

A EDUCAÇÃO NUMA ENCRUZILHADA

Esse artigo pretende contribuir para pensar a educação partindo da crise do mundo atual. A crise estrutural do capital, fruto da própria lógica deste, põe, hoje, a humanidade diante de uma clara disjuntiva: ou a intensificação da barbárie do capital ou a superação deste em direção ao socialismo. Como parte dessa sociabilidade, e como mediação para a reprodução social, a educação também se vê diante de uma encruzilhada: ou contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade. Palavras-chave: Crise. Emancipação humana. Educação. Via colonial.

Introdução

Não é de se admirar que a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, estejam em crise. Não só nos países periféricos, mas, embora de modos diferentes, também nos países centrais. Afinal, o mundo todo está em crise. Há algumas décadas ele vem sendo sacudido por intensas, amplas e profundas transformações que, tendo seu epicentro na economia, se espriam por todas as dimensões sociais.

A existência de crises no capitalismo não é nova. Por isso mesmo, muitos pensam que esta, à semelhança de outras, é uma crise de caráter conjuntural, após a qual a humanidade encontrará um outro patamar superior de desenvolvimento. E que, como toda crise tem aspectos positivos e negativos, não há porque cair no pessimismo. Seria preciso apenas trabalhar no sentido do desenvolvimento dos aspectos positivos.

Outros, porém, entendem que há uma diferença substancial entre esta crise e as crises precedentes. Não que ela significasse o colapso inevitável do capitalismo, mas que ela estaria atingindo as estruturas mais profundas desta ordem social. A consequência mais geral disto seria que, para reproduzir-se, o capital agravaria cada vez mais os problemas da humanidade.¹

Por motivos que exporemos mais adiante, partilhamos esta segunda idéia. E, em consequência, achamos que a educação não poderia deixar de ser profundamente afetada por essa crise estrutural. De modo que a atividade educativa se vê diante de uma encruzilhada: contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social? Nossa reflexão irá no sentido de pensar a atividade educativa voltada para esta segunda alternativa, uma vez que o

¹ Não estamos nos referindo a esta crise como se fosse a última. Sua importância não está no fato de que possa ser insuperável, mas de implicar um agravamento de tal ordem dos problemas sociais, que põe em perigo a existência da própria humanidade.

compromisso com a primeira significaria a perenização de uma ordem social fundada na exploração do homem pelo homem. Contudo, surgem aí algumas perguntas inevitáveis: de que modo a educação é afetada por esta crise estrutural? Como conduzir a atividade educativa de modo a que ela contribua para a superação desta ordem social? Isto é possível? Em que medida?

A resposta não é de modo nenhum fácil, uma vez que envolve inúmeros e complexos aspectos. A dificuldade é ainda maior, se levarmos em consideração a gravidade e a urgência dos problemas a exigirem soluções imediatas. Contudo, por maior que seja a urgência, é preciso fazer um esforço no sentido de uma reflexão serena e rigorosa, pois desta depende uma prática lucidamente orientada.

No intuito de contribuir para responder àquelas questões, exporemos aqui algumas idéias.

1. A lógica do capital

Antes de mais nada, é preciso apreender a lógica mais profunda que preside o evoluir da sociedade capitalista, já que ela é a matriz a partir da qual se ergue todo este edifício social. Não se pretende, com isto, deduzir mecanicamente a situação da educação a partir de crise do capital. Quer-se, apenas, deixar claro que é impossível compreender a primeira sem buscar as suas raízes na segunda.

Como se sabe, o capital é uma relação social e não uma coisa. Esta relação, por sua vez, tem sua origem na compra-e-venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista. Vale enfatizar que esta compra-e-venda pode assumir as mais variadas formas, implicando sempre a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada (ainda que de forma indireta) da maior parte da riqueza produzida. Nesta relação, o capitalista paga ao trabalhador um salário, que representa o custo – socialmente estabelecido – da reprodução da força de trabalho. Como o custo dessa reprodução é menor do que aquilo que o trabalhador produz durante o tempo de trabalho contratado, a parte que sobra – em geral a parte maior – vai para as mãos do capitalista, transformando-se nas várias formas da propriedade privada.

É por si evidente que esta relação implica, necessariamente, uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador. O que significa que a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo. O que, por sua vez, significa que é impossível construir, a partir dela, uma autêntica comunidade humana, vale dizer, humanizar o capital.

Desde que este ato originário seja admitido como insuperável, toda reflexão e toda ação não poderão deixar de resumir-se à busca das melhores formas possíveis – jurídicas, políticas, éticas, educativas, etc. – de convivência social, no interior dos limites por ele demarcados.

Porém, esta lógica, uma vez posta em movimento, adquire uma vida própria, um evoluir que é sempre resultado dos atos humanos singulares e que pode assumir as mais variadas formas, mas que nenhum poder é capaz de controlar.² Daí porque Marx chama de férreas as leis que regem o capitalismo. Não vai aí nenhum determinismo porque, à diferença das leis da natureza, as leis do capitalismo são oriundas de atos humanos e, portanto, são de caráter histórico-social e não natural. Enquanto permanecerem vigentes os atos que lhes dão origem, nenhum outro ato – jurídico, político, ético, etc. – poderá controlar essa lógica.

Para evitar mal-entendidos, vale esclarecer que a incontrolabilidade do capital não significa a impossibilidade de qualquer controle ou limitação. Significa sim, e precisamente, que é impossível impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua própria reprodução. Por exemplo: obrigá-lo a ter como objetivo primeiro uma produção voltada para o atendimento das necessidades humanas. O capital é como um rio, cada vez mais caudaloso. É possível opor-lhe obstáculos, desvios, limites provisórios, mas ele sempre encontrará meios e modos de superá-los. Basta ver o que aconteceu tanto nos países ditos socialistas quanto nos próprios países capitalistas.

Dessa lógica do capital faz parte o fato de que há, necessariamente, uma disputa, tanto entre os próprios capitalistas, quanto entre estes e os trabalhadores. É a já velha e ainda insuperada luta de classes. Um dos resultados desta disputa é uma modificação crescente naquilo que é conhecido como composição orgânica do capital. Sabe-se que o capital é composto de duas grandes partes: o capital constante (máquinas, imóveis) e o capital variável (mão-de-obra). A disputa mencionada acima é responsável (Não única e nem sempre direta, mas fundamental) pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Com a incorporação de novas tecnologias, os capitalistas tanto podem superar-se uns aos outros como manter, sempre, sob controle a classe trabalhadora. Ora, na medida em que novas máquinas, com todas as suas exigências, são incorporadas ao processo de produção, é possível produzir mais com menos custos e, portanto, com menos mão-de-obra, resultando isto no barateamento dos produtos. Aumenta, assim, o capital constante e diminui o capital variável. Resultado imediato: crescimento da capacidade produtiva, mas, ao mesmo tempo, aumento do

² Sobre a questão da incontrolabilidade do capital ver, de I. Mészáros, *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

desemprego, rebaixamento dos salários e da capacidade de consumo. Em decorrência, diminuição dos lucros dos capitalistas, acirramento da concorrência, etc.

Como se apresenta esta situação no momento atual? A introdução crescente de novas e avançadas tecnologias levou aquelas determinações normais do processo capitalista a um nível sem precedentes. Em consequência, todo o processo produtivo sofreu e continua a sofrer uma enorme e profunda reestruturação.³ Como resultados, temos o aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, juntamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc.

Vale, aqui, acentuar, porém: tudo isto acontece em um momento da história da humanidade em que existiriam condições tecnológicas para produzir bens suficientes de modo a satisfazer as necessidades básicas (materiais e espirituais) de **toda** a humanidade. De modo que não é pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pela forma que este desenvolvimento assume como resultado de determinadas relações sociais assentadas na apropriação privada da riqueza socialmente produzida que se dá o agravamento dos problemas. Esta forma, que é a manifestação da lógica férrea do capital, tende a caminhar no sentido de um agravamento cada vez maior dos problemas da humanidade e não, como pensam muitos autores, no sentido da sua solução.

Mas, as conseqüências não se fazem sentir apenas na área mais diretamente econômica. Elas afetam, também e poderosamente, o mundo das idéias, dos valores e das relações sociais. Diante dessa lógica perversa e poderosa do capital, o indivíduo humano se sente perdido, nulificado e completamente impotente. Exacerba-se, com isto, o individualismo, a “guerra de todos contra todos”, levando a um empobrecimento e a uma brutalização crescente da vida humana.

O mais interessante é que a maioria dos pensadores passa até a elaborar teorias para confirmar e sustentar essa impotência como algo que deve ser aceito já que expressaria a efetiva condição humana. Teorias da morte do sujeito, do fim da história, da diminuição do poder da razão e, especialmente, teorias para demonstrar a insuperabilidade desta ordem

³ Sobre a reestruturação produtiva e suas conseqüências existe uma vasta e conhecida bibliografia, o que dispensa referências.

social, cabendo apenas o seu aperfeiçoamento. Nestas duas vertentes podem ser encontrados intelectuais considerados dos mais expressivos no mundo de hoje e no passado recente, tais como: Foucault, Lyotard, Baudrillard, Vattimo, Habermas, Rawls, Rorty, Touraine, B. de Souza Santos e tantos outros.

2. A educação e a crise

É neste quadro que a educação tem que ser pensada, hoje, tanto no sentido geral como no sentido específico do Brasil.

Na esteira de Marx, entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte, etc. – mantêm com ele uma relação de dependência *ontológica* e de autonomia relativa. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. Quanto às outras dimensões, embora se originem a partir do trabalho, sua natureza e legalidade específicas mostram que elas não são uma expressão direta e mecânica dele. Deste modo, na dinâmica social, sempre temos uma determinação recíproca tanto entre trabalho e outras dimensões como entre estas mesmas.

É, pois, fácil entender que, na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise, a educação não poderia deixar de participar desta mesma crise. Como, porém, esta crise rebate na educação? Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação.⁴ Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. Não é preciso referir as conseqüências danosas que este processo traz para o conjunto da atividade educativa.

Frente a esta situação de crise, duas são as respostas mais importantes dos teóricos da educação. Uma primeira (desnecessário dizer que não há homogeneidade no seu interior), que pode ser chamada de conservadora, vai no sentido de apontar a necessidade de novas leis,

⁴ Também aqui a bibliografia é ampla e muito conhecida, dispensando referências.

novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências e, especialmente, de enfatizar a necessidade de parcerias da escola com a “comunidade” e com as empresas. Neste sentido, é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos.

Esta primeira resposta tem por certo que a crise do mundo atual, como outras, é passageira e terá como resultado um novo patamar de desenvolvimento que trará benefícios para toda a humanidade. Vale dizer, partilha a convicção da perenidade desta ordem social, cabendo buscar o seu aperfeiçoamento, mas respondendo, fundamentalmente, aos interesses expressos pelo mercado.

Uma segunda, que poderia ser chamada de progressista (e que também não é homogênea), entende que são as políticas neoliberais as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade. Outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isto mostra que esta segunda resposta pressupõe aquilo que antes afirmamos ser inviável: a possibilidade de controlar a lógica mais profunda do capital. Supõe que “um outro mundo é possível”, “uma outra educação é possível” sem, contudo, exigir a superação radical do capital.

É esta segunda resposta que põe a ênfase numa “educação cidadã crítica”. Vale dizer, numa educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam *trabalhadores e cidadãos*. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária. Daí porque as palavras-chave são “educação cidadã crítica”, “educação democrática”, “educação participativa”, “educação emancipadora”, “educação humanizadora”.

Ambas as respostas, ao nosso ver, estão fadadas ao insucesso. A primeira porque supõe que esta crise seja de caráter conjuntural e que, uma vez ultrapassada, se abrirá um novo ciclo de bem-estar extensivo a toda a humanidade. Além do mais, esta concepção de educação, inteiramente voltada – apesar do discurso humanista – para a reprodução do capital, contribui poderosamente para a mais profunda desumanização do homem, uma vez que aceita e consolida o seu caráter de mercadoria e, portanto, aceita como um fato consumado a exploração do homem pelo homem.

A segunda porque supõe, sem nenhuma base para demonstração e desconhecendo a lógica mais profunda do capital, a possibilidade de controle e humanização deste, quando isto é impossível. Supõe que cidadania seja sinônimo de liberdade, bastando agregar-lhe o termo “crítica” para que ela ganhe uma qualidade superior. Supõe, portanto, que quanto mais ampla e profunda a cidadania, maior será o grau de liberdade e de humanização dos indivíduos, sem que isto implique uma ruptura radical com a ordem do capital. Entendemos que isto é falso.

Já demonstramos em nossa tese de doutorado, intitulada “*Educação, cidadania e emancipação humana*”, e em outros escritos, a natureza essencialmente limitada da cidadania.⁵ A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subseqüentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador. Fica claro, deste modo, que cidadania é *forma política* de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana.

Está, pois, instaurada, no coração mesmo do ato que funda a sociabilidade do capital, a desigualdade social. A dimensão jurídico-política poderá, certamente, contribuir para impor-lhe limites, mas não para erradicá-la. Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados.

Reconhecer as limitações intrínsecas da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar a importância que ela teve e tem no processo de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente – ainda que de modo contraditório e tensionado – a sociabilidade regida pelo capital. De modo que cidadania, por mais plena que seja, jamais será sinônimo de liberdade plena.⁶

⁵ *Democracia ou Liberdade*. Maceió, Edufal, 1997. e *Educação e Concepções de Sociedade*. In: *Universidade e Sociedade*, 19 (9), 1999, p. 100-104.

⁶ Por liberdade plena não entendemos liberdade absoluta, total, irrestrita, mas uma liberdade que expresse o fato de que os homens são efetivamente senhores da sua história.

Conservando a questão neste nível de generalidade, isto é, sem discutir, ainda, as situações e as mediações histórico-concretas, o que se conclui das afirmações anteriores é que toda atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres – definida a liberdade no seu patamar mais elevado historicamente hoje possível – deve ter como horizonte norteador a emancipação humana e não a emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante..

Em que consiste a emancipação humana? Para uma explicitação e fundamentação mais ampla da natureza e da possibilidade desta categoria, remetemos, de novo, à nossa tese de doutorado acima citada. Aqui referiremos apenas os elementos essenciais.

Os homens serão efetivamente (plenamente) livres quando puderem, de fato, ser senhores do seu destino. Isto nada tem a ver com liberdade absoluta, anárquica ou irrestrita. Tem a ver apenas (e isto é essencial) com a possibilidade de os homens estarem em condições – a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história. Como o capital é o sujeito fundamental da atual forma de sociabilidade – nesta sociedade quem é livre é o capital e não os homens – a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital. Este para além do capital se chama comunismo.⁷ Uma forma de sociabilidade que deve, necessariamente, ter como base o **trabalho associado**. Este – que nada tem a ver com o trabalho em cooperativas no interior do capitalismo – tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza. Vale dizer, estabelecerem o que, quanto e em que condições os bens serão produzidos e distribuídos. Como todos trabalharão, na medida das suas possibilidades e capacidades, estará eliminado o fundamento da desigualdade social – a exploração e a dominação do homem pelo homem – com todo o seu cortejo de categorias (capital, mais-valia, trabalho assalariado, mercadoria, divisão social do trabalho, alienação, etc.) e todo o conjunto de mediações essenciais para a sua reprodução (estado, política, direito, etc.).

É claro que a instauração do trabalho associado exigirá forças produtivas muitíssimo desenvolvidas, já que é impossível construir uma sociedade comunista (homens plenamente livres) sobre uma base material precária. Serão estas forças produtivas altamente desenvolvidas que permitirão diminuir o tempo de trabalho necessário e aumentar o tempo livre. Tempo livre só é efetivamente livre quando não estiver sujeito à lógica do capital. Frise-se: o tempo livre é a exata medida da emancipação humana. Pois é ele que possibilitará o

⁷ Poucas noções foram tão deformadas pela luta ideológica como esta de comunismo. Por isso, é preciso retomar essa problemática do começo, ou seja, a partir da natureza do próprio ser social, sob pena de entrar em inúmeros becos-sem-saída. Procuramos expressar nossas idéias a esse respeito, de forma bem introdutória, no livro intitulado *Sobre o socialismo*, publicado pela HDLivros, de Curitiba, em 2002.

desabrochamento das potencialidades dos indivíduos a serviço da sua autoconstrução e não da reprodução do capital.

Neste momento estará aberto um patamar de sociabilidade – Marx chama isso de história humana propriamente dita – no qual os homens terão a regência – na forma mais ampla e profunda *humanamente possível* – do processo histórico.

Parece-nos claro que a educação, sendo uma mediação para a reprodução social, terá, sendo esta uma sociedade de classes, suas funções sociais voltadas predominantemente para a reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade. Nesse sentido, parece-nos fadada ao insucesso qualquer tentativa de criar uma escola, uma política educacional, uma educação como algo universal, que não tenha – ainda que em formas e intensidades diferentes – aquela tendência acima referida. Contudo, esta não é a única possibilidade. Por isso mesmo, a afirmação acima não significa nenhum imobilismo ou acomodação. Pelo contrário, significa realizar o que é possível, ainda que este pareça pouco, mas na direção certa. Mas, qual é a direção certa? O que é o possível?

Aqui vale a pena um pequeno excursão sobre a categoria do *possível*. Esta categoria é freqüentemente utilizada para justificar objetivos que demonstrem uma viabilidade imediata, opondo-se, assim, a objetivos julgados de difícil ou impossível obtenção. O sentido atribuído a essa categoria por Aristóteles, pode nos ajudar a equacionar melhor o problema. Segundo ele, o possível é um conjunto de determinações do objeto que *podem ou não* vir a se realizar. Em princípio, todas são possíveis. Contudo, nem todas se realizarão. Esta realização depende de muitas coisas. O rumo, porém, que ela tomará – o que é da maior importância – depende do fim que se quer atingir. O que significa que é incorreto definir o que é possível pela sua viabilidade imediata. Muito mais importante do que isso é verificar em que medida aquilo que está sendo realizado se conecta, através de quais mediações, com qual fim. Não se trata, portanto, de menosprezar a viabilidade, mas de compreender que, sendo esta sempre importante, sua definição, em termos de amplitude, profundidade e prazos, sempre estará – explícita ou implicitamente – vinculada ao fim almejado. Portanto, a primeira e principal questão é: qual a natureza do fim pretendido?

O desconhecimento ou o uso impreciso desta categoria da possibilidade e, juntamente com ele, o estabelecimento de fins que contrariam aquilo que se diz pretender (no caso, cidadania plena como sinônimo de liberdade plena), são responsáveis, em larga medida, pelo extravio da reflexão pedagógica progressista atual. Pois esta, em sua ampla maioria e independente das diferenças entre os autores, põe como fim um mundo de cidadania plena e como mediação uma educação (políticas, conteúdos, métodos, técnicas, etc.) cidadã crítica. Vale dizer, busca um fim impossível e que não significa a plena liberdade humana e

estabelece meios, que aparentam uma viabilidade imediata, mas que, a um prazo maior, revelam-se apenas instrumentos de reprodução de uma forma de sociabilidade marcada pela exploração do homem pelo homem.

Contudo, é preciso reconhecer que o esclarecimento desta categoria do possível e de sua conexão com o fim desejado não torna fácil, por si mesma, a tarefa de “dar passos na direção certa”. Seu grande mérito é contribuir para estabelecer parâmetros que ajudarão a decidir quais os meios – independente do sucesso imediato – que deverão ser utilizados para alcançar o fim colimado.

Se o que dissemos até agora está no caminho certo, então, diante da crise estrutural em que o mundo está imerso, que resulta da lógica do próprio capital e que leva a uma barbarização cada vez maior da vida humana, a superação radical do capital e a conseqüente instauração de uma sociedade comunista se colocam como objetivos evidentes. Por isso mesmo, toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor *forma política* de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social. Por mais que aquele objetivo pareça difícil e sem viabilidade imediata, ele deve ser perseguido incansavelmente porque ele é o objetivo mais humanamente digno.⁸

Contudo, não é nada fácil, no meio da extremamente complexa e complicada situação atual, orientar a ação educativa no sentido da emancipação humana. De nada adianta buscar modelos e receitas. Mas, certamente não é possível sem ter clara noção, em primeiro lugar, da natureza e da possibilidade dessa emancipação. Basta perguntar aos educadores o que é emancipação humana, quais os fundamentos ontológicos e histórico-concretos da sua possibilidade para termos a dimensão do problema. A maioria certamente quer uma sociedade mais justa, mais livre, mais igualitária e mais humana. Mas, o que significa isso para além de um conteúdo vago onde tudo pode caber? E, mesmo quando há uma reflexão mais acurada sobre isso, as concepções são as mais problemáticas, pois tendem a identificar emancipação humana com cidadania plena. Como, então, contribuir para atingir um objetivo do qual se tem uma idéia tão vaga?

Poder-se-ia alegar que não é possível saber como será uma sociedade futura e que “é preciso fazer o caminho caminhando”. Esta alegação tem uma parcela de verdade. Porém, tomada ao pé-da-letra, é um absurdo. É evidente que não se pode saber como será uma

⁸ Sobre as condições ontológicas e histórico-estruturais de possibilidade ver nossa tese de doutorado anteriormente citada.

sociedade futura. Não existem modelos. Mas, o que se pode e deve saber são os *parâmetros gerais e essenciais* que nortearão essa sociedade. Porque estes parâmetros são abstraídos do próprio processo histórico-social. E, embora tenham um caráter altamente abstrato, nada têm de especulativo, ou seja, não são um mero construto da razão ou da imaginação. São apenas momentos, mas momentos reais, efetivos, que a razão faz emergir ao analisar o concreto processo histórico. A partir deles, e sempre norteados por eles, é possível, sim, “fazer o caminho caminhando”. Sem eles, é o mesmo que “buscar, num quarto escuro, um gato preto que lá não existe”.

Dissemos, acima, que a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. Ao nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. Certamente, podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital. Vale dizer, na medida em que se realizar uma revolução. Se se quiser um exemplo, basta lembrar da revolução cubana. Sem entrar na questão da natureza dessa revolução e mesmo descartando qualquer caráter socialista dela, é inegável que, na medida em que a revolução fez pender a balança para o lado dos interesses populares, todo o sistema educacional foi profundamente modificado, ganhando um enorme impulso no sentido do favorecimento daqueles interesses.

Propor, hoje, uma “educação emancipadora” não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer, hoje, ao nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). Parece muito pouco face à enormidade dos problemas. Vale, então, lembrar o que dissemos acima sobre a categoria da possibilidade. É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada. Mesmo assim, quando se examinam de perto as atividades educativas possíveis na direção da emancipação humana, a quantidade e a qualidade delas são enormes. Sua realização, porém, depende do que anda na

cabeça das pessoas. Pois é lá que estão as idéias, os conhecimentos, os valores, as convicções que permitem fazer as escolhas.

Mas, para isso, além de ter clareza quanto ao objetivo final a ser atingido, também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais.

3. Uma pergunta que não deveria faltar

Nossas considerações se mantiveram, até agora, em um nível de generalidade tal que poderiam ser referidas a qualquer país. Contudo, há uma grande diferença entre os países ricos e os países pobres. Aqueles alcançaram o patamar mais elevado da sociabilidade capitalista. São aqueles que realizaram plenamente a revolução burguesa.⁹ Estes – os países pobres – se viram impedidos, por uma série de circunstâncias – internas e externas – e até pelas suas relações de dependência e subordinação aos países ricos, de realizar as transformações que caracterizam essa revolução. Desse modo, não é possível pensar a problemática da educação sem levar em conta essas diferenças. Como o nosso interesse está voltado para a situação brasileira vejamos, a largos traços, o caso do Brasil.

Se examinarmos a reflexão que chamamos de progressista sobre a educação brasileira, perceberemos que ela, no fundo, busca elevá-la ao nível dos países mais desenvolvidos. Quando mais progressista essa reflexão, pretende agregar àqueles níveis um caráter crítico e humanizador. É isto que é sintetizado na busca de uma educação democrático-cidadã (crítica).

Porém, há uma pergunta que não quer calar. Trata-se do seguinte: é possível realizar a revolução burguesa no Brasil? Quer dizer, é possível realizar, aqui, aquelas tarefas econômicas, políticas, sociais e culturais levadas a cabo sob a liderança das burguesias nos países desenvolvidos? É possível elevar a educação brasileira ao nível daquela dos países do chamado primeiro mundo (mesmo sem entrar no mérito acerca da natureza dessa educação) e, ainda mais, conferir-lhe um caráter crítico e humanizador?

⁹ Por revolução burguesa entendemos um longo e complexo processo que implicou transformações econômicas, políticas, sociais e ideológicas que, capitaneadas pela burguesia, levaram à superação do sistema feudal e incluíram em seus benefícios também as outras classes contrárias àquele sistema.

Estas questões, de suma importância, nem sequer são postas. Não se parte do pressuposto, exaustivamente discutido, de que tudo isto é possível. Parte-se do pressuposto de que é possível sem sequer ter examinado a questão.

Ora, o pressuposto de que é possível realizar a revolução burguesa, no Brasil, é, no mínimo, problemático. O Brasil é um país cuja formação se deu, sempre, sob a égide da dependência e da subordinação a nações mais desenvolvidas. Processo extremamente complexo, responsável pelo atraso e pelas deformações que ele tem sofrido em todos os aspectos. Em particular, a produção da riqueza tem, aqui, uma característica toda peculiar. Ela é o resultado não apenas da exploração do trabalho, como nos países desenvolvidos, mas da superexploração. Vale dizer, há aqui uma dupla exploração. O trabalhador brasileiro trabalha não só para enriquecer a burguesia brasileira como também a burguesia internacional. É este o fato gerador mais fundamental da miséria brasileira.¹⁰ Qualquer discussão acerca da possibilidade de desenvolvimento – no sentido da realização da revolução burguesa – e qualquer proposta para efetivá-lo, teriam que começar por atacar esta questão. A história do Brasil deveria ensinar alguma coisa a respeito das conseqüências de se ignorar esta problemática.

Deste modo, nunca se realizou uma revolução burguesa, no seu sentido pleno, no Brasil. Todas as mudanças sempre foram resultados de acomodações pactuadas entre as classes dominantes. As classes subalternas, quando eram chamadas a participar, não passavam de massa de manobra. Ora, sabe-se que a universalização da educação é um dos aspectos desta revolução, como mostram muito bem os países mais desenvolvidos. É isto que explica, em última análise, a precariedade e as distorções da cidadania no Brasil e, dentro dela, os problemas seculares da educação. É índice de monumental ignorância desfazer os estreitos laços existentes entre economia e cidadania, como faz Cristovam Buarque, ministro da Educação, em artigo publicado na Folha de São Paulo em 09/03/2003. Referindo-se ao objetivo da eleição de Lula, diz ele: *“Lula não foi eleito para implantar ou mudar a estrutura central da economia, nem para construir a igualdade na renda ou no consumo, mas para fazer com que todos sejam iguais na cidadania, completando a República e a abolição”*. E, mais adiante, acrescenta: *“Para completar a República é preciso garantir uma educação igualitária a todos os cidadãos, o que só é possível por meio de uma escola pública, gratuita e com qualidade para todos”*.

É difícil acreditar que aquelas tarefas possam ser realizadas agora, quando a crise atinge o capital em suas estruturas mais profundas e quando os próprios países desenvolvidos

¹⁰ A respeito da formação da sociedade brasileira de maneira dependente e subordinada – pela via colonial – ver, de J. Chasin, *O Integralismo de Plínio Salgado* (cap. IV). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

estão mergulhados nela. A extrema e veloz concentração do capital e o acirramento da competição internacional indicam que não há mais lugar, no clube dos países ricos, para os países pobres. Certamente com graus variados de exclusão. Deste modo, a realização da revolução burguesa, em qualquer país periférico, é praticamente uma impossibilidade. Até porque as burguesias nacionais, que deveriam ser o carro-chefe deste processo, estão muito satisfeitas na sua associação dependente e subordinada e não têm o menor interesse em liderar essa revolução.

Ora, a construção da cidadania e, nela, a universalização da educação são partes integrantes da revolução burguesa, como já vimos. O que significa que persegui-las é o mesmo que correr atrás de uma miragem, de um objetivo desejável, mas inatingível. Isto não quer dizer que as lutas pelos direitos democrático-cidadãos não sejam justas e importantes. Quer apenas dizer que não se deve ter a ilusão de que é possível, no Brasil, alcançar o seu pleno desenvolvimento burguês e muito menos de que isto poderia significar o patamar mais elevado possível da emancipação humana. Quer dizer que ela – a cidadania, – com a atual crise, se realizará sempre e cada vez mais de maneira deformada e precária, avançando em alguns aspectos, mas retrocedendo na maioria deles. Em resumo, criando mais ilusões do que realidades.

Pensar a educação brasileira na perspectiva de uma cidadania crítica é, ao nosso ver, duplamente equivocado. Em primeiro lugar porque, não sendo a cidadania plena a forma mais elevada hoje possível da liberdade humana, seria contribuir para a reprodução de uma forma perversa e alienada de sociedade em um momento em que é possível ir para além dela.

Em segundo lugar porque, não sendo a revolução burguesa possível e, portanto, com ela o estabelecimento da plena cidadania (aí incluído o direito efetivo de todos à educação), toda atividade educativa estaria sendo orientada no sentido de atingir um objetivo inalcançável. Como consequência, em vez de contribuir para a construção de uma sociedade de pessoas efetivamente livres, estaria ajudando a reproduzir uma sociedade extremamente brutal e desumana.

Se, portanto, o objetivo for contribuir para construir uma sociedade realmente humana – considerando as possibilidades hoje existentes – então, àquelas tarefas acima mencionadas, relativas à educação em qualquer país, agrega-se, no Brasil, uma outra, da maior importância. Trata-se do conhecimento da realidade brasileira e do modo como ela se insere na crise do capital internacional. Somente esse conjunto de conhecimentos permitirá – sem que se exclua a possibilidade de erros – a tomada de decisões lúcidas, na atividade educativa cotidiana, em direção à emancipação humana.

Reconhecemos que pensar e orientar a atividade educativa neste sentido não é nada fácil. Em primeiro lugar, pelo que dissemos acima a respeito da categoria da possibilidade. A atividade educativa cotidiana voltada para o objetivo da emancipação humana não traz nenhum grande sucesso aparente. Além do mais, tem que lutar contra a corrente, que é extremamente forte e que engloba não só as vertentes conservadoras, mas também a maioria das chamadas progressistas. Em segundo lugar, porque o desnorteamento da luta mais geral e especialmente dos setores mais importantes das classes subalternas, é enorme. O reformismo, mesmo quando se intitula de “reformismo revolucionário” é, hoje, a sua marca mais evidente. Por isso mesmo, hoje, mais do que nunca é preciso ter paciência e dispor-se a dar pequenos passos na direção certa. É preciso reorientar toda a luta social num sentido claramente anti-capitalista (o que significa situar o seu eixo fora do parlamento e não dentro dele) e o tempo que isto pode levar é imprevisível. A atividade educativa pode contribuir para isto, mas não pode tomar a frente do processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. C. et alii. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/SME, 2000.

ARROYO, M. A. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

BUARQUE, C. A revolução republicana. In: *Jornal Folha de São Paulo*, 09/03/2003.

CHASIN, J. *O Integralismo de Plínio Salgado*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

FREITAS, M. C. (org.) *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

LAVAL, C. *L'École n'est pas une entreprise-le neo-libéralisme à l'assault de l'enseignement public*. Paris: La Découverte, 2003.

LAVAL, C. et WEBER, L. (org.) *Lê nouvel ordre éducatif mondial-OMC*, Banque Mondiale, OCDE, Comission Européenne. Paris: Nouveaux Régards/Syllepse, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LOMBARDI, C. et alii. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.

MÉSZÁROS, I. *Produção destrutiva e Estado capitalista*. São Paulo: Ensaio, 1989.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

TONET, I. *Democracia ou Liberdade*. Maceió, Edufal, 1997.

_____. *Sobre o Socialismo*. Curitiba: HDLivros, 2001.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. (Tese de doutorado) UNESP, Marília, 2001.