualismo? É possível uma educação plena de eticidade, que priorize a solidariedade social? Faz-se necessário, para tanto, formar professores emancipados, capazes de proceder à “transformação progressiva da consciência” pela educação. Estas são questões que buscamos discutir nesse texto, valorizando uma educação libertadora, capaz de esperança.

**Palavras-chave:** Capitalismo. Cooperação. Educação Emancipadora.

### Abstract

In a plural world as we live, with so many forces that interfere in the formation of human beings, which is the place of education? What education is required? To what purposes it should serve? How to think the school education in a society pressed by forces that foist it competition and individualism? Is it possible that an education, against the forces of individualism and competition, prime by a "paradigm of collaboration"? Is it possible that a full education of ethic prioritize social solidarity? It is necessary, therefore, to train emancipated teachers, able to carry out the "progressive transformation of consciousness" for education. These are issues that we try to discuss in this text, valuing a liberating education, able of hope.

**Keywords:** Capitalism. Cooperation. Emancipating Education.

### Considerações Iniciais

Para uma reflexão acerca da educação e do que se espera dela, no limiar do século nascente, há que se verificar quais as forças preponderantes no que compete ao agir humano. De antemão, essas forças estão diretamente relacionadas ao sistema econômico

capitalista, e têm preponderância sobre as escolhas humanas, quaisquer que sejam e são formadoras e mantenedoras de um *ethos* que, conseqüentemente, destroem perspectivas em vigência na medida em que fomentam um determinado modelo atitudinal.

Dentro do sistema socioeconômico vigente, ante a diversidade de culturas, um determinado modelo cultural deve sobrepor-se aos outros; ante as várias opções religiosas, uma determinada perspectiva deve ser salientada, o mesmo se procede quanto às alternativas de modelos políticos, econômicos, de educação, etc. O critério é priorizar os meios que favoreçam a manutenção do sistema em voga, em sua lógica. Num mundo plural como o que vivemos, com tantos direcionamentos que interferem na formação dos seres humanos, a educação tem especial relevância e deve, assim, estar atenta aos movimentos que atuam na formação humana, primando por perspectivas que atendam a interesses sociais amplos, solidários e coletivos.

### **A modernidade e a “produção” do indivíduo consumista**

A modernidade, desde seu início, foi essencialmente condicionada pelo pensamento individualista, consumista e anti-comunitário, próprio do sistema econômico capitalista. A partir dessa perspectiva de comportamento a modernidade “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.”<sup>1</sup> Nesse sentido, o capitalismo moderno, globalizado, é um fenômeno capaz de integrar a si as sociedades com seus modos de organização e seus *ethos*, impingindo nelas sua forma de comportar-se. Nessa direção, Touraine<sup>2</sup> compreende o capitalismo como uma “forma extrema de capitalismo que não tem mais contrapeso” e cuja dinâmica está “vinculada à competição e à concorrência, o que a identifica, influenciando o percurso da história.” Ora, na medida em que esse modo de comportar-se se torna o *modus vivendi* das pessoas em sociedade, passa-se, assim, à predominância do desejo de competição sobre o desejo de solidariedade.

No modelo econômico em tela o ser humano é considerado somente enquanto consumidor ou *homo consumericus*, na acepção do filósofo francês Gilles Lipovetsky<sup>3</sup> para

---

<sup>1</sup>AHLERT, Alveri. *A Eticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal*. Ijuí: Unijuí, 1999. p. 102.

<sup>2</sup>TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: Para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

<sup>3</sup>LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2014. p. 7-10.

quem o capitalismo sobrevive a partir do “incitamento perpétuo da procura, da comercialização e da multiplicação indefinida das necessidades”. Esse ser humano transformado em consumidor tem como energia o desejo insaciável de felicidade que acredita encontrar no objeto de consumo. A partir dessa constatação, questionando a vontade extremada de consumir, costumeiramente entendida como inata aos seres humanos, Rieger<sup>4</sup> afirma que esse desejo consumista é criado e permanentemente mantido pela indústria da propaganda, ou seja, existe uma forte interferência por parte do sistema econômico no desejo humano, agindo sobre ele não pela oferta do objeto de consumo em si, mas na provocação do interesse ao que o objeto remete: “felicidade” e “realização”. A partir dessa verificação, até que ponto a educação é afetada por esses mecanismos mantenedores da lógica de manutenção do sistema econômico? Que educadores são necessários diante dessa realidade perpetrada por uma tendência massificadora, pela educação?

### **A educação conteudista e a necessidade de professores comprometidos com o mundo**

O modelo neoliberal de mercado atinge seu ápice na medida em que se compromete com o que se compreende como “conhecimento inovador” quanto à educação, conforme compreensão de Demo<sup>5</sup>, para quem, dito conhecimento apresentado pelo neoliberalismo, nada mais é do que um mecanismo fabricante de “ignorância”, pois se trata de um saber sem compromisso com a cidadania, mas apenas interessado na “inovação competitiva” o que resulta na manutenção de uma “ignorância mantida”, resultante de uma “negação de conhecimento”. A educação, ou a escola, para esse sistema, tornou-se mercadoria, como denuncia Gadotti<sup>6</sup>, e “deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado.” Ora, ao tornar-se mercadoria, a “escola perdeu seu sentido de humanização”, e, assim, a vida e a promoção da vida deixou de ser o seu eixo balizador”.

Como mercadoria a educação é, para Demo<sup>7</sup>, relevante ao sistema econômico, sobretudo no que toca à manutenção das “condições e relações de produção”. Nesse

---

<sup>4</sup>RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: *Revista Concilium*. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014). p. 37.

<sup>5</sup>DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 40-41.

<sup>6</sup>GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 72.

<sup>7</sup>DEMO, 1995, p. 49.

sentido, no capitalismo a educação não consegue se colocar em primeiro plano, e o máximo que ela pode almejar é “civilizar o mercado, não, porém, dobrá-lo.” Temendo o que é próprio da educação, o neoliberalismo, no entendimento de Demo<sup>8</sup>, reconhece na educação “apenas sua face produtiva”, e, assim, busca “monitorar” o “domínio de conteúdos por mecanismos de controle, como Bancos de Desenvolvimento, mantendo a visão instrucionista do sistema”.

A partir do supra referenciado, na elaboração de Demo<sup>9</sup> o Sistema Educacional brasileiro atua fortemente como “sistema de ensino” que exerce uma educação de cunho instrumentalizador na medida em que se ocupa “de treinamento, instrução [e] domesticação”. Gadotti<sup>10</sup> endossa a tese de Demo ao afirmar que predomina no Brasil uma educação de “cunho funcionalista” alimentada por uma “pedagogia conteudista” que, como consequência “acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com os seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria de nosso tempo”. A educação não pode ficar a mercê dos interesses reprodutivos do sistema. Ela deve retomar-se, e desenvolver o que é próprio de sua vocação, a formação de sujeitos políticos, capazes de construir sua própria história:

A contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política [...] O impacto mais direto da educação não é econômico, mas *político* - forjar um sujeito capaz de reagir, organizar-se, combater, partir para a luta.<sup>11</sup>

A educação, ligada ao conhecimento capaz de criticidade “pode ter impacto explosivo, quando faz emergir a consciência crítica e gesta o rebelde que prefere confrontar-se a submeter-se ao sistema dominante.”<sup>12</sup> Desse modo, a educação escolar é desafiada em sua “intencionalidade” a ir além da preocupação com o ensino técnico que habilita ao desenvolvimento de determinada profissão. A intencionalidade da educação com cunho social e de sociabilidade, deve ser a diretriz preponderante na formação dos educadores do presente para que seja possível a colheita de um futuro pleno de esperança.

<sup>8</sup>DEMO, Pedro. *Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 91.

<sup>9</sup>DEMO, 2001, p. 92.

<sup>10</sup>GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35.

<sup>11</sup>DEMO, 2001, p. 92.

<sup>12</sup>DEMO, 2001, p. 93.

Frente à perspectiva de educação vinculada à necessidade única de formação conteudista, o professor contemporâneo não pode prescindir da capacidade de “consciência” e “sensibilidade”, dimensões próprias de uma educação que se pretenda emancipadora, como aponta Gadotti<sup>13</sup>. Pela educação capaz de provocar emancipação, os professores, além de “formar” a partir da transformação do conhecimento em consciência crítica, são capazes de construir “sentido para a vida” e, como consequência desse movimento, interesse pela coletividade, pois juntas as pessoas buscam construir “um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos”<sup>14</sup>. Para Gadotti<sup>15</sup> não se pode prescindir de professores que se pautem por um “paradigma colaborativo”, ou seja, “é preciso formar para a colaboração”, o que se dará a partir da formação “para um projeto comum de trabalho” que é, também, “a formação política do professor”. Finalmente, faz-se necessário a ascensão de um “novo professor” que, emancipado em sua formação, é capaz de emancipar, formando para a autonomia e para que o educando se torne “sujeito da sua própria formação”.

Mediante toda a realidade sócio histórica da educação numa relação de subserviência aos interesses do sistema capitalista, 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 e às relações individualistas, competitivas e consumistas, conforme aponta Mészáros.<sup>16</sup> 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.”<sup>17</sup> Mészáros, ao se referir à educação, integra a esse componente o qualificativo “continuada”, 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.”<sup>18</sup>

Ao se pretender uma educação emancipadora, plena de consciência, capaz de projetos que vislumbrem a participação social, enfim, uma educação plena de cidadania e libertadora, não se pode deixar de fazer referência ao grande educador brasileiro, Paulo

---

<sup>13</sup>GADOTTI, 2003, p. 26-27.

<sup>14</sup>GADOTTI, 2003, p. 17.

<sup>15</sup>GADOTTI, 2003, p. 32.

<sup>16</sup>MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 65.

<sup>17</sup>MÉSZÁROS, 2008, p. 74.

<sup>18</sup>MÉSZÁROS, 2008, p. 75.

Freire. Todo seu “empreendimento” educativo buscou essa mudança de consciência na educação. 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<sup>19</sup> afirma que o “arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. A educação, portanto, “deve estimular a opção e afirmar o homem como homem”<sup>20</sup> que, por sua vez, “deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Ninguém educa ninguém.”<sup>21</sup>

Ainda como contraposição à educação bancária, Freire apresenta uma “pedagogia da esperança” que considera, no ato educativo, o saber que o educando tem.<sup>22</sup> 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.”<sup>23</sup> A educação não pode ser presa às necessidades mercadológicas. Ela deve realizar sua missão de emancipar, resultando desse movimento pleno de eticidade, a consciência da interdependência, da solidariedade, da cooperação.

## Considerações Finais

A educação entendida como mecanismo instrumentalizador é vazia de mundo, pois sem compromisso com a cidadania, serve meramente para “imbecilizar” e garantir a “ignorância mantida” (Demo). A partir da constatação desses movimentos, urge educar para uma consciência cidadão crítica. O professor é quem mantém esse “esquema” a medida que

---

<sup>19</sup>FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 38.

<sup>20</sup>FREIRE, 1983, p. 32.

<sup>21</sup>FREIRE, 1983, p. 27-28.

<sup>22</sup>FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 70-71.

<sup>23</sup>FREIRE, 2003, p. 77-78.

age como lecionador, especialista em ensinar conteúdos. Urge, desse modo, o professor capaz de promover a emancipação (Gadotti; Freire) como compromisso ético de seu fazer educativo. É um professor que forma lideranças, logo, sujeitos políticos, e assim se procede o viver com sentido (Gadotti). A educação não pode ser instrumento formador de seres consumistas e individualistas, mas como instância libertadora, emancipa pela formação de pessoas preocupadas, em sociedade, com o mundo em que vivem. Essas são questões que devem ser discutidas no limiar do século nascente.

### Referências

- AHLERT, Alvari. *A Eiticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal*. Ijuí: Unijuí, 1999.
- DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- 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.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2014.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: *Revista Concilium*. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014).
- TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma: Para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.