

## EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA SOCIAL\*

Mário Sérgio Cortella\*\*

Cada vez mais se fala em educação no Brasil. Tem-se, às vezes, a sensação de que só agora foi descoberta a importância dessa área para a vida nacional. Não são poucos os artigos, entrevistas e manifestações de pessoas que, historicamente atadas às elites brasileiras, hoje defendem com ardor a necessidade de o país escapar dos seus péssimos indicadores educacionais.

Qual seria a razão dessa súbita "conversão" a uma das teses mais fortemente propugnadas pela parcela da sociedade civil ligada às causas populares? Por que essa inédita "parceria" com idéias que nem de longe estiveram presentes, de fato, nas preocupações dos grupos privilegiados? O que poderia estar por trás dessa furiosa explosão de discursos oriundos exatamente daqueles que detêm condições políticas e econômicas para romper com nossa miséria educacional?

\* Este texto é um rearranjo sintético, produzido pelo autor, a partir de artigos por ele publicados e que constituíram seu *A Escola e o Conhecimento (Fundamentos Epistemológicos e Políticos)*. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

\*\* Mário Sérgio Cortella é filósofo, professor do Departamento de Teologia e Ciências da Religião e do curso de pós-graduação em Educação (Currículo) da PUC-SP; foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo entre 1991 e 1992.

IN: VARGAS, HC ; RIBEIRO, H.  
Corgs) Novos instrumentos  
de gestão ambiental. São  
Paulo: EDUSP; 2001. p. 43-54.

É provável que a explicação mais plausível seja uma só: oportunismo. Oportunismo político, uma vez que as eleições gerais no Brasil produzem sempre um fenômeno: a ira momentânea e aparente contra a desigualdade social; oportunismo econômico, dado que a idéia de igualdade de oportunidades educacionais, desvinculada da igualdade econômica, acaba por camuflar as disparidades reais; oportunismo ideológico, pois a apropriação de propostas presentes nas concepções socialmente progressistas geraria uma suposta identidade de intenções entre minoria e maioria.

Na prática, nosso país tem presenciado, nos seus 500 anos de fundação, uma tentativa tenaz de "pedagocídio". Tem havido um esforço sistemático para aniquilar as possibilidades de efetivação de uma escola pública democrática e de qualidade, a partir da qual (mas não exclusivamente, é claro) se possa sedimentar uma cidadania plena.

Poder-se-ia supor que esse "pedagocídio" esteja apoiado nas convicções do neoliberalismo. Sem dúvida dele faz parte, mas muito mais como força auxiliar, pois se sustenta em posições centradas no primitivismo da acumulação capitalista, tal como o colonialismo escravista brasileiro fez parte do capitalismo comercial e industrial na aurora da época contemporânea.

Esse esforço de destruição do patrimônio público positivo nas áreas sociais não é acidental; está fincado nas mais profundas raízes da crença na ressurreição do social-darwinismo e da ascensão de elites predatórias movidas por um fanatismo também liberticida, escondido sob a capa da modernidade e do discurso triunfalista.

Por isso, e, antes de mais nada, para não cairmos no ardil sedutor que a estranha e cínica unanimidade retórica comporta, é preciso romper com uma expressão perigosa (e falsa) muito utilizada atualmente (inclusive por pessoas do campo progressista das lutas sociais): o resgate da cidadania.

Ora, não é possível resgatar o que nunca existiu. Como trazer de volta algo que jamais esteve presente entre nós? Abandonar essa palavra de ordem equivocada é compreender que o embate central e prioritário deve ser a construção da cidadania e, para tanto, começar por um desmonte de alguns mitos que envolvem o debate sobre a educação brasileira atual, dado que o ardil dos mitos leva à distorção das metas.

#### GÊNESE RECENTE DE UMA ANTIGA CRISE

Por volta de 1632, Comenius (nome latinizado de Jan Amos Komenský, 1592-1670, educador nascido na Moravia, parte da atual República Tcheca), no seu *Didáctica magna*, enunciou uma desalentada análise da educação que, de um ponto de vista desanimador, seria profundamente pertinente à nossa realidade atual:

Desde há mais de cem anos, espalhou-se uma grande quantidade de lamentações sobre a desordem das escolas e do método, e, sobretudo nos últimos trinta anos, pensou-se ansiosamente nos remédios. Mas com que proveito? As escolas permaneceram tais quais eram. Se alguém, particularmente, ou em qualquer escola em particular, começou a fazer qualquer coisa, pouco adiantou: ou foi acolhido pelas gargalhadas dos ignorantes, ou coberto pela inveja dos malévolos, ou, então, privado de auxílios, sucumbiu ao peso dos trabalhos; e, assim, até agora, todas as tentativas têm resultado vãs.

Ignorância, inveja maldosa, desamparo e exaustão pessoal são as causas da "desordem escolar" indicadas nesse trecho pelo persistente educador tcheco; ele as apontou como fatores de responsabilidade individual pelos males educacionais, há quase quatro séculos!

Contudo, se omitirmos o contexto e a autoria dessa análise, é muito provável que grande parte dos educadores no Brasil a assumisse como plenamente coincidente com a realidade de nossa educação e até a considerasse como aqui elaborada recentemente. Como forma de ultrapassar esse olhar amargo (mas não inverídico) sobre a escola, devem ser acrescentadas determinantes sociais de nossa profissão.

Os últimos trinta anos da história brasileira foram marcados por um fenômeno de conseqüências profundas e múltiplas: um acelerado processo de urbanização que acabou por transferir a maioria absoluta de nossa população das áreas rurais para as cidades.

Há trinta anos, pouco mais de 30% dos brasileiros viviam nas cidades e, conseqüentemente, a demanda por serviços públicos nos setores de educação, saúde, habitação, infra-estrutura urbana, dentre outras, ficava bastante restrita.

Os cidadãos não-proprietários que viviam nas áreas rurais, mormente em um país predominantemente latifundiário, não tinham

adequadas condições de organização para levar adiante suas reivindicações, seja por estarem submetidos a um rígido controle político-econômico, seja pela própria distribuição populacional mais isolada e menos concentrada. Ademais, do ponto de vista da produtividade do trabalho e da lucratividade do capital, a escolarização dos trabalhadores, por exemplo, não era (como ainda hoje pouco o é) um pré-requisito básico.

O modelo econômico implantado no país a partir de 1964 privilegiou a organização de condições para a produção capitalista industrial e, assim, o poder político central (atendendo aos interesses das elites) direcionou os investimentos públicos para grandes obras de infra-estrutura: estradas, usinas hidrelétricas, meios de comunicação etc. O financiamento para essa política e para a aquisição de equipamentos e tecnologias foi obtido com empréstimos no exterior (pelo Estado ou pelo setor privado com o aval do Estado) e levou a um brutal endividamento do país, retirando, cada dia mais, os recursos necessários para investimentos nos setores sociais.

Ora, a aceleração da industrialização capitalista exige a concentração dos meios de produção e, claro, dos trabalhadores, gerando uma urbanização crescente e desorganizada; a ausência de uma reforma agrária efetiva, as benesses de incentivos fiscais aos grandes proprietários, a prioridade ao plantio de produtos agrícolas de colheita mecânica para exportação, a hegemonia monocultural para fabricação de álcool combustível (ocupando extensas áreas antes destinadas ao cultivo de alimentos). Tudo isso e muito mais contribuiu para a expulsão da população rural em direção aos centros urbanos.

Ao mesmo tempo, e não por coincidência, os investimentos nos setores sociais foram reduzidos drasticamente, não acompanhando minimamente as novas necessidades urbanas decorrentes do modelo econômico. Disto, dois fatos emergiram: o colapso de serviços públicos como educação e saúde (com seu inchaço despreparado) e a progressiva ocupação deles pelo setor privado da economia.

Na educação, alguns dos efeitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático-pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de en-

sino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação), imposição de projeto de profissionalização discente universal e compulsória (desorganizando momentaneamente o já frágil sistema educacional existente), domínio dos setores privatistas nas instâncias normatizadoras (embaraçando a recuperação da educação pública), centralização excessiva dos recursos orçamentários (submetendo-os ao controle político exclusivo e favorecendo a corrupção e o desperdício).

Assim, a educação pública das últimas décadas (com reflexos no ensino privado) foi um dos desaguadouros do intencional *apartheid* social implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a crise da educação e a atuação político-pedagógica dos educadores.

Qual o sentido social do que fazemos? A resposta a essa questão está na dependência da compreensão política que tivermos da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da concepção sobre a relação entre sociedade e escola que adotarmos.

Vamos nos deter um pouco sobre três dessas concepções que, grosso modo, representam atitudes predominantes em vários momentos de nossa educação e que, de alguma maneira, convivem simultaneamente nas escolas e, muitas vezes, em cada um de nós.

#### A RELAÇÃO SOCIEDADE/ESCOLA: ALGUNS APELIDOS CIRCUNSTANCIAS

Há, inicialmente, uma concepção da relação entre escola e sociedade que é bastante presente, muito comum entre os educadores e que foi dominante no Brasil. Mesmo com algumas superações, essa concepção ainda persiste no dia-a-dia pedagógico: é aquela apelidada por nós como o otimismo ingênuo.

O otimismo ingênuo atribui à escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico. Nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação. Na relação com a sociedade, a

compreensão é a de que a educação seria a alavanca do desenvolvimento e do progresso; a frase que resume isso é "o Brasil é um país atrasado porque a ele falta educação; se dermos escola a todos os brasileiros, o país sairá do subdesenvolvimento".

Essa concepção é otimista porque valoriza a escola, mas é ingênua, pois atribui a ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas. Podemos representar essa noção no formato seguinte (figura 1): a escola do lado de fora, com a capacidade de, por si mesma, gerar mudanças na sociedade.

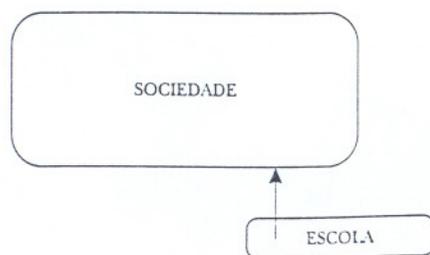


Figura 3.1 Autonomia absoluta da escola em relação à sociedade.

Essa concepção ainda é, como dissemos, bastante presente no cotidiano pedagógico e social em geral; muitos entendem a docência como um chamamento missionário, apartada do mundo profissional. Não é incomum alunos perguntarem: "Professor, o senhor não trabalha? Só dá aulas?", com um misto de admiração e estranheza. Também tem sido uma constante a rejeição a movimentos sindicais ou corporativos de educadores sob o pretexto do caráter vocacionado da prática do magistério que, por isso, deveria estar imune às interferências do campo material ou econômico. Afinal, "as criancinhas não podem ficar abandonadas" ...

Ainda nessa concepção, a escola seria suprassocial, não estando ligada a nenhuma classe social específica e servindo a todas indistintamente; assim, o educador desenvolveria uma atividade marcada pela neutralidade, não estando a serviço de nenhum grupo social, político, partidário etc. Para ela, o educador seria um agente do bem comum, romanticamente considerado.

A positividade do otimismo ingênuo está exatamente na sua capacidade de dar destaque à tarefa da escola. No entanto, ao imaginá-la como politicamente desinteressada (incorrendo na suposição de que em uma sociedade de desiguais, com conflitos e confrontos internos, seja possível estar neutramente situado), resulta simplória e pode configurar o que é chamado de inocência útil.

Tal posição predominou quase isoladamente até meados dos anos de 1970, quando começou a ser abalada pela influência de uma análise mais contundente do fenômeno educativo. Entra em cena, nessa época, uma outra concepção, apoiada na noção central de que a educação tem, isso sim, a tarefa primordial de servir ao poder e não a de atuar no âmbito global da sociedade e, por isso, não é nada mais do que um instrumento da dominação. A essa visão, daremos o apelido de pessimismo ingênuo.

Por contraposição à concepção anterior, esta defende a idéia de que a função da escola é a de reprodutora da desigualdade social, com um caráter dominador. Nela, o educador é um agente da ideologia dominante, ou seja, um mero funcionário das elites. Dessa forma, por ser a sociedade impregnada de diferenças garantidas por um poder comprometido, a relação da escola com ela é a de ser um aparelho ideológico do Estado, destinado a perpetuar o "sistema".

Nesse caso, a Escola sofreria uma determinação absoluta da sociedade, ou melhor, das elites sociais que a controlam (figura 2).



Figura 3.2 Determinação absoluta da sociedade em relação à escola.

A educação e, mais apropriadamente, a escola, teria a utilidade de "fazer a cabeça" dos que a freqüentam, criando disciplina e um sistema meritocrático de avaliação. Para melhor controle, a escola foi invadida por uma hierarquia assemelhada a do setor industrial, com diretores, supervisores, coordenadores, inspetores, assistentes etc.,

fragmentando o poder interno e aumentando a dificuldade para identificá-lo.

Nessa concepção, a escola não teria, de forma alguma, autonomia, sendo determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da sociedade, que a maneja livremente, por deter o poder político e econômico. O educador, veículo de injustiça social, ficaria com a missão de adequar as pessoas ao modelo institucionalmente colocado.

O pessimismo dessa posição vem por conta de sua compreensão do papel unicamente discriminatório da escola, desvalorizando sua capacidade como ferramenta para a conquista da justiça social. No entanto, dela surgiu uma grande contribuição que foi a de chamar a atenção para o fato de a educação não ser uma atividade socialmente neutra, estando envolvida no conjunto da atividade política de uma estrutura social e, assim, o educador é um profissional politicamente comprometido (com consciência ou não disso).

No entanto, essa concepção é também ingênua, pois ela não radicaliza a análise e sim a sectariza ao obscurecer a existência de contradições no interior das instituições sociais, atribuindo-lhes um perfil exclusivamente conservador. As instituições sociais, por não serem monolíticas, são permeáveis aos conflitos sociais e às mudanças contínuas do tecido político em confronto nas sociedades de classes.

No início dos anos de 1980 foi sendo gestada uma outra concepção que buscou resgatar a positividade das anteriores, procurando superar tanto a fragilidade inocente contida no otimismo desenfreado como o imobilismo fatal presente no pessimismo militante. A ela chamaremos otimismo crítico, ao pretender indicar o valor que a escola deva ter, sem cair na noção de neutralidade ou colocá-la como inútil para a transformação social.

Essa concepção deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças. A educação, dessa maneira, teria uma função conservadora e uma função inovadora ao mesmo tempo. A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a con-

servação; porém, mesmo que não queira, a educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da escola em nosso país.

Para um otimismo crítico, o educador é alguém que tem um papel político-pedagógico, ou seja, nossa atividade não é neutra e nem absolutamente circunscrita. A educação escolar e os educadores têm, assim, uma autonomia relativa. Podemos representá-la com a inserção da escola no interior da sociedade, com uma via de mão dupla e não como na primeira concepção, com a escola totalmente independente, e nem como na segunda, com ela dominada inteiramente (figura 3).

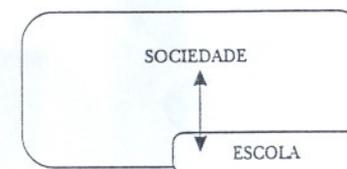


Figura 3.3 Autonomia relativa da escola em relação à sociedade.

Nós educadores estamos, dessa forma, mergulhados nessa dupla faceta; nossa autonomia é relativa e, evidentemente, nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor o pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa sociedade se organiza, é construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição.

#### O DESAFIO EDUCACIONAL PARA A MUDANÇA SOCIAL

Desponta mais fortemente hoje uma preocupação: não basta realfirmar que o aumento da quantidade de cidadãos na escola pública leva a uma queda da qualidade de ensino (com as causas já apontadas), é preciso pensar uma nova qualidade para uma nova escola, em uma sociedade que começa, paulatinamente, a erigir a educação como um direito objetivo de cidadania.

Fortalece-se a percepção de que, no momento em que as classes trabalhadoras passam a frequentar mais amiúde os bancos escolares, os paradigmas pedagógicos em execução são insuficientes para dar conta plenamente desse direito social e democrático. A qualidade tem de ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema da quantidade *versus* qualidade e a democratização do acesso e da permanência deve ser absorvida como um sinal de qualidade social.

A qualidade na educação requer, necessariamente, quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que frequentam escolas mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso.

Não podemos esquecer o analfabetismo de adultos! Muitos denunciam aqueles que hoje falam euforicamente sobre o aumento da universalização do ensino fundamental no Brasil ou omitem deliberadamente a imensa massa de cidadãos adultos ainda analfabetos, ou, pior, defendem a não-necessidade de investir recursos para alfabetizá-los, em uma espécie de elogio do "social-darwinismo".

Essa qualidade social, por sua vez, carece de uma tradução em qualidade de ensino e, assim, a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar. A discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor-aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando as comunidades e, por fim, como objetivo político-social mais equânime a democratização do saber.

A democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da escola pública na educação da classe trabalhadora (agora a frequentando em maior número) com uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social. Esses três pólos, a resultarem também do trabalho dos educadores, precisam comportar a garantia de que as crianças, jovens e adultos tenham acesso ao conhecimento universal acumulado e possam dele

se apropriar, sem que esse acesso seja impositivo e nem restrito a uma formação erudita (sem relação com sua existência social e individual). Além disso, essa relação do conhecimento científico com o universo vivencial dos alunos demanda evitar o pragmatismo imediato que entende deverem as classes trabalhadoras frequentar escolas apenas para aprender a trabalhar.

Portanto, não é uma escola pública na qual o trabalhador simplesmente aprenda o que iria utilizar no dia ou semana seguinte no seu cotidiano (em uma dimensão utilitária e redutora), mas aquela que selecione e apresente conteúdos que possibilitem aos alunos uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria social.

Uma nova qualidade social, por sua vez, exige uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Fazer uma educação pública nessa perspectiva implica fazê-la voltada para as necessidades da quase totalidade de nossa população. Porém, essa mesma população tem um arsenal de conhecimentos para o dia-a-dia que, se são satisfatórios para a sobrevivência imediata, mostram-se frágeis para a alteração mais radical de suas coletivas condições de existência. Por isso, a precisão de transmutar os conhecimentos científicos em ferramentas de mudança; o universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico culturalmente mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a essa forma de conhecimento eficaz. Poder-se-ia argumentar que isso não é possível porque a Educação está em crise!

Ora, em algum momento de nossa história republicana (nasceidouro, ainda que pífio, do tema escola pública) essa frase terá deixado de ser dita? Algum educador consegue recordar-se da ausência dessa crise? Provavelmente não.

A crise da Educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos ainda patamares mínimos de uma justiça social com-

patível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. Não é, evidentemente, privilégio da educação; todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises.

A crise é a mesma e não é uma crise qualquer. É um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinqüência estatal.