

## UMA REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS FINS DA EDUCAÇÃO

Lúcia A. Valadares Sartório<sup>1</sup>

Mario Dolnikoff<sup>2</sup>

Neivor Schuck<sup>3</sup>

João Peixoto do Nascimento<sup>4</sup>

[luciavaladares@uol.com.br](mailto:luciavaladares@uol.com.br)

### RESUMO:

Este artigo se direciona a buscar referenciais teóricos que perpassaram a história da humanidade para possibilitar a compreensão dos princípios educativos predominantes na atualidade. Desse modo, toma como ponto de partida a análise dos fatores que impedem a realização do pleno desenvolvimento da individualidade e da formação humana.

**Palavras-chave:** educação, indivíduo, metodologia, burocracia, formação humana.

### A HISTORY REFLEXION PROFESSOR FORMATION AND PURPOSE EDUCATION

### ABSTRACT:

This article is on focus to search theories that came throught history of humanity to possibilitie the comprehension of educatives commencements on the present time. Therefore, starts the analysis of the main thing that hend the realization of individuality development of human formation.

**Kay-words:** education, individual, methodology, bureaucracy, human formation

### Introdução

Expomos neste artigo algumas reflexões desenvolvidas em torno dos princípios que norteiam a educação na escola pública e o modo como é direcionada a formação de professores para concretizar esses fins, a partir de um referencial metodológico sócio-histórico pautado pela compreensão das condições materiais de existência no intercâmbio com as esferas políticas e sociais. Esse interesse foi despertado porque identificamos no atual modelo educacional uma ruptura com os delineamentos formativos humanistas que perpassaram a sociedade desde a Renascença até meados da segunda metade do século XX.

Para realização desse propósito tomamos como ponto de partida o acompanhamento dos *fins* da educação presentes nas produções bibliográficas e subsídios destinados à formação de professores da educação infantil e ensino fundamental. Para contrabalancear nossa análise buscamos os referenciais estabelecidos pelos pensadores Renascentistas e Iluministas, princípios que se fizeram presentes até meados de 1970. Identificamos nessa ruptura uma intenção deliberada desencadeada pelo Governo Militar e levada até as últimas conseqüências pelos governos civis posteriores. O Governo Militar através do acordo MEC-USAID foi o responsável pela incorporação da educação tecnicista e suplantação da formação cultural, científica e humana, medidas que atenderam as diretrizes educacionais difundidas no período da Guerra fria. Em nosso entender, a LDB de

1996, centrada nas pedagogias do “aprender a aprender”, como Newton Duarte denomina, ratificou e criou as bases para os desdobramentos dos processos iniciados pelo Governo Militar ao desvalorizar por completo o conhecimento universal e transferir para o indivíduo a responsabilidade sobre seu processo educativo e apenas oferecer-lhe a habilidade de competir no mercado de trabalho.

Assim, ao tomarmos como parâmetro o contexto social e as necessidades políticas e econômicas dos gestores do capital e o modo como essas questões se articulam com as políticas educacionais, observamos como essas medidas recaem sobre a formação de um determinado perfil de educador. Por isso, ao se colocar em discussão a formação de professores, devemos perguntar: sobre qual educação estamos falando? Quais são as suas finalidades? Que homem queremos formar? Que sociedade nós desejamos construir? Quais são os pressupostos teóricos que sustentam as nossas posições? As nossas escolhas individuais acerca desta ou daquela diretriz educacional não estão dissociadas da nossa postura política e, portanto, da nossa visão de mundo. Pelo contrário, as nossas escolhas estão diretamente relacionadas ao modo como compreendemos e incorporamos as relações sociais. Por isso, nada mais prudente do que retomar o processo histórico para avaliarmos as transformações político-econômicas e os direcionamentos dados à formação dos indivíduos.

Para refletirmos um pouco mais sobre as questões levantadas ressaltaremos as reformas educacionais realizadas no governo militar para em seguida destacar seus desdobramentos nas políticas educacionais posteriores. Também destacaremos os princípios fundamentais que nortearam a educação no decorrer da história da humanidade para que possamos perceber a diferença bem marcante entre duas perspectivas de homem e, conseqüentemente, de mundo. Pensamos que não é possível escapar da análise do modelo de sociedade estabelecido: a sociedade capitalista e o papel que a educação assume na atualidade para atender as necessidades de acumulação e ampliação de capital amparada pelo atual desenvolvimento das forças produtivas e dinâmica do comércio mundial.

### **O governo militar e a ruptura com o ideário clássico de educação:**

Iniciamos nossa tarefa pelo acompanhamento das produções teóricas de autores renomados, através dos quais foi possível identificar uma análise confluyente entre eles sobre a atuação que o governo militar exerceu nos rumos da educação brasileira. As reformas direcionadas à educação básica realizadas pelo Ministro Jarbas Passarinho através da Lei 5.692/71 expressaram a adoção de uma concepção tecnicista de educação com objetivos bem definidos e adequados ao modelo de produção para garantir o crescimento econômico naquele período:

A Lei 5692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional (Frigotto; Ciavatta & Ramos, 2005, p. 10).

Ferreira e Bittar também destacam o papel da ditadura militar no processo de subordinação da educação ao modelo de produção vigente através da mensagem do general-presidente Emílio Garrastazu Médici emitida em 31 de dezembro de 1970:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação (...). Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento (Médici apud Ferreira & Bittar, 2006, p. 5).

Desse modo, a educação deveria estreitar as suas orientações à formação para o trabalho no ensino de segundo grau para atender as necessidades impostas pela produção. Essas medidas resultaram na ruptura com a educação humanista, cultural e científica consideradas até aquele momento uma condição necessária para assegurar a formação integral do indivíduo.

Essas medidas foram implementadas em consonância com o acordo firmado em 1964 entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), conhecido como o acordo MEC-USAID, com o propósito de formar integrantes do MEC para viabilizar o projeto de desenvolvimento norte-americano no Brasil, bem como adequar a educação aos padrões da competitividade capitalista. As reformas promovidas naquele período também favoreceram a disseminação do ensino privado acompanhada da deterioração do ensino público e a separação bem distinta entre dois segmentos sociais: uma formação propedêutica para a elite, e uma formação para o trabalho destinada às classes populares. Todavia, a reforma “foi imposta sem considerações sociais e criou um ensino profissionalizante que não profissionaliza realmente. Paralelamente, arruinou ainda mais o nível de muitas escolas e deixou uma distância ainda maior entre a escola pública e as boas universidades” (FAZOLI FILHO, 1991, p. 38). Além disso, o modelo de educação instalado pelo governo militar procurou reordenar o processo educativo para adequá-lo a operacionalidade empresarial, como indica Saviani:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Como consequência do tecnicismo tivemos o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Nesta perspectiva, a educação tecnicista tem como elemento principal à organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1984, p. 15).

Ezequiel Theodoro Silva salienta que o tecnicismo que havia sido introduzido no sistema escolar mascarou os problemas que atingiam a educação brasileira e degenerou ainda mais as condições de trabalho e impediu “que os professores percebessem a crescente deterioração das condições subjacentes à produção do ensino. Mais especificamente, a forte preocupação com as técnicas de ensinar (ou com os receituários prontos) somada ao controle externo da escola (próprio do regime ditatorial) foram imperceptivelmente minando a autonomia do professor” (SILVA, 2001, 52). A partir de 1973 foram criados cargos para a função de coordenação, orientação, supervisão e tinham como meta facilitar o gerenciamento, fiscalização e o controle burocrático da escola e não propriamente acompanhar a atividade educativa do professor.

O governo militar além da disseminação da concepção tecnicista no sistema educacional também interferiu nas condições de trabalho e níveis salariais e provocou uma profunda degradação nas condições de vida dos professores brasileiros. Se de um lado o modelo de educação tecnicista criou cargos intermediários, burocratas e fiscalizadores do processo educativo, de outro, transformou os professores em executores de tarefas e num curto espaço de tempo foram levados a assumir tripla jornada de trabalho para recuperar as perdas salariais impostas pelo governo militar. Segundo Antônio Luiz Cunha e Moacir de Góes: “De janeiro de 1979 a abril de 1984 houve uma perda salarial de 103%, o que levou muitos professores a procurarem outros empregos como complemento ou substituto da pesquisa e do ensino” (CUNHA & GÓES, 1985, 52). Ferreira e Bittar salientam que

A proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural ameadado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves conseqüências culturais (Ferreira e Bittar, 2006, p. 5).

O governo militar também reduziu drasticamente o repasse de verbas que era destinado à infra-estrutura da educação causando impedimentos para o bom funcionamento das escolas. Desse modo, Ezequiel Theodoro Silva afirma que a deterioração da educação no país se deu pelas diversas medidas simultâneas tomadas pelo governo militar ao impor arrocho salarial aos professores vinculados às três esferas do ensino, dificultar o acesso à especialização, subordinar a atividade educativa à burocracia escolar, reduzir investimentos na educação e superlotar as salas de aula.

O ano de 1980 já apresentava as conseqüências das reformas realizadas pelo governo militar. Os índices referentes aos resultados da atividade escolar indicavam um elevado patamar de evasão e repetência associado aos baixos níveis da qualidade de ensino no Primeiro e Segundo Graus. Devido às pressões exercidas pelos diversos setores da sociedade civil, como associação de pais, associações e sindicatos dos professores, o Governo Figueiredo promulgou a Lei n. 7.044/82 para extinguir a profissionalização obrigatória no 2º Grau (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 11).

Em resposta à extensão e profundidade do fracasso escolar passaram a ser divulgadas muitas obras relacionadas aos problemas educacionais, que vieram posteriormente a exercer forte influência sobre a incorporação de novas diretrizes educacionais e práticas pedagógicas concretizando, assim, um movimento de idéias que se enraizou na história da educação. Livros como, Cuidado, Escola! - desigualdade, domesticação e algumas saídas<sup>5</sup> e A vida na escola e a escola da vida<sup>6</sup>, realizavam críticas ao sistema educacional relacionando-o a uma engrenagem industrial e instrumento de reprodução da desigualdade social. Estas produções também criticavam a metodologia de ensino, plasmada na subserviência e passividade do educando ao se posicionar como receptor de conteúdos, aniquilando, assim, sua participação e envolvimento com as propostas escolares.

Isentos de um questionamento mais profundo acerca das causas produtoras da desigualdade e do fracasso escolar, estes e outros estudos deixaram de denunciar a responsabilidade do governo militar sobre as péssimas condições de ensino e lançaram sobre o professor a responsabilidade sobre o fracasso escolar. Os questionamentos

realizados no campo educacional indicavam que era preciso quebrar paradigmas e trazer à escola questões atraentes, conteúdos que se apresentassem ligados ao contexto social vivenciados pelos alunos.

Paralelamente a esse debate, alcançou ampla difusão entre os meios acadêmicos e instituições de ensino o pensamento de Jean Piaget que, desde o início dos anos setenta vinha ganhando inserção no Brasil, em meio ao conjunto de modificações promovidas pelo governo militar. Sua vasta produção, como *Seis estudos de Psicologia* (1967), *O estruturalismo* (1970), *A gênese do número na criança* (1971) foi difundida em diversas partes do país e não tardou a ganhar notoriedade. Dentre as obras publicadas nos chamou a atenção *Para onde vai a educação?* – obra editada numa parceria entre a Livraria JOSÉ OLYMPO e a Editora da UNESCO – pelos argumentos desenvolvidos por Piaget. Embora Piaget se posicionasse em direção oposta aos objetivos estabelecidos pelo governo militar, trazia em seus fundamentos justificativas que corroboravam com o enfraquecimento da formação humana, cultural e científica ao considerá-las inibidoras do livre desenvolvimento da personalidade humana, como se vê em suas palavras:

(...) é função da educação o desenvolvimento da personalidade, ou, de preferência e mesmo essencialmente, cabe-lhe moldar os indivíduos de acordo com um modelo condizente com as gerações anteriores e suscetível de conservar valores coletivos? Quando nas tribos primitivas, o adolescente é submetido às cerimônias rituais de iniciação e recebe, durante meses a fio, em uma atmosfera de tensão emotiva e de respeito místico, os segredos sagrados que haverão de transformar sua mentalidade de criança livre e cuja posse permitirá que seja ele agregado ao clã dos adultos, está claro que o objetivo principal dessa educação não é o pleno desenvolvimento da personalidade, mas pelo contrário, a submissão da mesma ao conformismo social e a conversão integral das representações coletivas. Pois seria o caso de nos perguntarmos se, em uma escola tradicional e a submissão dos alunos à autoridade moral e intelectual do professor, bem com a obrigação de registrar a soma de conhecimentos indispensáveis ao bom êxito nas provas finais não constituem uma situação social funcionalmente bastante próxima dos ritos de iniciação e voltada para o mesmo objetivo geral: impor às jovens gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguraram a coesão das gerações anteriores. Proclamar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da personalidade é pois afirmar que a escola deve divergir de semelhante modelo clássico (Piaget, 1973, p. 59).

Piaget ao considerar a transmissão de rituais primitivos e a difusão cultural e científica promovida pelo ensino como imposição de uma geração sobre a outra, como cerceamento do livre desenvolvimento do indivíduo, se opõe ao modelo clássico de educação em defesa da formação da pessoa, de uma educação que preserve a autonomia. Todavia, toma como pressuposto a existência de uma dualidade na constituição do indivíduo, na qual afirma que:

O indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo e obstaculizando, por meio desse egocentrismo moral ou intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda vida social. A pessoa, ao contrário, é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete voluntariamente a

um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um (Piaget, 1973, p. 60).

Por conceber a existência de uma dualidade no indivíduo – uma parte guiada pelo egocentrismo, a outra disponível à limitação de sua liberdade – Piaget defende o livre desenvolvimento do indivíduo pelo ajuste da educação às necessidades do indivíduo. Desse modo, relega para segundo plano a reflexão sobre o conjunto das relações sociais e o acesso a formação cultural ampla, pois entende que essa formação retira a liberdade e leva a uma doutrinação do indivíduo.

Assim, afirmamos que Piaget também corroborou com as mudanças ocorridas sobre os fins da educação prescritos na LDB através das reformas de 1971, quanto nas políticas educacionais impostas pelo governo militar, pois seu pensamento ganhou amplitude e difusão a partir dos anos de 1980 reiterando a negligência à formação cultural e científica. Se o governo militar estreitou os objetivos da educação para a formação técnica e profissional, no período subsequente a educação foi direcionada para a reflexão das questões do cotidiano, marcada pelo abandono da reflexão teórica. Esta perspectiva tornou-se predominante nas diretrizes educacionais posteriores e paulatinamente a escola foi perdendo o seu papel de difusora cultural e científica, para incorporar outros princípios como a instrumentalização do método *aprender a aprender*<sup>7</sup> para orientar o indivíduo a buscar o seu próprio conhecimento.

Tecemos essas considerações, pois ocorreu uma mudança considerável no que tange aos *fins* da educação a partir da segunda metade do século XX, em que passa a ocorrer uma reestruturação significativa no processo de acumulação capitalista, como veremos a seguir.

### **O aprofundamento das relações capitalistas e a configuração de uma nova orgânica social:**

A Segunda Guerra Mundial já havia favorecido a consolidação da hegemonia política entre os países de economia centrais, sob a liderança estadunidense, sobre os países de economia periférica. Após coibir qualquer possibilidade de desenvolvimento auto-sustentado nos países subdesenvolvidos, os países centrais, através da ONU, promoveram uma ampla campanha de investimento para propiciar a superação da pobreza e o crescimento econômico, fato que resultou no aprofundamento da dependência gerada pela dívida externa.

Outro fator relevante para a consolidação da lógica de acumulação capitalista ocorreu no âmbito das forças produtivas com a introdução da robotização, automação e informatização, acompanhadas de um novo modelo de produção ajustado a essa nova lógica produtiva. Se no padrão de acumulação anterior, pautado pela produção em série e em larga escala, pelo trabalho repetitivo e fragmentado inspirado na vertente taylorismo-fordismo, tornava-se necessário alterar rapidamente esse modelo para evitar os riscos de uma superprodução e blecaute no sistema com a incorporação de uma nova organização do trabalho: o modelo japonês denominado *toyotismo*. Todavia, a contradição posta pela nova lógica produtiva consiste no fato de possibilitar o aumento arrojado da produção de mercadorias com um custo extremamente baixo, mas ter que controlá-la e direcioná-la apenas para o consumo de alguns setores da sociedade, freando a produção.

Nesse caso, o toyotismo representou uma alternativa plausível à administração da crise permanente da lógica produtiva capitalista através de simples medidas como o *just in time*, *CCQ*, *kanbam*, medidas pelas quais tornou-se possível controlar a produção e realizá-

la no tempo certo para atender a demanda de uma venda já efetivada. Também foi possível extinguir os cargos intermediários das empresas e transferir para os trabalhadores a responsabilidade de tomar decisões e produzir alternativas para o aprimoramento do trabalho através dos círculos de controle de qualidade. Através de argumentos em defesa de uma produção mais flexível põe fim à atividade repetitiva para envolver o trabalhador na participação de equipes para lidar com uma diversidade de tarefas que são alternadas pelos integrantes do grupo. Como ressaltam Fantin & Nunes,

Esta nova organização do trabalho demanda um trabalhador multiespecializado que possa diagnosticar problemas na linha de produção e corrigi-los imediatamente, suplantando os grupos de trabalhadores especializados que efetuam as ditas correções depois de concluído o processo de produção (Fantin & Nunes, 2001, p. 5).

Esta reestruturação contribuiu para o aumento considerável da produção através de um melhor aproveitamento do tempo com um menor número de trabalhadores e a mobilização constante da criatividade. Esse modelo aumenta as vantagens para o capitalista, pois auxilia a manter o controle da relação entre a demanda e a oferta, aumenta a competência entre os trabalhadores e acirra a competição entre grupos de trabalho em função dos índices de produtividade, dessa forma, as empresa obtiveram maior intensidade do trabalho com menor custo.

Nesse cenário ocorre sensivelmente um aprofundamento das instâncias de exploração do trabalho, pelo grau de exaustão em que os trabalhadores são lançados ao serem levados a exercer um grau permanente de produtividade. Nesse sentido, o toyotismo acaba sendo ainda mais perverso que o taylorismo, pela sua capacidade de extrair aumentos significativos de *mais-valia* tanto a *absoluta* quanto a *relativa*. Enfim, o novo padrão de acumulação capitalista não ameniza as formas de estranhamento, pelo contrário, dilacera ainda mais o trabalhador, pois suas condições de sobrevivência tornam-se ainda mais frágeis e é empurrado a um grau ainda maior de miserabilidade.

Além disso, o atual padrão de acumulação capitalista amparado pela revolução técnico científica reduz a participação dos trabalhadores nos processos produtivos, amplia de forma estrondosa a produção de mercadorias e estabelece metas paulatinas para favorecer a livre circulação de mercadorias em escala planetária. A sociedade precisa ser convertida num amplo mercado de consumo.

Num contexto como este torna-se necessário aos gestores do capital determinar dois direcionamentos básicos à formação dos indivíduos: para uma pequena parcela da sociedade é reservada a formação técnico-científica de alto padrão para atender os setores de ponta da produção, onde ocorre a revolução técnico científica e os ramos de produção a ela vinculados. Para a grande maioria, uma educação de massas, centrada no olhar superficial sobre os problemas do cotidiano, estudos de caso, um conhecimento mais genérico e instrumental para o indivíduo desenvolver algum trabalho ou tocar o seu próprio negócio. A perda de referenciais é notória quando conteúdos relacionados ao empreendedorismo, negócios e avaliação de oportunidades são enaltecidos pelas secretarias de educação e meios de comunicação ao serem introduzidos até mesmo na educação infantil e no ensino fundamental<sup>8</sup>.

Por isso, passam a ocupar espaço no cenário nacional e mundial teorias que favoreçam o modelo produtivo implantado na sociedade burguesa e a nova dinâmica econômica, centradas em modelos educacionais construtivistas e liberais, com vieses inteiramente utilitaristas, abandonando por completo a formação do caráter e o

desenvolvimento da individualidade. Mas, reservam aos filhos das elites a formação propedêutica para que possam se perpetuar como classe dirigente.

Reiterando nossas observações, se as modificações ocorridas no âmbito das forças produtivas transpuseram para diversos setores da sociedade um novo modo de agir, a educação também foi levada a atender as novas demandas e a incorporar esse novo modelo de atuação como será tratado a seguir.

### **A exigência de um novo modelo de educação:**

Todas as transformações que ainda estão em curso no âmbito da produção e na composição de forças das relações internacionais, ou seja através do domínio de grandes os grandes grupos econômicos sobre a sociedade ou seja na atuação do Estado configura um novo mundo no interior do velho capitalismo, por conseguinte, um novo formato na educação como pilar necessário à sustentação da ordem vigente.

Não por acaso, paulatinamente a escola foi sendo levada a um processo de reestruturação, cujos resultados são traduzidos na excessiva burocratização, aproximação da orgânica escolar à linha de montagem, instalação de uma gestão escolar extremamente rígida. Como já foi assinalado anteriormente, sob a condução do governo militar, os professores passaram a trabalhar mais e ganhar menos, bem como aumentou o controle do Estado sobre a educação<sup>9</sup>. Mais precisamente, a partir da década de 1990, a escola foi empurrada a exercer uma papel assistencialista, um espaço para complemento social através das políticas compensatórias. O aprofundamento teórico que poderia fornecer ao indivíduo condições de compreender o mundo, desenvolver a sensibilidade, o conhecimento da pintura e da música, da arte em geral, e estabelecer uma relação mais estreita entre indivíduo e a sociedade foi posto de lado.

Os gestores do capital, sob a liderança estadunidense, no processo de acirramento da guerra fria e das transformações estruturais na lógica de produção capitalista, precisavam consolidar novas perspectivas de ensino e encontrar amparo na lei para romper com as perspectivas de homem que estavam estabelecidas anteriormente. Por isso, também, foi necessário mais uma vez adequar às leis às novas necessidades capitalistas. O Brasil, em sua particularidade histórica, também atravessou períodos de disputa entre os setores progressistas – em defesa do fortalecimento do ensino público – e os liberais – em defesa de investimentos estatais ao ensino privado –, como indica Saviani em diversas obras publicadas. Apesar das pressões norte-americanas sobre as articulações políticas no Brasil, é possível perceber a manutenção de alguns princípios universais em torno do desenvolvimento pleno do indivíduo, assim como da formação de vínculos culturais e afetivos e a consciência da continuidade histórica da nação. Os posicionamentos tomados entre as décadas de 40 e 60 são bastante distintos dos objetivos educacionais estabelecidos na atualidade como podemos perceber nas indicações abaixo. Encontramos, por exemplo, no Projeto de Lei de 1947 e 1948, no Artigo 2º a seguinte determinação:

*A educação nacional inspira-se nos próprios princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*

*I. Assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo.*

*II. Sentido de solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos, fortalecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa por motivo de comunicação regional, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.*

A Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional também manteve em suas metas a formação integral do indivíduo e o acesso a formação científica e cultural:

#### *TÍTULO I*

##### *Dos Fins da Educação*

*Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:*

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;*
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;*
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;*
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;*
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;*
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;*
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.*

As perspectivas humanistas em torno do desenvolvimento pleno da individualidade foram superadas nas reformas educacionais impostas pela ditadura militar e não foram retomadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996. Pelo contrário, além de manter proximidade com as reformas realizadas em 1971, foi restringida a oferecer apenas indicativos de uma formação para a cidadania e as linhas mais gerais para o indivíduo buscar as informações que lhe são necessárias, como consta na Lei N. 5692, de 11 de agosto de 1971:

#### *CAPÍTULO I*

##### *Do Ensino de 1º e 2º graus*

*Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.*

*§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.*

*§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.*

Ao olharmos com mais atenção os princípios que norteavam a educação na Reforma realizada em 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 20 de dezembro de 1996, perceberemos que ocorre desdobramentos daquelas medidas ao afirmar que a educação deve ser vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. A concepção de garantir ao indivíduo a “formação de vínculos culturais e afetivos e a consciência da continuidade histórica da nação” foi substituída pela “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, colocações que em parte transferem aos indivíduos a responsabilidade de concretizar esses princípios. A postura incisiva manifestada no Projeto de lei de 1947 ao explicitar que o Estado “coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa por motivo de comunicação regional, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de

raça”, foi substituído pelo tom ameno através da indicação do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” na LEI N° 9.394:

#### TÍTULO I

##### DA EDUCAÇÃO

*Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

*§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.*

#### TÍTULO II

##### DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

*Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

*Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VII - valorização do profissional da educação escolar;*
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*
- IX - garantia de padrão de qualidade;*
- X - valorização da experiência extra-escolar;*
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*

Dermeval Saviani já havia ressaltado pontualmente as contradições presentes na LDB de 1996 ao distinguir os objetivos proclamados dos objetivos reais, pois os objetivos proclamados se situam no plano ideal e tendem a mascarar os objetivos reais traduzidos nas finalidades das ações (Saviani, 200, p. 100). Na qual esclarece que “Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo” (Idem) e, portanto, conduzidos pelos interesses privados.

A mesma reflexão Saviani lança aos fins da educação que tem como eixo o preparo dos indivíduos “para o exercício da cidadania”, isto é, o exercício do homem cindido entre homem público e homem privado, entre o homem que cumpre com as suas obrigações civis no âmbito político e jurídico e o homem que luta acirradamente pelos seus interesses mesquinhos no âmbito privado – problema posto por Marx n’A *questão judaica* ao afirma que:

O homem enquanto membro da sociedade burguesa, é considerado como o verdadeiro homem, como homem distinto do cidadão por se tratar do homem em sua existência sensível e individual imediata, ao passo que o homem político é apenas o homem abstrato, artificial, alegórico, moral. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta; e o homem verdadeiro, somente sob a forma do cidadão abstrato (Marx *apud* Saviani, 2000, p. 192).

Todavia, a artimanha do pensamento liberal consiste exatamente em mascarar a cisão entre homem público e homem privado e tentar suprimir os conflitos entre as classes sociais através de ideários generalizantes e abstratos.

Assim, a proposta de educação vigente é lançada de modo mais intenso que nos períodos anteriores por estar atrelada ao gerenciamento da lógica de acumulação capitalista e, por isso, estritamente vinculada aos atuais modelos de políticas educacionais consolidadas em âmbito mundial. E o que está posto nas diretrizes da Unesco tem como meta principal preparar as novas gerações a se fixarem na sociedade capitalista, a se adaptarem e incorporarem as relações capitalistas, enfim, direcionar o indivíduo ao consumo de massas.

Se anteriormente, a escola tradicional, como passou a ser denominada o ensino que antecedeu o movimento escolanovista, a relação entre professor aluno era norteada pela assimilação dos conteúdos científicos e culturais, na Escola Nova o foco central da atividade pedagógica passou a ser direcionada às condições psicológicas dos alunos, na criação de centros de interesse sob o princípio do *aprender a aprender*. Por seu turno, a escola técnica subordinou a formação cultural e científica à formação direcionada ao mercado de trabalho, numa perspectiva estritamente pragmática e utilitarista.

Todos esses aspectos resultaram na modificação das diretrizes educacionais, principalmente após os anos 70, causando verdadeiras convulsões sociais e crises éticas e morais de toda sorte. Os objetivos que são postos para a educação na atualidade não escapam das reformas utilitaristas, pelo contrário, atual estrutura educacional leva às últimas conseqüências o pragmatismo e o utilitarismo, sob o manto do *aprender a fazer* e *aprender a aprender*. O tecnicismo é reposto sem de fato introduzir a formação técnica, nem isso. O sistema educacional vigente é ainda mais superficial e vazio.

### **Os princípios que norteiam a formação de professores na atualidade:**

É numa estrutura de ensino como esta, no qual é oferecido apenas o caminho, algumas diretrizes para o indivíduo caminhar sozinho e procurar o conhecimento que lhe interessa, é que se instaura uma diretriz para a formação dos professores. É nessa estrutura educacional adequada ao modelo de produção vigente, que se ajusta a teoria do *professor reflexivo*, o professor que acompanha sistematicamente a sua prática e encontra alternativas para resolver os problemas cotidianos da prática escolar. Ou seja, o professor deve refletir sobre as diversas atividades que ele desempenha no âmbito do universo escolar para dar respostas a cada situação inusitada, com o menor custo possível.

Como na linha de produção subordinada ao toyotismo, o professor também deve ser multifuncional e ter um breve conhecimento geral para incluir em sua prática não apenas a formação pedagógica, mas também fonoaudióloga, psicológica, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional para dar conta das inúmeras responsabilidades que lhe são atribuídas na educação infantil e no ensino fundamental, em substituição aos profissionais especializados. Curiosamente, a proposta de se formar o *professor reflexivo*, não permite uma reflexão mais ampla que escape da “reflexão” da sua prática no cotidiano. A esta

proposta de reflexão sobre a prática não é incorporada uma formação teórica mais densa, que permite um olhar mais longínquo sobre a história nem a possibilidade de se realizar um grau mais elevado de abstração.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional aprovada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, assegurou através da lei a capacitação em serviço. Em certa medida, essa prerrogativa emergiu dos debates que foram realizados em torno do alto índice de evasão e repetência que marcaram o ensino entre os finais da década de 1970 e no decorrer dos anos de 1980, e muitas vezes atribuíram a causa desses problemas à precária formação dos professores. Todavia, a análise sobre os péssimos resultados no âmbito do ensino que ainda se fazem presente nos remete a duas questões que antecedem os péssimos resultados que ainda se fazem presente na educação.

A primeira questão diz respeito à necessidade de se desenvolver uma reflexão mais apurada sobre o direcionamento dado à formação de milhares de educadores, intimamente vinculado aos *fins* da educação estabelecidos a partir da nova LDB. O segundo problema diz respeito à transferência dos problemas educacionais à precária formação dos professores, sem averiguar a atuação que o Estado exerceu sobre as políticas educacionais e os fatores que desencadearam o rebaixamento da qualidade de ensino e a precarização das condições de trabalho do educador.

O apontamento dessas questões em torno da formação de professores nos leva, ainda, a outra premissa: só é possível desenvolver uma reflexão mais profunda sobre a educação a partir da compreensão de que a sociedade passa por transformações estruturais no âmbito da produção capitalista acirrando ainda mais a lógica que lhe dá sustentação.

Em resposta as novas demandas capitalistas existem duas alternativas divergentes a serem praticadas na condução do ensino: a primeira alternativa, posta pelos gestores do capital, se direciona a efetivar o homem como mônada isolada reduzido à mercadoria na medida em que disputa no mercado suas condições de sobrevivência, numa sociedade eminentemente de massas; a segunda alternativa é apresentada por aqueles que almejam o desenvolvimento pleno da individualidade e a superação paulatina das diversas formas de estranhamento e alienação que fragmentam o indivíduo e o impede de se reconhecer como parte da sociedade.

Nesse sentido, Saviani realiza algumas considerações relevantes ao apontar a necessidade da escola retomar os princípios que asseguram ao indivíduo o acesso aos conhecimentos científico e cultural. Até meados da década de 1970, foi preservado nas diretrizes gerais que conduziam a escola os princípios que nortearam a educação desde o século XVI, sob influência do movimento humanista que vigorou no Renascimento e repercutiu, por exemplo, em Comenius e nos Jesuítas, posteriormente em Rousseau. Para esses pensadores, a formação das virtudes, das línguas e das artes se constituíam na possibilidade do desenvolvimento pleno da individualidade.

Nessa mesma perspectiva, Marx afirmou que o livre desenvolvimento da individualidade se efetiva quando é assegurado ao indivíduo o acesso a todas as formas de produção desenvolvidas pela humanidade, pois quanto mais o indivíduo se apropria das conquistas materiais e espirituais obtidas pela humanidade, mais ganha condições de desenvolver a sua subjetividade. O intercâmbio freqüente entre indivíduo e sociedade é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do indivíduo inteiramente singular, único. Nas palavras de Marx, quanto mais o indivíduo tem contato com as produções da humanidade, mais ele pode se tornar ser singular e livre. Como esclarece Saviani, “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 27).

Se almejamos retirar poesia do futuro, como estimulou o grande Marx, torna-se imprescindível a ruptura com o pensamento burguês. Do mesmo modo, é fundamental atentar para a dimensão do processo educativo, bem como o significado universal do trabalho para a humanidade. Ao dizer do trabalho, identificamos a peculiaridade do ser social, o homem como ser ativo, o ser social que transforma a natureza e a si mesmo através da atividade num processo ininterrupto no decorrer da história, através das relações sociais. Esse processo leva os homens a se afastarem das suas condições estritamente naturais, permite que os homens desenvolvam sua sociabilidade e individualidade. Os homens tornam-se indivíduos na medida em que se desenvolvem na história, por isso, não podem ser reduzidos a seres biopsíquicos, mas como seres eminentemente sociais. Tornam-se indivíduos na medida em que se apropriam do seu trabalho, incorporam as formas de produção social, no campo da cultura, do conhecimento, da produção material da vida. Quanto mais o indivíduo tem contato com todas as esferas de reprodução da vida [que é social], mais ele se aproxima das potencialidades sociais, elabora internamente seu pensamento, desenvolve suas potencialidades e particularidades, cria as condições para tentar interferir no mundo, torna-se singular, único, diferente dos demais.

Uma educação que não leva essas questões em consideração e reitera a concepção de que o indivíduo é um ser isolado e egoísta por natureza não tem como estabelecer como meta desenvolvimento da individualidade, e por isso contribui para a formação do indivíduo superficial e *massificado*.

Se a escola retomar o seu papel como o espaço em que é garantida a difusão do conhecimento para todos os indivíduos, como defende Saviani, ela estará cumprindo um papel eminentemente revolucionário neste momento: ela estará permitindo que os indivíduos sejam mais humanos. Por ora, escola ainda reproduz a barbárie, a ignorância, e a exclusão. Se avaliarmos os últimos trinta anos, perceberemos que, apesar dos diversos debates realizados ao longo da década de 1980 e das medidas criadas para superar o fracasso escolar, como a *progressão continuada*, foi conquistada apenas a permanência das crianças na escola, mas ainda não garantiu superação do analfabetismo funcional nem extensão de uma escola de qualidade às classes populares.

O processo de alfabetização, por vezes tem se estendido até o final do Ensino Fundamental, quando, em verdade, esses jovens já teriam condições de ter domínio sobre um leque amplo de conhecimento no campo da física, da gramática, da literatura, da história. Esses indivíduos são impedidos de se desenvolverem como pessoas, quando centralizam o papel da escola no âmbito da convivência e na reflexão de problemas do cotidiano, como sexualidade, meio ambiente e cidadania.

A escola de difusora do conhecimento passou a ser amortizadora dos conflitos sociais, o espaço das brincadeiras e jogos, o espaço aberto de esportes para a comunidade. Não que não deva exercer esse papel, o problema está em reduzi-la a esses objetivos. A educação na sociedade capitalista assume o caráter compensatório em todos os sentidos – ela é paliativa para todas as contradições. Ao mesmo tempo, aniquila as consciências na medida em que não desenvolve a capacidade de reflexão e de crítica.

As *pedagogias do aprender a aprender* têm intensificado o processo de massificação na medida em que reduzem o indivíduo a um ser competitivo no mercado de trabalho. Elas estão a serviço da ratificação do sistema capitalista e, portanto, contribuem para o aprofundamento da alienação na educação, porque impedem que os homens tomem consciência da sua própria vida e construam sua liberdade e realização. Essas pedagogias esvaziam a escola do seu papel, a escola como meio de acesso ao conhecimento, à cultura, a escola como meio de formação ampla da individualidade, (incluindo aí a formação do caráter). As pedagogias do *aprender a aprender* reduzem o indivíduo a um ser cognitivo, e

a escola a um grande laboratório no qual o educador acompanha o processo de seu conhecimento, o momento em que ocorrerá o *insigth*, a grande descoberta do aluno. Nessas condições, a escola concretiza inúmeras atividades, exceto a difusão e a apropriação do conhecimento. Porém, esta posição das escolas na periferia impede que as crianças tenham acesso ao conhecimento porque é o único meio pelo qual essa criança poderia ter acesso ao conhecimento científico, histórico, filosófico.

Enfim, somos atingidos por problemas de toda ordem, e talvez seja prudente superarmos a imediatividade para lançarmos o olhar mais longínquo sobre o que somos e os destinos que estamos construindo para o amanhã. Porém, a realização desta tarefa exige a reflexão madura sobre o passado, como também sobre a nossa interioridade, enfim, é preciso ir além da discussão contemporânea sobre educação e formação de professores.

### **Crítica à fragmentação da vida e defesa do desenvolvimento pleno da individualidade e da realização humana.**

Realizada algumas reflexões em torno da educação e do próprio homem, lançamos questionamentos sobre a presença de alternativas que possam indicar formas de transição. Se a atualidade é marcada pelo movimento de idéias que decreta a *morte do homem* e o fim da subjetividade, também é verdade que chegou ao fim a idéia de que é impossível nos considerar sujeitos, senhores e donos dos nossos destinos.

Se a esta sociedade capitalista produz o homem cindido e dilacerado, trata-se então, dos homens se descobrirem como sujeitos do seu destino, como seres que retomam o processo de *autoconsciência de si* e *consciência da vida histórica e social*. A grande questão que se coloca é: *como construir uma individualidade para si*, como dar livre curso à formação da *subjetividade* em sua complexidade: potencialidades, sensibilidade, afeto, racionalidade, liberdade que se dá na estreita relação entre indivíduo e sociedade.

Contudo, a retomada da construção do humano que ainda há em nós só é possível na contraposição aos mecanismos que perpetuam essa sociedade, nas estruturas que tentam apagar o imenso leque de conhecimento presente na história social – com sua imensa rede de conflitos sociais e possibilidades de realização humana: arte, música, poesia, trabalho, liberdade, *auto-determinação* dos indivíduos. E aí se destaca a importância das ciências humanas como suporte fundamental para ampliar a formação dos indivíduos e suas potencialidades, bem como ampliar a reflexão sobre as perspectivas de futuro.

Por isso, é preciso estar atento ao modo como as políticas educacionais são conduzidas na atualidade, pois o desprezo que se dá às ciências humanas possui um sentido muito bem definido na perpetuação das formas de opressão e estranhamentos, como esclarece Georg Lukács: “Vimos que a indiferença para com o conteúdo é um traço essencial da relação burocrática com a vida”. (Lukács, 1968, 155), e assim voltamos ao ponto inicial de nossa reflexão: o processo de burocratização na educação cumpre um papel bem específico no contexto global da sociedade capitalista, não se limita a frear o processo de reflexão crítica dos indivíduos: é preciso que se tornem insensíveis, que se acostumem a essa sociedade, pois, “/.../ Embriaguez e insensibilidade são os sintomas psicológicos mais gerais do habituar-se à terrível desumanidade do capitalismo moribundo; é isto que os interesses de classe da burguesia exigem da arte” (Lukács, 1968, 148), por exemplo. Desse modo, “Este habituar-se faz nascer nos homens da sociedade capitalista uma relação espontânea e mecanicista, de mero registro burocrático, diante dos problemas da vida. (Lukács, 1968, 130). Acerca dessa questão, Lukács traz ainda outros elementos:

A espontaneidade transmuda-se em burocratismo de acordo com um processo que não é mais do que a intensificação extrema do hábito, que é o efeito conservador, socialmente estabilizante, da própria espontaneidade. /.../ No capitalismo, o habituar-se significa assim um processo geral de obscurecimento. Os homens concebem a espontaneidade como natural e normal, e aprendem a reagir às suas manifestações assim como se reage a um temporal ou ao calor intenso, isto é, a eventos naturais que podem ser desagradáveis, sem dúvida, e aos quais podemos eventualmente detestar, mas que devem ser considerados tais como são; deste modo, surge o **habituar-se à inumanidade capitalista**. No que toca ao aspecto ideológico da estabilidade do capitalismo, este habituar-se é extremamente importante, já que impede tanto o nascimento de uma revolta duradoura contra a injustiça e a desumanidade, suscetível de se elevar até à investigação de suas causas, quanto um entusiasmo, superior à pura reação emotiva, pelos grandes movimentos humanos que contêm sempre – consciente ou inconscientemente – uma tendência à revolta contra o sistema capitalista. (Lukács, 1968,130).

Através dessas observações é possível identificar os diversos mecanismos de opressão e de controle social, escondidos em discursos democráticos, em políticas educacionais que aparecem como redentoras e eficientes na resolução dos problemas, quando na verdade, produzem controle ideológico, rebaixamento cultural, reprodução da desigualdade, e aderência à sociedade centrada na ampliação do capital e não no homem. E a mais grave consequência é a vida sem entusiasmo e paixão.

A ruptura com esses mecanismos pode ser iniciada se a escola transformar-se no *locus* onde o indivíduo possa desencadear a reflexão sobre as diversas esferas da realidade, se reconhecendo parte integrante desse processo, no reconhecimento da relação objetividade-subjetividade em seu contexto histórico-social, na apropriação do saber social. A educação que busca construir a humanidade deve estar voltada ao desvendamento da realidade, da compreensão das formas de opressão presentes nas relações sociais. Através do entendimento desses mecanismos será possível retomar uma educação libertadora, pautada pela compreensão da história, em busca da *consciência* e *autoconsciência*, e parâmetros de humanidade.

Nesse sentido, será de grande valia o contato com os valores gregos para repensar a nossa realidade. Wener Jeager, por exemplo, ressalta o sentido da *paidéia*, pois não se trata de um conjunto de idéias abstratas, mas do conjunto de produções realizadas pelo povo grego. Na medida em que construiu o seu caminho, ganhou consciência de si e pôde obter reconhecimento de uma dada forma de educação:

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite as sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos, o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão (Jeager, 2003, p. 3).

Wener Jeager identifica nos gregos uma perspectiva inteiramente voltada ao desenvolvimento e realização da individualidade, no qual foi desencadeado um processo de autoconstrução do indivíduo, como ressalta:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhes a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige para organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente simples todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da verdade, dirigida para a consecução de um fim (Jeager, 2003, p. 3).

A educação entendida como o meio pelo qual os homens criam formas melhores de existência humana, alcançam descoberta de si através do conhecimento do mundo exterior e interior.

Se os gregos, apesar das contradições, da presença do trabalho escravo na *Antigüidade*, deram início ao processo de individuação e autoconsciência de si, os filósofos e artistas renascentista realizaram a brilhante atividade de resgatar aquele ideário e levaram às últimas conseqüências o seu intento ao fixarem as bases artísticas e antropológicas do homem construtor do seu destino. Contexto profícuo à reunião de estudiosos nas diversas áreas artísticas, que se dedicaram à criação de novas formas estéticas inspiradas no ideário grego, engendraram um amplo movimento de idéias centrado no humanismo, na busca do alargamento pleno das subjetividades, da capacidade humana de sentir e amar.

O mesmo se pode dizer das posturas desenvolvidas por alguns pensadores iluministas, porque é no Iluminismo que se expressa a completa fundação de um homem inserido no âmbito político e social – num momento em que desponta a possibilidade da realização plena, do desenvolvimento pleno da individualidade, embora cerceado pelas contradições. O movimento iluminista assume a posição de tentar integrar a totalidade dos indivíduos na sociedade mediante o ideal do esclarecimento e caracteriza-se justamente pela formação do homem em sua totalidade. Como defendeu Rousseau, em primeiro lugar deveríamos formar homens:

Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna (o destino) o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (Rousseau, 1999, p. 14).

Desse modo, a formação do homem era concebida em sua completude, para a vida, para ser pessoa antes de qualquer formação para o trabalho. Mas também já era possível perceber as impossibilidades de realização plena na sociedade capitalista, pois já era identificado o profundo processo de fragmentação que começava a atingir a humanidade.

### **Considerações finais:**

Buscamos, desse modo, reafirmar a posição já defendida por diversos pensadores que a educação não se constitui num âmbito isolado e neutro na sociedade, pelo contrário, ela se constitui num aparato na engrenagem do sistema, e enquanto tal, forma homens, contribui para o direcionamento da vida.

Do mesmo modo, não se pode ignorar que a dinâmica da economia capitalista impulsiona o desenvolvimento permanente dos meios de produção, no aprimoramento da racionalização do tempo e da redução da participação do trabalhador. O desemprego estrutural é a consequência mais dramática numa sociedade que gera simultaneamente riqueza e empobrecimento generalizado.

A humanidade atingiu um profundo grau de complexidade e não é tarefa fácil para os indivíduos reconhecerem os mecanismos de opressão. O sentimento de impotência é fortalecido pelo movimento conservador de que não é possível ao homem compreender o mundo em que vive, nem tampouco transformá-lo. Desse fato resulta a completa separação entre consciência e realidade, o completo alijar dos homens frente à reflexão sobre as suas reais condições de vida, não por acaso. A crise permanente do capital, a sua capacidade de se reproduzir e gerenciar suas crises permite a extensão do seu domínio, seja através da obnubilção da realidade, seja através da hegemonia política.

Nesse sentido, a educação pode ser tornar o *locus* privilegiado da construção do humano, da reflexão da vida, da produção de idéias. Parafraseando Saviani, a educação não transforma a realidade, porém, pode despertar nos homens o desejo de transformá-la. Mas para realizar esse intento, é também necessário garantir aos educadores melhores condições de trabalho e o acesso à formação teórica de qualidade. É preciso respeitar o educador e lhe permitir que também seja um pensador, romper, enfim, com esse ciclo em que separa os profissionais que produzem e os profissionais que executam. Nessa perspectiva, entendemos que é possível ser criada as condições que favoreçam a formação teórica do educador, através da melhoria das condições de trabalho e níveis salariais, que lhe garantam poder aquisitivo para o acesso ao vasto leque de produção teórica e cultural, que lhe permitam ir para além da reflexão da prática cotidiana. Enfim, o primeiro passo deve ser dado a partir da modificação das nossas relações, do resgate do respeito ao indivíduo e a aposta no desenvolvimento da sua subjetividade.

### Referências Bibliográficas:

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

CHASIN, J. “O arrocho educacional”. In: *A Miséria Brasileira 1964 – 1994: Do Golpe Militar à Crise Social*. São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2º Ed. São Paulo, Cortez, 1998.

FANTIN, Fernando & NUÑES, Juan Manoel. Qué es el toyotismo? In: *Observatório de Conflictos*, 2001, disponível em < <http://www.nodo50.org/observatorio/toyotismo.htm> >

FAZOLI FILHO, Arnaldo. *Educação no Japão*. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

FERREIRA JUNIOR, A. ; BITTAR, M. *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>

FLEURY, Maria Tereza L. & FISCHER, Rosa Maria (org.) *Processo e relações do trabalho no Brasil*. 2º Ed. São Paulo, Atlas, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da relação Trabalho e Educação. In: “Capitalismo, Trabalho e Educação”. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (orgs.). Campinas, Autores Associados, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. *A gênese do decreto N. 5.154/2004. Um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Universidade Federal Fluminense, Revista on-line *Trabalho Necessário* – Ano 3, Nº. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>

JEAGER, Werner. “O lugar dos gregos na história da educação”. In: Paidéia. São Paulo, Martins Fontes, 2003

LUKÁCS, Georg. “Tribuno do Povo ou Burocrata?” (1940) in: *Marxismo e Teoria da Literatura*. Seleção e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. *Marx, Taylor Ford – as forças produtivas em discussão*. 2º Ed. São Paulo, Brasiliense, 1991.

NASCIMENTO, João Peixoto. *Educação tecnicista: um dos pilares de sustentação da ditadura militar*. São Paulo, Trabalho de Conclusão de Curso (mimeo), Pedagogia-CUSC, 2005.

NEDER, Ricardo T. & ABRAMO, Laís Wendel (org.) *Automação e Movimento Sindical no Brasil*. São Paulo, HUCITEC, 1988.

OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D.; CECCON, C. & HARPER, B. *Cuidado, Escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 22º Ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D.; CECCON, C. *A vida na escola e a escola da vida*. 4º Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1982.

OLIVEIRA, Silvio Oliveira. *Sociologia das Organizações – uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo*. São Paulo, Editora Pioneira, 1999.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, Livraria JOSÉ OLYMPO Editora- UNESCO, 1973.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 13.ª edição - Petrópolis: Vozes, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara*. 32ª edição – Campinas, Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_ *Política e Educação no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_*Onze teses sobre educação e política.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Polêmicas do Nosso Tempo: 5).

\_\_\_\_\_*A nova lei da educação – LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas.* 6ª Edição Revista. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Magistério e Mediocridade.* 5.ª edição – São Paulo, Cortez, 2001. – (Questões da Nossa Época; v.3).

Documentos analisados: textos de formação de professores das redes municipais de ensino da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo e Prefeitura Municipal de Diadema entre os anos de 1968 e 2004.

<sup>1</sup> Cientista Social, Mestre em Filosofia pela PUC-SP, Doutoranda em Educação pela UFSCar, Professora de Filosofia e História, integrante do Grupo de Pesquisa: Economia Política da Educação e Formação Humana - GEPEFH, coordenado pelo Prof. Dr. João dos Reis da Silva Júnior. E-mail: luciavaladares@uol.com.br.

<sup>2</sup> Médico, Bioeticista, Professor Livre-Docente de Obstetrícia do Centro Universitário São Camilo. E-mail: mariadolni@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário São Camilo, Mestrando em Ciências da Religião pela PUC-SP.

<sup>4</sup> Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo.

<sup>5</sup> HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Darcy. Cuidado escola! – desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. A primeira edição publicada data de 1980.

<sup>6</sup> CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. A vida na escola e a escola da vida. 4ª Petrópolis: Vozes, 1982.

<sup>7</sup> O Prof. Dr. Newton Duarte (UNESP-Araraquara) denomina de *pedagogias do aprender a aprender* todas as correntes pedagógicas que se pautam pela construção do conhecimento dada pela criança.

<sup>8</sup> O jornal O Estado de São Paulo em 27 de março de 2007 emitiu um artigo no caderno Negócios com o seguinte título: *Escola fundamental agora ensina empreendedorismo* com os seguintes dizeres: “As primeiras lições de empreendedorismo estão chegando mais cedo aos bancos escolares. Crianças a partir dos seis anos já começam a aprender, em sala, como avaliar oportunidades, tomar decisões, ter proatividade e elaborar plano de negócios. Conceitos como esses, típicos de cursos e treinamentos para executivos, estão sendo cada vez mais presentes na rotina da rede pública e privada de ensino de São Paulo (...). A mudança recente nas relações de trabalho explica o interesse de pais e educadores por esse tipo de iniciativa”. Essas posições aparecem de modo mais escancarado e confirmam a crítica que Newton Duarte realiza às *pedagogias do aprender a aprender* em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, publicado pela editora Autores Associados em 2003.

<sup>9</sup> Até a primeira metade do século vinte era muito comum encontrar escolas conduzidas apenas pelo trabalho do professor ou contava apenas com a presença do diretor e um escrevente.

Artigo recebido em: 1/9/2007

Aprovado para publicação em: 25/3/2008