

MINISTÉRIO DA SAÚDE  
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO EM SAÚDE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Daniel Máximo Góes de Lima

“EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA INTELECTUAL: Uma  
análise da Educação Básica carioca em sua conjuntura público-privada”.

Rio de Janeiro

2013

DANIEL MÁXIMO GÓES DE LIMA

**“EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA INTELECTUAL:  
Uma análise do Ensino Médio em sua conjuntura público-privada”.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para aprovação no curso técnico de nível médio em saúde, com habilitação em Gerência em Saúde.

Orientador: Alex Lamonica Magalhães

Co-orientador: Alexander de Carvalho

Rio de Janeiro

2013

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Giselda, pela incansável luta pelos sonhos de seu filho, e pela maneira com que fez de todos eles os seus próprios.

A meus amigos Rahmon, Manuela, Morgana, Lucas, Letícia, João Vítor e João Victor, por todas as manifestações de carinho e amizade sincera. Ah, e também por ouvirem todas as bobagens que tenho a dizer.

A meu amigo, orientador e grande mestre, Alex Lamonica, por ter me ensinado muito mais do que conceitos de Geografia. Além de todo carinho, compreensão e amor por ensinar que todo professor deve ter, este homem reacendeu em mim a capacidade de sonhar com outra realidade.

A meu professor, Paulo Henrique Barbosa Andrade, pelas significativas sugestões e contribuições na construção da estrutura deste trabalho e pelos ótimos ensinamentos e risadas em suas aulas.

A meu professor, Alexander de Carvalho, por ter abalado constantemente minhas convicções e, com isso, ter me apresentado à atitude filosófica, que certamente será minha companheira pelo resto da vida.

A meu grande e melhor amigo, Achille Martino, por todos os treze anos de amizade sincera, verdadeira, mutável como o tempo e cada dia mais forte.

A meu grande amigo e companheiro de trajetória política e filosófica, Arthur Henrique Martins, por colocar-se a meu lado sempre que precisei e, acima de tudo, por seu igual desejo de redefinir o mundo a partir de si mesmo.

À minha amiga e irmã de alma, Olga Martins, por me soar sempre tão espontânea, verdadeira, carinhosa e companheira de perdições da vida. A amizade desta menina significa-me, acima de tudo, coragem. Coragem de considerar sempre o novo, o desconhecido e o vir-a-ser.

À Thayane Campos, por suas transmissões de esperança em formato de abraços, beijos, lágrimas e palavras sinceras e, acima de tudo, por seu espírito livre e recheado de amor pelo novo e desconhecido, que certamente é umas das principais consequências da autonomia intelectual no ser humano. Graças a esta mulher livre, o que me antes era feio, agora me é lindo. E o que me antes era lindo, agora me é feio. Mas após a transformação, só existirá o lindo.

## PENSAMENTO INICIAL

*“(...) – A razão de Hegel é uma razão dinâmica. Como a realidade está impregnada de contradições, a descrição dessa realidade deve obrigatoriamente dar lugar a elas. Aqui temos um exemplo: Diz-se que o físico Niels Bohr tinha uma ferradura pendurada na porta de entrada de sua casa.”*

*- Para dar sorte.*

*- Mas isso é uma superstição, e Niels Bohr era tudo menos supersticioso. Certo dia, ao receber a visita de um amigo, ele ouviu o seguinte comentário: “Mas você não acredita nessas coisas”. “Não”, respondeu Bohr, “mas ouvi dizer que mesmo assim isso funciona.”*

*- Perdi o fio da meada.*

*- A resposta foi bastante dialética, alguns diriam até que foi contraditória. Niels Bohr, a exemplo do poeta norueguês Vinje, era conhecido por sua “visão dualista” do mundo. Certa vez ele disse que existiam dois tipos de verdade. Existiam as verdades superficiais, cujos opostos estavam, obviamente, errados. Mas também existiam as verdades mais profundas, cujos opostos estavam tão corretos quanto elas mesmas.*

*- Que tipos de verdades seriam essas?*

*- Se eu, por exemplo, disser que a vida é curta...*

*- Concordo*

*- Mas em outra circunstância posso abrir os braços e dizer que a vida é longa.*

*- Você tem razão. De certa forma isso também é verdade.*

*- Para terminar, você vai ouvir um exemplo de como uma tensão dialética pode liberar uma ação espontânea que leva a uma mudança repentina.*

*- Vamos lá!*

*- Imagine uma garotinha que sempre diz assim para sua mãe: “Sim, mamãe”, “certo, mamãe!”, “Como você quiser, mamãe”, “Já vou fazer isso, mamãe”.*

*- Chego a sentir calafrios só de imaginar.*

*- Até o dia em que sua mãe fica tão irritada com essa filha tão obediente e lhe dá um grito, bem nervosa: “Não seja mais obediente!”. E aí a garota responde: “Está bem, mamãe!”.*

*- Eu daria uma palmada nela!*

*- Sim. E o que faria se, em vez disso, ela tivesse dito: “Mas eu quero ser obediente, mamãe!”.*

*Seria uma resposta bem estranha. Talvez levasse a palmada do mesmo jeito. “*

*(O Mundo de Sofia, pgs 398-399, “Hegel... o que é mais sensato prevalecerá...)*

## **RESUMO**

Acreditamos que a educação brasileira encontra-se em um contexto de crise relacionada à ausência de autonomia intelectual dos indivíduos. Por isso buscaremos neste trabalho refletir acerca da importância dessa autonomia no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o conceito filosófico de autonomia intelectual dos indivíduos perante uma realidade histórico-social em que eles estão inseridos. Para tal, tomaremos como principais bases teóricas e bibliográficas os escritos de alguns teóricos importantes que desenvolveram o referido conceito ao longo da história, tais como Kant e Paulo Freire.

Palavras-chave: Autonomia intelectual; Liberdade; Educação; Filosofia da Educação; Pedagogia.

## DEDICATÓRIA

*Depois que anoitece, acontece o encontro*

*E você me arranca da razão*

*Por trás da continuidade monótona do cotidiano*

*Para ressignificar o mundo e a ordem das coisas*

*Ser meu pé atrás,*

*Essa é e sempre foi a tua essência, Sofia.*

*E enquanto essas máquinas solares*

*Insistirem em separar-te da tua condição*

*De pessoa e livre pensar,*

*Eu preservarei a tua essência, Sofia.*

*E quando bruscamente tu destruir*

*Essas correntes (in) visíveis que te marcam a pele*

*Finalmente as grandiosas e épicas melodias*

*Tão mal alocadas nos nossos hinos fascistas*

*Soarão como as notas iniciais de uma única mensagem:*

*“Está feita a libertação*

*Da tua,*

*Da minha,*

*Da nossa essência, Sofia!”*

*À Thayane Campos, a quem este poema arrogantemente pretende preservar a alma livre e injustamente sacrificada. Suas lágrimas são bonitas, mas perfeita mesmo é a sensação de ver o seu cabelo crespo balançando junto ao vento acompanhado de um sorriso.*

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Apresentação .....   | 8  |
| Introdução .....   | 13 |
| Capítulo 1: A Educação Básica no Brasil: Reflexos da implementação da ideologia Neoliberal nos dias atuais. ....         | 16 |
| 1.1: Discussão de algumas concepções de Educação   |    |
| 1.2: O que se entende por “Educação Básica” no Brasil?   |    |
| 1.3: A Educação Politécnica  |    |
| 1.4: Um Taylorismo Educacional   |    |
| 1.5: A Ideologia Neoliberal e seus impactos no Currículo Educacional Brasileiro  |    |
| Capítulo 2: O Público e o Privado na Educação Brasileira: Entre a “Excelência” Pedagógica e o “Fracasso” .....           | 36 |
| 2.1 – A Boa Escola é a Escola Privada?   |    |
| 2.2 – O Discurso do Fracasso Escolar na Escola Pública: Algumas Considerações  |    |
| Capítulo 3 – Por uma Outra Prática Pedagógica na Educação Básica: Em busca da Autonomia intelectual dos indivíduos ..... | 48 |
| 3.1 - O que se entende por “Autonomia intelectual”?  |    |
| 3.2 - A Autonomia intelectual enquanto processo histórico: Pela valorização da razão dialética no âmbito escolar.        |    |
| 3.3 - A Autonomia intelectual e as práticas pedagógicas que a fortalecem: A redefinição da Escola pelo pensamento.       |    |
| Considerações Finais .....   | 67 |
| Bibliografia.....  | 71 |

## APRESENTAÇÃO

Ainda me lembro de quando começou toda aquela sequência de curiosos acontecimentos e drásticas mudanças na vida de um menino que acabara de alcançar os dez anos de idade até então. Após alguns anos de frequentes brigas e separações, os pais desse garoto estavam, enfim, juntos novamente, desta vez sob a proposta de começarem os três uma nova vida em padrão de família feliz e unida em uma nova casa, deixando de vez para trás o lugar onde antes viviam e todo passado conturbado em que haviam se inserido.

Já preocupados com o futuro de seu filho, até então estudante de uma modesta escola particular localizada em um subúrbio do Rio de Janeiro onde a família antes residia, a mãe e o pai, aproveitando a oportunidade da mudança, decidiram que já era hora de colocá-lo em um novo colégio, conhecido no Estado por seu enorme índice de aprovações nos mais variados vestibulares cariocas. A preocupação dos pais era compreensível e até louvável, afinal, mais cedo ou mais tarde, estas provas estariam esperando pelo menino, e ele possuía deficiências acadêmicas que apenas uma instituição detentora de tal excelência seria capaz de reverter.

Sem mais delongas, é preciso dizer que sim, o menino em questão é quem agora vos escreve. Eu nunca me esquecerei de todas as coisas estranhas com que me deparei no âmbito escolar a partir daquele ano. Antes de tudo o que aqui contarei acontecer, eu já não enxergava na escola qualquer prazer em estar lá, conforme meus pais me prometiam que eu enxergaria.

No novo bairro e na nova escola, por ser muito tímido desde sempre, eu pouco falava com as outras crianças e, por consequência, não tinha amigos. Isso fez com que as pessoas comesçassem a ver-me como um menino estranho, e passassem a muitas vezes me excluir. Alguns alunos, mais velhos do que eu e bem mais corpulentos, dirigiam-me palavras ofensivas, racistas e mesmo até homofóbicas; Ao passo em que outros até me espancavam. A direção silenciava perante esses assuntos. Não houve preocupação alguma em se romper com todo aquele preconceito, oriundo do mais puro senso comum, que os alunos traziam da sociedade e de suas casas.

Quando eu era pequeno e iniciava os meus primeiros anos na escola, assistia a filmes e desenhos animados que me mostravam exatamente a mesma impressão do

ambiente escolar que eu cotidianamente construía: Tratava-se de um lugar hipócrita, entediante, que eu frequentava apenas porque era obrigado por meus pais, que para mim nada significava além de uma prisão cotidiana, de onde eu suplicava para sair o dia inteiro, para ficar perto de quem realmente gostava.

Excluindo-se os momentos de lazer, quando eu estava livre para fazer o que bem quisesse, nunca me foi prazeroso assistir aulas nas diversas escolas que frequentei. Eu nunca me senti como se fosse bem-vindo ali. Os professores não eram meus amigos; Eles eram, na verdade, meus supervisores, meus chefes, que diariamente exigiam-me novas tarefas. Por exemplo, durante aquele ano, eu tive uma professora de matemática, recém-formada na respectiva área, que nunca me chamou para uma breve conversa acerca de meu fraco desempenho escolar em sua matéria. Ela nem sequer estranhou o fato de eu ser sempre aquele aluno que obtinha as piores notas em suas provas. Seria por acaso? Apesar de todos os motivos para sucumbir àquele cenário, eu ainda tentava compreender o conteúdo em casa. Eu possuía uma séria defasagem em Matemática. Lutei para revertê-la durante anos, portanto, o argumento meritocrata de que eu “nunca me esforcei” não cabe muito aqui.

Ainda lembro-me de que diariamente, na hora do recreio, eu me sentava nas arquibancadas da pequena quadra esportiva da escola e dividia o meu saco diário de biscoito de queijo com a inspetora, uma das poucas pessoas dali com quem eu podia conversar. A velha senhora, por mais desvalorizada que fosse por sua função, parecia bastante contente com seu trabalho. Ela não morava perto da escola em que os filhos de seus patrões estudavam.

Certamente tomava mais de uma condução lotada para chegar à escola, antes de todos os alunos chegarem para a aula. Eu me questionava acerca do porquê de gente como a gentil inspetora e os sobrecarregados professores não serem valorizados ou reconhecidos na mesma proporção em que os diretores e executivos da escola eram. Mais tarde algumas interpretações me responderiam: “Não estudaram porque não quiseram. Colheram o que plantaram!”. Mal sabiam as infelizes gargantas autoras dessa frase que a nobre mulher teve de largar os estudos para começar a trabalhar, ainda quando criança para ajudar no sustento de sua desfavorecida família.

Uma vez que se pensava erroneamente que o aluno adquiria conhecimentos apenas na escola, e que a prioridade dessas escolas nas quais estudei se resumia a prazos e avaliações por meio de notas quantificadas de tudo o que fazíamos, raros foram os momentos em que houve a valorização da criatividade de cada aluno.

Além disso, é preciso ser justo e dizer que, por mais que às vezes se tentasse modificar essa lógica, era impossível escapar dela, pois ela é fruto direto da Lei de Diretrizes e Bases estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que regula e determina as prioridades acadêmicas das escolas brasileiras, tanto públicas, quanto particulares.

Os anos passaram, e aquele menino lá do início de nossa história enfim chegara ao último ano de seu ensino fundamental tão conturbado, e se aproximava cada vez mais do ensino médio e dos tão temidos vestibulares.

Mais uma vez preocupados em proporcionar o suposto “melhor” a seu filho, os pais do agora rapaz resolveram matriculá-lo em uma daquelas escolas tão conhecidas por construírem suas propagandas e propostas pedagógicas em cima do tão conhecido sistema de “Colégio e Curso”, onde o ensino tem-se um foco específico em capacitar ao máximo os alunos para prestar vestibulares e concursos públicos em geral, com o único objetivo de que ele estivesse preparado o suficiente a obter uma pontuação alta em concursos públicos que lhe rendessem uma vaga em uma das escolas da rede federal de ensino. Pois bem, talvez caiba aqui relatar um pouco dessa nova experiência aqui.

As salas de aula eram superlotadas (Média de 60 a 70 alunos naquela turma), frequentemente não climatizadas, estrutura reduzida, precarizada, e os professores, eles próprios não estavam interessados em criar vínculos, conhecer o nome de seus alunos e suas respectivas dificuldades e particularidades, pois a estrutura de todo o colégio em si tratou de mercantilizar o próprio processo de ensino-aprendizagem. Os professores não tinham tempo a perder. Eles também possuem uma família, e uma renda a construir. Quanto mais aulas dessem, para diferentes turmas, em diferentes unidades da escola, mais ganhariam. Poucos eram os que fugiam a essa regra.

A maioria deles estava ali para simplesmente encher o quadro negro de matérias que seriam temas de provas, condensar e massificar a maior quantidade de

conteúdos possível, pois o que importava realmente era o número de resultados que a escola obteria dali a alguns poucos meses – que os concursos possuíam data marcada-, não necessariamente a qualidade de todo o processo de ensino em si. A propaganda e todos os outros processos característicos de uma verdadeira empresa exerciam aí seu papel, pois, com os resultados obtidos, eram atraídos cada vez mais alunos para o colégio.

É válido ainda mencionar que, após o término das principais provas de concurso, os alunos que, normalmente eram possuídos pelo espírito capitalista de competição e vitória durante a preparação para os exames, eram esquecidos. Nada do que estava escrito no contrato de matrícula assinado pelos pais se realizava mais na prática.

No Rio de Janeiro é cada vez mais frequente ouvir pessoas expressando o quanto temem que seus filhos estudem na escola pública, e que exatamente por isso trabalham para ter a possibilidade de oferecer aos filhos algo que lhes é garantido pela constituição e que deveria ser garantido pelo Estado. Os números e o parecer são os que mais importam. Esta é uma das razões pelas quais costumava afirmar que estamos na idade da aparência, onde mais importa a imagem que é construída perante o outro, do que a verdadeira realidade.

Esta mercantilização de todo o processo educacional, além de criar uma nova indústria social baseada nas demandas criadas pelas mais diversos vestibulares, mostra-nos também a forma com que a meritocracia vem pautando significativa parte do sistema educacional brasileiro.

E eis que, após aquele ano de árduo estudo e suposta dedicação, a história de nosso menino finalmente alcança o nível médio, em uma escola técnica da nova rede padronizada de institutos federais, para total orgulho, ostentação e satisfação de seus pais perante a sociedade. Mal sabia o nosso amigo que aquele seria mais um ano recheado de mais desilusões escolares.

O rapaz ficou impressionado e incomodado com a maneira com que, naquela escola, limitava-se a formação de seus alunos a conceitos específicos de áreas hoje muito valorizadas pela sociedade devido às demandas do mercado de trabalho e do capital. Tudo o que aprendíamos era direcionado para a técnica, e possuía como

único objetivo final enriquecer a si mesmo, esquecendo-se de que deveríamos ter ciência do processo produtivo a que estaríamos nos submetendo futuramente. Esta supervalorização de determinados conhecimentos tecnológicos significava claramente o detrimento de outros, de forma a se criar, por meio de mecanismos avaliativos que geravam medo de reprovação, uma hierarquização entre os próprios saberes.

Ora, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição em questão se dizia comprometida em oferecer direitos de cidadania como a formação crítica e ampla voltada para a consolidação de uma democracia de participação social, historicamente negados a grupos marginalizados, mas na prática se consolidava como objeto de formação de trabalhadores padrão, que posteriormente reproduzirão a lógica em que se pauta todo esse sistema em sua totalidade e reforçarão os processos de elitização, privatização e hierarquização da própria ciência e de suas tecnologias que observamos em área em desenvolvimento e ascensão como a Biotecnologia, sem nunca refletirem sobre a possibilidade de uma lógica de cooperação em sociedade, ao invés da competição.

Isso tudo, em todas essas escolas “conteudistas”, fez com que o menino criasse um enorme bloqueio em relação à escola, que se mantém até os dias atuais, de forma que, quase tudo o que ela tente passar, ele acaba por desprezar após a realização da avaliação para a qual seria necessário que eu dominasse temporariamente tais conhecimentos, que nada tem de relevante para mim. Eu me pergunto se este processo se repete com outras pessoas ou se há mais instituições como essas espalhadas pelo Brasil nos dias atuais.

Estas são algumas das fontes de todo o sentimento de indignação em relação à figura da escola, que por sua vez serviu como grande motivação para que eu começasse este trabalho, que visa discutir as estruturas em que se pautam as escolas públicas e privadas de educação básica do Rio de Janeiro, e se elas prezam por ações pedagógicas que estimulem a criatividade e o livre pensamento questionador enquanto os pilares da autonomia intelectual de um indivíduo.

## INTRODUÇÃO

Com o intuito de melhor fundamentar a análise que será desenvolvida, procuramos inicialmente definir alguns conceitos centrais que serão bastante problematizados e mencionados durante os capítulos deste trabalho.

Para isto, começamos nos preocupando em expor e discutir brevemente algumas concepções do conceito de Educação em vários períodos históricos, de modo a traçar um paralelo direto com as diferentes formas e modalidades que ela assume no Brasil atual.

Assim, para consolidar nas ideias deste trabalho uma maior correspondência entre a teoria e a prática pedagógica, posteriormente buscou-se expor e contextualizar o que juridicamente se entende por educação básica no Brasil, uma vez que nossa análise centra-se no objetivo de discutir filosoficamente o conceito de autonomia intelectual dos indivíduos durante os diferentes níveis de ensino que esta definição educacional abarca em si.

Após definir e mencionar o projeto educacional brasileiro- institucionalizado em suas diferentes formas, nos centraremos em discutir as manifestações e reflexos diretos de uma ideologia neoliberal no âmbito escolar carioca em sua conjuntura público-privada e as maneiras com que redefinem os papéis e as práticas pedagógicas das escolas.

Neste objetivo, conferiremos um foco especial em analisar os projetos de educação do governo federal centrados em construir uma rede unificada de escolas com concepções pedagógicas calcadas em ideais de ciência, progresso, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento econômico.

Por fim, abordaremos os conceitos pedagógicos centrais que estruturam um projeto neoliberal de sociedade, que produzem na escola, assim como em todos os múltiplos setores da sociedade, reordenações e consequências ideológicas. Para estudar este propósito, nos concentraremos em problematizar e discutir algumas ideias em especial, tais como a Pedagogia fundamentada na noção de Habilidades e Competências.

Desta maneira, finalizaremos os temas centrais do primeiro capítulo deste trabalho, de modo a traçar um paralelo com os conceitos centrais que serão abordados durante o segundo.

No âmbito deste último, procuraremos nos centrar em analisar e compreender as manifestações diretas mencionadas do projeto neoliberal nas escolas cariocas, anteriormente mencionadas no primeiro capítulo.

No entanto, na primeira parte deste segundo momento de nosso trabalho concentraremos-nos em estudar mais a fundo a conjuntura educacional privada e visão do senso comum a seu respeito, à luz dos conceitos já trabalhados no capítulo anterior, levando também em consideração alguns outros, tais como a “Educação bancária” para os vestibulares.

Posteriormente, abordaremos ainda a forma como alguns conceitos prezados por este tipo de educação constroem no senso comum, através de processos amplos e complexos, visões limitadas sobre a escola e os interesses específicos a que suas práticas atendem na prática, que acabam por favorecer ideologicamente seu projeto escolar neoliberal maior, comprometido com a legitimação da ordem capitalista.

Nesse sentido, trabalharemos mais aprofundadamente algumas questões específicas como as diferentes concepções do chamado “Fracasso escolar” da escola pública brasileira. Encerramos, assim, o segundo capítulo deste presente trabalho.

Finalmente, no terceiro e último capítulo voltaremos-nos, pois, a melhor desenvolver e definir o conceito central no qual este presente trabalho se baseia: A autonomia intelectual dos indivíduos.

Entretanto, para construir uma análise mais aprofundada acerca desta noção, trabalharemos primeiramente alguns conceitos que constituem as bases fundamentais sobre as quais ela se edifica. Entre eles, destacam-se, por exemplo, o Esclarecimento segundo Kant, o Espírito em Hegel, a consciência do inacabamento em Paulo Freire e a liberdade segundo Schopenhauer.

Em segundo lugar, trabalharemos conceitualmente a Escola enquanto instituição social capaz de acompanhar a dinâmica histórica de produção do conhecimento humano.

Posteriormente, trataremos um pouco mais das condições sócio-culturais em que o processo de construção da autonomia intelectual pode vir a se consolidar na prática educacional.

Após discutir os conceitos anteriormente citados, procuraremos finalmente relacioná-los todos entre si de modo a edificar uma proposta de pedagogia crítica que reafirme a autonomia intelectual não apenas como um dever escolar ou estatal, mas principalmente como um direito fundamental do ser humano.

## **Capítulo 1: A educação básica no Brasil: Reflexos da implementação da ideologia neoliberal nos dias atuais.**

### **1.1 - Exposição e discussões de alguns conceitos de Educação**

Amplamente discutido, praticado e estudado por inúmeros pensadores e escolas filosóficas desde os tempos da Antiguidade, o conceito amplo e complexo de Educação vem sendo interpretado e analisado por diferentes óticas ao decorrer do processo histórico.

Inicialmente, é preciso deixar claro que cada uma dessas óticas determina ao processo educacional diferentes estruturas e fins.

Embora não se tenha um consenso acadêmico-universal acerca do papel que a Educação deve desempenhar na construção de uma sociedade, pode-se dizer que ela nunca pode ser pensada de maneira dissociada dos âmbitos político, filosófico, social e cultural de uma sociedade.

Em sociedades ocidentais que atingiram um maior e mais bem estruturado nível de organização política e auto-reprodução social, a educação funciona como “espelho” de grande parte da lógica por trás das relações e contradições sociais travadas nelas mesmas.

Por trás da esmagadora maioria dos seres humanos organizados sob a tutela de um Estado que se inserem na Educação, existe todo um conjunto de valores, crenças, conceitos, ideias e princípios que norteiam a vida e os rumos da sociedade.

A Educação põe, enquanto produto das relações sociais e políticas de poder, em evidência os rumos que a sociedade civil e o Estado planejam tomar, pois toma para si este complexo conjunto de ideias apresentado anteriormente. Esta é a razão pela qual o processo educacional nunca se dissocia de um contexto histórico-social maior.

Em sua definição mais primitiva, tal como afirma (VALLE, Lílian do) apud (Castoriadis 1997) ganhou bastante força no campo sociológico a definição de que “a educação corresponderia a uma prática espontânea e irrefletida que, em realidade, responde pelas necessidades mais elementares de conservação e de auto-reprodução

que a sociedade, tal como qualquer ser vivo, não deixa de manifestar”. (VALLE, Lílian do, 1997) apud (Castoriadis, 1997)

Nesse sentido, ainda segundo a referida autora, como esta necessidade mencionada anteriormente limita-se à construção de condições de sobrevivência físico-biológica, “estar-se-ia designando como “educação” um processo que não se afasta muito da simples adaptação animal” (VALLE, Lílian do, 1997).

Desta forma, compete à Educação “conservar o “modo de ser singular” e a identidade cultural que a sociedade criou e organizou para si, eminentemente, como sentido“ (VALLE, Lílian do, 1997).

Estas concepções, no entanto, não se distanciam muito de um processo maior pautado em uma “dogmatização” da realidade a partir de ideias pré-estabelecidas e raramente revistas da realidade, que se conservam sob o fardo de teoricamente terem sua aplicabilidade expandida a todo e qualquer contexto histórico-temporal em que as sociedades se inserem.

Na medida em que a exata e irrevogável aplicação de determinadas identidades historicamente construídas juntamente e a partir de uma cultura baseada em pontos de vista específicos, estabelecem-se conflitos político-ideológicos entre grupos sociais entre si e com o Estado, enquanto manifestação direta destes em uma sociedade organizada politicamente.

Tais conflitos, além de limitarem os ideais da sociedade a um sentido dominante da realidade complexamente construído antropologicamente em detrimento de tantos outros, estabelecem necessariamente lutas de interesses e ideologias construídas social e culturalmente que implicam entre grupos que superam muitas vezes a própria luta de classes imposta pela organização econômico-material da sociedade, de forma a dividi-la em oposições radicais responsáveis por massacres aos direitos de grupos sociais específicos que, conforme passam os tempos, adquirem maior poder e influência política e social.

A Modernidade, trabalhada sob a ótica de (VALLE, Lílian do, 1997), também foi um período no qual muito se discutiu sobre o processo educacional, marcando uma considerável redefinição de práticas e conceitos educacionais, devido ao crescente e “enorme interesse despertado por Educação” (VALLE, Lílian, 1997),

acabando de forma indireta por influenciar o processo educacional na cidade do Rio de Janeiro.

Inspirados nos ideais de formação integral do cidadão orientada para o exercício da democracia tal como na *pólis* grega, os modernos foram responsáveis pela criação de uma instituição pública (a escola pública) capaz de fornecer aos indivíduos o desenvolvimento do que, segundo (VALLE, Lílian do, 1997), “os gregos antigos chamaram de “logos”, que consistia na razão em suas múltiplas formas, consolidada no ser humano por meio do que Aristóteles denominou de “paideia”- o próprio espaço democrático. “ (VALLE, Lílian do, 1997)

No entanto, ainda com base no pensamento de (VALLE, Lílian do 1997), torna-se vital ressaltar aqui que esta escola pública, diferentemente do previsto em seu projeto original voltado para o pleno e integral desenvolvimento da capacidade de analisar a realidade social em prol da democracia, acabou por incorporar em sua composição um caráter despolitizado, na medida em que se observou um prevalecimento dos ideais legitimadores da ascensão da busca pelo progresso material.

Tal prevalecimento foi responsável pela formação padronizada de sujeitos específicos, na qual se dissociam uns dos outros tal como na estruturação educacional, os objetos múltiplos que compõem a realidade em seus múltiplos aspectos.

Baseando-nos nisso, constata-se que, ao contrário do que muitas vezes insiste o senso comum em afirmar, a matriz educacional conservadora já exposta anteriormente e o projeto filosófico moderno de ditadura da razão e do conhecimento oriundo dela.

Isto deve-se exatamente ao fato de tal projeto estar calcado em determinados princípios imutáveis pensados de forma abrangente e complementar por diversos grupos históricos e nunca ameaçados por essa razão, enxerga no predomínio da ciência sobre a natureza uma forma eficaz de consolidar na prática o desenvolvimento das estruturas materiais das sociedades e do fortalecimento desses mesmos princípios perante o que, (VALLE, Lílian do, 1997) apud (Arendt, 1972, p.228) chama de “os recém-chegados”.

Nesse sentido, não podemos nos furtar a contextualizar o momento histórico-social maior em que o Brasil vem se encaixando nos últimos anos, fortemente pautado pela corrida pelo desenvolvimento econômico e social, insere-se como parte fundamental dele a partir, por exemplo, de alianças político-ideológicas que se formaram aqui nos últimos anos entre os âmbitos federal, estadual e municipal.

Nesse projeto de sociedade reforçado e muito difundido através de propaganda ideológica após e durante os dois governos do Partido dos Trabalhadores, é notável a forma com que muitas instituições de ensino nesta cidade incorporam em suas práticas pedagógicas as ideias da matriz educacional conservadora que pressupõem completamente a total dominação científico-racional e cognoscente “sobre as disposições naturais, sobre seus sentidos, psicologia e paixões” (VALLE, Lílian do, 1997)

Assim, torna-se notável a apropriação da doutrina por trás dessa matriz educacional pelo sistema capitalista presente na sociedade carioca, de modo a “legitimar as diferenciações sociais em que ele se apóia” (VALLE, Lílian do).

Pensando-se a Educação inserida e adaptada em um projeto democrático, começa-se então a se concebê-la como uma forma de observação crítica da realidade material associada às ideias abstratas que a legitimam. Novamente com base em Lílian Aragão, analisar a sociedade a partir de uma observação empírica da realidade social e posteriormente desenvolver uma deliberação acerca dela de modo a pôr as concepções sociais vigentes em xeque: “quê mais seria isso senão o próprio projeto democrático?” (VALLE, Lílian do, 1997)

A partir de agora, nos foquemos em analisar o debate travado em torno das formas de educação no Brasil, para posteriormente compreendermos melhor a pedagogia predominante nas escolas cariocas.

A partir da ascensão dos ideais e pilares fundamentais à democracia em âmbito sócio-mundial, começa a se formar no Brasil, no século XX, os embriões da teoria educacional de outra concepção de educação: A Educação Politécnica.

## **1.2 - O que se entende por educação básica no Brasil?**

A partir de uma exposição atenta do corpo do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, analisaremos mais a frente neste capítulo essa nova proposição educacional e em que medidas ela se faz presente ou influenciou na formulação de tais bases educacionais legitimadas pelo Estado Brasileiro.

Com base no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é possível afirmar que a educação em si “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”.

No Brasil, a educação escolar institucionalizada é dividida em diferentes e progressivos níveis e modalidades de ensino. São esses níveis:

#### **I – Educação Básica**

#### **II – Educação Superior**

O complexo e contínuo processo de educação básica dos indivíduos no Brasil, foco deste trabalho, é calcado, ainda segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “nos ideais e princípios da liberdade e da solidariedade humana”. Ele assim se caracteriza teórica, básica e primordialmente pela preocupação político-institucional em oferecer e possibilitar a todos os indivíduos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, por meio de toda a infraestrutura pedagógica, não dissociada de determinadas condições sócio- econômicas, o desenvolvimento integral de suas múltiplas e diferentes potencialidades individuais, de modo a orientá-lo para o pleno exercício de sua cidadania, e todos os devidos meios para progredir no mundo do trabalho e em estudos posteriores.

É dever imprescindível do Estado brasileiro o oferecimento gratuito de educação e ensino em todos os níveis escolares em que se divide o processo educacional.

Pode-se dizer que educação básica brasileira, enquanto parte do processo mais abrangente de educação escolar, compõe-se progressivamente de:

**I** - Educação Infantil, período facultativo de responsabilidade dos municípios em que se busca desenvolver integralmente a criança até seus seis anos de idade, em conjunto com a família desta e com a comunidade.

**II** - Ensino Fundamental, período de duração mínima de nove anos de responsabilidade conjunta dos estados e municípios, que visa conferir aos educandos a formação básica do cidadão mediante diversos aspectos acadêmicos importantes neste processo.

**III** – Ensino Médio, período com duração mínima de três anos de responsabilidade dos estados, durante o qual se buscará, por meio do aperfeiçoamento de conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e na experiência social individual, desenvolver por fim os pilares fundamentais e mais importantes deste processo em sua total abrangência: A autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Inseridas diferentemente nos três diferentes níveis da educação básica encontram-se ainda, como direito fundamental do cidadão e dever do Estado, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Profissional.

A Educação de Jovens e Adultos surge exatamente em um contexto de defasagem escolar histórica provocada por processos de exclusão e marginalização de certos segmentos sociais, e tem como principal objetivo assegurar gratuitamente aos jovens e adultos inseridos nestes grupos oportunidades de ensino apropriadas, levando em consideração para isto as diferentes condições de vida e de trabalho dos educandos.

A Educação Especial, por sua vez, consiste na modalidade específica de educação escolar institucionalizada de qualidade voltada para educandos portadores de necessidades especiais de qualquer natureza. Uma vez considerada dever constitucional do Estado brasileiro, a oferta desta Educação deve ser garantida em todos os níveis da Educação Escolar, a começar pela Educação Infantil, de zero a seis anos de idade.

A Educação Profissional, objeto de estudo importante para este presente trabalho, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "integrada às diferentes formas de educação já mencionadas, ao trabalho, à ciência e a tecnologia,

conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Seu desenvolvimento é “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”. Seu oferecimento surge em um contexto político-econômico específico, que evidencia bem a influência da prática no processo educacional e que melhor será estudado ao decorrer destes capítulos.

Foi exatamente nessa mesma época, entre o início da década de 80, a promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação da LDB atual em 1996 que começa a ganhar corpo no meio acadêmico brasileiro por meio de algumas publicações e debates a tal concepção de educação politécnica, também chamada de “concepção marxista de educação”.

Nos moldes desta sociedade brasileira que nos é contemporânea, a tal cidadania apresentada no corpo da LDB, enquanto conceito teórico que garante nos processos político-decisórios da sociedade a participação social de todo e qualquer indivíduo, independentemente de gênero, etnia, orientação sexual, classe social ou filosofia, de fato só pode ser realmente exercida mediante uma capacidade crítico-reflexiva por parte deles.

Ela serviria para leva-los posteriormente à autonomia intelectual, base fundamental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Declaração de Direitos Humanos e da própria democracia, e objeto principal de estudo deste trabalho.

Por ser calcada nos motivos mesmos que fazem com que a Filosofia sempre represente um objeto de constante perigoso inquisitivo para as numerosas concepções de mundo ocidentais que muitas vezes nos são transmitidas de forma naturalizada e inconsciente, esta noção formativa deve ou deveria promover o processo educacional básico dos indivíduos sem condicioná-los de quaisquer formas; pois ele, além de primar pela pluralidade de ideias, também preza por uma atenta análise da complexidade de um determinado contexto histórico-social e seus múltiplos e diversos fatores determinantes.

É neste processo educacional básico que podemos observar uma nítida e complexa relação multicausal entre a teoria e a prática, na qual se torna evidente que uma não se dissocia da outra.

Uma não pode ser estudada em detrimento da outra. Impossível analisa-las isoladamente. Elas nunca se dissociam quando traçamos um paralelo entre educação, ciência e sociedade. A teoria residente no âmbito jurídico do sistema educacional brasileiro resulta de toda uma conjuntura político-social vinculada, por exemplo, às lutas e conquistas históricas de direitos que contribuíram para que chegássemos a esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente até os dias de hoje, e norteadora de políticas sócio-educacionais. Que seriam estas ações históricas se não a essência da prática em si

### **1.3 –Educação Politécnica**

Inicialmente pensada pelo filósofo alemão Karl Marx, pode-se dizer de uma forma bastante genérica que o modelo de educação politécnica, amplamente defendido no meio teórico-acadêmico brasileiro, busca proporcionar aos indivíduos a capacidade crítica de análise da sociedade capitalista por meio de um enfoque teórico-prático observação do processo edificador das relações sociais que servem de pilar a esta mesma sociedade, de maneira a consolidar uma transformação radical dela por meio da emancipação da classe trabalhadora.

Tal como bem expõe (RODRIGUES,1998), Marx divide o conceito maior de Educação em três que se complementam entre si. São elas:

- 1 - Educação intelectual;
- 2 - Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
- 3 - Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (RODRIGUES, 1996)

Tomando-se ainda como base o artigo e as palavras do último autor citado, faz-se necessário expor aqui os principais pontos norteadores defendidos pela visão marxista de educação. São eles:

- 1-Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento;
- 2-A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre

trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo;

3-A formação integral da personalidade de forma a torna o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte e técnica;

4-A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (RODRIGUES, 1998)

Esses quatro pontos fundamentais, ainda segundo (RODRIGUES, 1998), se articulam de tal forma que desenvolvem e caracterizam a formação politécnica “em três eixos fundamentais: dimensão infraestrutural, dimensão socialista e dimensão pedagógica”. (RODRIGUES, 1998)

Antes de falar propriamente de qualquer um desses três eixos, é vital dizer que todos se complementam entre si em prol dos objetivos principais dessa concepção educacional e da construção de formas de educação que primem pelo domínio do conhecimento dos processos sociais e de trabalho, de forma a romper com um projeto paralelo de formação de indivíduos imposto pelas demandas do mercado e dos setores dominantes da sociedade.

O primeiro deles abarca “os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, especificamente os processos de trabalho sob a organização capitalista de produção, e conseqüentemente, a questão da qualificação profissional” (Rodrigues, 1998), de forma a compreender como que a constante evolução da tecnologia e das inovações trazidas por ela se refletem na formação baseada no princípio da politecnia.

O segundo menciona a dimensão mais ampla do projeto que se preocupa em considerar em suas reflexões a possibilidade de construção de outro modelo de sociedade, ainda segundo José Rodrigues, por meio de uma ruptura com os pilares educacionais dominantes que prezam pela “profissionalização estreita” (RODRIGUES, 1998).

O terceiro, por fim, é o eixo que busca traduzir para a práxis pedagógica os conceitos teóricos politécnicos que buscam promover uma análise crítica das relações impostas pelo mundo do trabalho.

Apesar de abarcar aspectos importantes para a formação humana no atual contexto histórico em que vivemos a educação politécnica ainda não encontrou na

prática a verdadeira e completa manifestação de suas ideias teóricas, de forma que elas, exatamente por isso, acabam por não dar conta da problemática maior referente à análise atenta e cautelosa das relações e processos do trabalho, sociais, culturais, políticos, econômicos e psicológicos.

Para melhor visualizarmos os avanços e influências da concepção marxista, mesmo que de forma limitada e longe da total equivalência entre a teoria e a prática, é válido citar aqui dos parágrafos do artigo 35º da referida LDB, que dispõe sobre as finalidades do Ensino Médio no Brasil. Dizem eles:

Art.35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando-o o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Mesmo com o reconhecimento legal da importância de se formar indivíduos portadores de um pensamento crítico e de uma autonomia intelectual e da articulação educacional entre a escola e as práticas sociais, faz-se necessário ressaltar, tal como (RODRIGUES, 1996) apud (SAVIANI,1988) menciona “a efetiva derrota que sofreu a proposta da concepção marxista de educação no curso dessa trajetória, onde ficaram apenas menções genéricas e inconsistentes à politecnia” (SAVIANI, 1997, 2003), pois, tal como conclui-se a partir de suas palavras, não se define claramente o que se entende por autonomia intelectual.

Isto faz com que esse conceito, tão caro aos objetivos da educação básica, passe a sofrer o relativismo pedagógico-ideológico das instituições de ensino e, por consequência, comece a ser incorporada e se adaptar à estrutura delas.

Por seu caráter produtor de enormes diferenciações sociais que se renova conforme a constante mutação de seu sistema econômico de cunho complexo e das relações sociais provenientes dele, a sociedade capitalista brasileira atual promove de uma forma geral, segregações e privações não apenas no que diz respeito às condições sociais de vida, mas também no próprio processo de construção da própria ciência.

No entanto, é necessário frisar que o processo de segregação no modo de produção do conhecimento nesta sociedade não obedece necessariamente à dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Veremos isso melhor a seguir.

#### **1.4 - Um “Taylorismo” educacional**

O engenheiro norte-americano Frederick Taylor criou como ferramenta útil à consolidação de seu modelo de produção e administração taylorista de empresas e fábricas de sua época o que posteriormente denominou de “Gerência Científica”.

Segundo o pensamento taylorista nada imparcial ou científico, a principal função da Gerência Científica seria garantir aos administradores e supervisores a posse total do pensar dos trabalhadores acerca da totalidade dos processos de seu trabalho, de modo a promover a racionalização do trabalho como forma de construção de uma maior eficiência nas rotinas produtivas.

Exatamente por identificar na capacidade reflexiva dos operários um problema concreto e, portanto uma ameaça direta ao capital, Taylor aponta para a necessidade de separar o processo de trabalho do conhecimento adquirido por meios culturais ou sociais e destruir todo e qualquer meio que possibilite a organização e a troca de experiências e opiniões entre os operários de sua fábrica, de forma que seu papel no trabalho não difere muito de uma máquina.

Taylor em momento algum se preocupa em dar a seu texto um caráter imparcial tal como aquele necessário ao método científico. Pelo contrário, o engenheiro escreve suas teses visando claramente favorecer a grupos sociais específicos que se beneficiam da configuração das relações de trabalho da sociedade capitalista da época.

Para ele, a existência da ciência depende da manutenção de um projeto de uma sociedade de classes altamente hierarquizada, onde alguns estariam aptos ao pensar, ao passo em que outros se limitam à execução manual.

Ora, nada tem de casual o movimento de perceber que o maniqueísmo taylorista entre esses dois aspectos de trabalho e ciência muito se assemelha ao modelo de educação cognitiva de matriz conservadora pensado na modernidade já mencionado anteriormente.

Tal como naquela concepção, Taylor preocupava-se em transmitir a seus operários apenas a série de movimentos, ordens e comandos que julgava necessárias e vitais para se alcançar a racionalização no trabalho e a eliminação de tempos ociosos. Isto soa bastante semelhante à transmissão de uma cultura instituída.

Além disso, a necessária dissociação entre os executantes e os pensantes é algo que vem sendo desconstruída, por exemplo, na ampliação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IF's), que passa diretamente pela cidade do Rio de Janeiro enquanto parte de um projeto de educação maior não dissociado, conforme já dito aqui antes, de um projeto de sociedade maior.

Nestas instituições, impera o discurso da educação enquanto meio de ascensão social por meio da valorização da ética do trabalho, muito semelhante, inclusive, àquela valorizada por Henry Ford.

No entanto, a principal diferença entre o modelo taylorista original e a realidade dessas instituições federais neste município não reside mais em um trabalho meramente orientado por instrutores ou supervisores, tal como no primeiro nas fábricas do engenheiro americano, mas sim na apropriação da própria ciência por parte do sistema capitalista, de forma a sempre consolidá-lo cada vez mais.

Soaria isso novamente muito familiar aos nossos ouvidos ao nos lembrarmos do modelo educacional conservador que legitima as diferenciações sociais capitalistas e desloca os propósitos educacionais do âmbito político-debatedor da democracia duvidosa para o dos especialistas protegidos por “uma ciência nascente, supostamente autônoma e antidogmática”, tal (VALLE, Lílian do, 1997) apud (Cambi, 1999).

Conforme já foi anteriormente dito, o capitalismo e as relações sociais impostas por ele não podem ser pensados de forma imutável, pois se trata de um complexo sistema social que renova-se cada vez mais complexamente ao decorrer do processo histórico.

Nesse sentido, ao longo desse constante processo de mutação desse sistema, é preciso dizer que ele impõe novas necessidades ao mercado e à sociedade, uma vez que ela própria nunca se dissocia da economia de mercado de um sistema econômico que adota frequentemente posturas neoliberais.

Assim, é possível concluir que o total maniqueísmo de Taylor perde força nos IFF's em algumas outras instituições cariocas de ensino, em prol de uma integração estratégica entre a ciência (trabalho intelectual) e o executar (trabalho manual) na escola produto da ordem econômica imposta pelo contexto histórico-econômico maior.

No entanto, essa fusão, não dissociada de uma Cultura do Capital, que será problematizada mais a frente, construída nas relações sociais, pressupõe a limitação de campos científicos que servem à legitimação da ordem capitalista e dos pilares da sociedade carioca atual, tal como a própria meritocracia e, por fim, conduzem ao mesmo produto final do Taylorismo: o reprodutivismo de concepções dominantes e o especialismo mascarado.

Este é o taylorismo educacional: Reproduz-se o mero executar, mas um executar refinado sob o fardo da produção científica que nada tem de imparcial neste contexto.

O processo de “taylorização” das escolas cariocas se caracteriza predominantemente, portanto, pela reprodução das relações que pautam o imaginário coletivo-social e legitimam os pilares de sustentação da sociedade capitalista tal como ela se configura nos dias atuais.

Toda instituição educativo-social, nas atuais circunstâncias político-históricas, que organizar suas pedagogias teóricas e ações práticas sem estruturá-las visando contextualizar as origens e bases das relações político-econômico-sociais vigentes e que sustentam a sociedade, atua como “espelho” delas na direção dos indivíduos envolvidos em seu processo educacional maior.

Nessa perspectiva, torna-se necessário fazer uma breve diferenciação entre o conceito básico e essencial a esta análise de “pilares das relações sociais” e a problemática dos “pilares das relações sociais de dominação”.

A primeira definição é baseada em um conjunto abrangente de valores comuns a todos os indivíduos de uma sociedade, independentemente de grupos sociais, construídos complexamente ao longo do processo histórico e atuam no sentido de direcionar os pensamentos do imaginário social. Dentro dessa definição encontram-se, por exemplo, princípios e valores geralmente aceitos pela maioria esmagadora dos indivíduos, tais como a solidariedade, a igualdade e a cooperação entre os indivíduos.

A segunda, por sua vez, refere-se basicamente às origens e aos processos sociais que legitimam a manutenção de uma sociedade totalmente marcada por grandes hierarquias sociais.

Que não confundamos uma coisa com a outra.

Por fim, os processos de reprodução social das concepções dominantes, enquanto fruto direto do Taylorismo educacional descrito, encontram respaldo jurídico em concepções de educação registradas em leis educacionais brasileiras.

Essas visões educacionais serão aqui tomadas como manifestação direta de uma ideologia que abarca em si outras concepções maiores e mais complexas de sociedade, trabalho, economia, política e Estado: O Neoliberalismo.

Torna-se aqui fundamental para os objetivos deste presente trabalho analisar e compreender esta manifestação direta em sua forma legalista.

A esse propósito, dedicaremos o próximo subcapítulo.

### **1.5: O Projeto Neoliberal e seus impactos no currículo educacional brasileiro: Algumas considerações sobre a Pedagogia das Competências.**

Tal como mencionado no subcapítulo anterior, o projeto neoliberal de Estado e sociedade pós-modernos produziu, no âmbito legislativo brasileiro, manifestações diretas de suas concepções ideológicas. Elas abarcam em si, por exemplo, a pedagogia das competências.

Para ilustrar isso, tomar-se-á como registro teórico principal o decreto de N.º 2.208, de 17 de abril de 1997, revogado pela Lei nº 11.741, de 2008, na qual se reforça basicamente a integração entre a preparação para o mundo do trabalho e a formação escolar em diferentes níveis de ensino.

O decreto em questão possuía quatro objetivos fundamentais dispostos logo em seu artigo 1º. Eram eles:

“I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”.

Estas noções são bastante reveladoras na medida em que expõem bastante a operacionalidade da Economia de Mercado na perspectiva globalizada atual. Nela, quase as ações dos indivíduos e do Estado têm como finalidade principal atender às necessidades criadas e impostas pelo movimento constante do mercado econômico em seus pilares fundamentais. Ele passa a ser, portanto, o eixo central em volta do qual gira toda a sociedade e suas instituições.

O Estado então passa a ser o responsável pelo fornecimento dos mais diversos recursos sociais e materiais para que o Livre Mercado cumpra seu objetivo teórico principal de atender às demandas produtivas da sociedade.

Assim, é fundamental ao Estado acompanhar e interagir permanentemente com a economia e as demandas específicas que ela impõe à organização social.

Nesse sentido, edifica-se, a partir da redefinição da configuração da organização do trabalho, a pedagogia das competências.

A noção primária de “competência” aqui será entendida oportunamente como “o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o

sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas” (RAMOS, M. N) apud (Tanguy&Ropé, 1997).

No entanto, sob a ótica da organização do trabalho no âmbito do capitalismo em constante reinvenção que está sendo aqui discutido, pode-se dizer que esta noção de competência é adaptada pragmaticamente ao atendimento contínuo das demandas econômicas oriundas desse movimento permanente do mercado.

Desse ponto de vista, cabe aqui expor uma definição bastante sucinta, proposta por (RAMOS, M. N), para essa noção pedagógica que reforça a idéia de adaptação da competência:

“Ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção torna-se plural – ‘competências’ –, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.” (RAMOS, M. N)

A “competência” desempenharia, dentro da ótica sob a qual foi concebida essa pedagogia, importante função na formação na preparação do indivíduo no processo de domínio prático da realidade que o cerca, isto é, a escola redefiniria suas práticas visando torna os indivíduos aptos a resolver problemas e questões edificadas a partir de uma estrutura do lugar social que esses indivíduos ocupam numa sociedade de classes.

O que se pode notar é que o conceito de “competência” aí poderia abarcar, de uma forma geral, todas as noções necessárias para a consolidação prática de qualquer projeto político-pedagógico.

No entanto, é perceptível que dentro da lógica neoliberal vem ocorrendo e se consolidando um movimento de apropriação permanente dessa noção por parte do mercado e suas demandas.

Dessa forma, pode-se dizer que, se o conceito de “competência” em seu âmbito mais básico e primitivo torna o indivíduo apto a analisar, julgar e avaliar algo pré-determinado com base em conhecimentos adquiridos, no âmbito da organização do

trabalho ele faz do mesmo indivíduo um sujeito portador de todas as qualidades necessárias para o pleno e eficiente exercício de sua função naquele momento.

Ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho e o mercado sofrem transformações e reordenamentos constantes e cada vez mais complexos, as formas de produção da existência social através do trabalho também se modificam drasticamente. Assim, a Escola também não se dissocia desse cenário. Pelo contrário, tal como bem apontou (RAMOS, M. N): “As competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho (...)”.

A partir desse princípio, começa-se, nos espaços escolares, especialmente nos de Escolas técnicas estruturadas nos moldes mencionados no subcapítulo anterior, a estruturar seus currículos e direcionar suas práticas com base nas alterações na configuração do mercado.

Vale salientar aqui, no entanto, que esse processo de transformação da escola em um organismo social que acompanha permanentemente as demandas do mundo do trabalho não é um fenômeno oriundo diretamente da ascensão de uma ideologia neoliberal ao longo do processo histórico. Trata-se aí da forma como as concepções neoliberais reforçaram ainda mais esse movimento a partir de suas ideias. Contudo, essa relação disposta anteriormente pode ser observada desde muito antes do triunfo neoliberal.

Sobre isso, (DA SILVA, João Carlos & FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini, 2007), em seu artigo “Escola Pública: Fracasso Escolar numa Perspectiva Histórica” explicitam bem essa relação entre escola e mercado desde a Revolução Francesa. Dizem-nos eles:

“O surgimento da escola pública está respaldado por duas grandes frentes: uma delas no contexto da Revolução Francesa (1789) que engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – destituindo a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizando a relação servo- senhor feudal e empurrando grandes contingentes das populações rurais para os centros urbanos; outra frente é a Revolução Industrial (1780), configurando, assim, o modo de produção capitalista e favorecendo os processos de industrialização, urbanização e migração. Tem-se aí a origem do trabalho assalariado e do trabalho alienado. Como todo filho traz o “gene da mãe”, a escola pública traz o “gens” da industrialização, pautada na mercadoria – núcleo da sociedade capitalista – fundamentada no trabalho e nos fenômenos da expropriação física e intelectual do indivíduo. Em outras palavras, a escola pública, desde sua gênese, surgiu para atender a demanda do mundo do

trabalho nesse novo modo de produção, configurado no trabalho alienado.” (DA SILVA, João Carlos & FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini, 2007).

A Escola, portanto, é reforçada nesse período neoliberal atual em sua função de ferramenta de adaptação da sociedade civil ao movimento permanente de demandas específicas da organização do trabalho durante um determinado período de tempo.

Esta relação pode ser exemplificada pelas palavras de (RAMOS, M. N), em sua obra sobre a Pedagogia das Competências estruturada nos moldes de hegemonia capitalista. Diz-nos ela:

“(...) as competências são apresentadas como propriedade instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Isso quer dizer que uma gestão fundada nas competências encerra a ideia de que um assalariado deve-se submeter à uma validação permanente, dando constantemente provas de suas adequação ao posto de trabalho e de seu direito a uma promoção.”(RAMOS, M, N).

A pedagogia em questão ainda produz no ambiente escolar uma forte hierarquia, gerada, entre os outros motivos, pela necessidade de aplicabilidade prático-cotidiana imposta pelas próprias competências, entre os próprios conteúdos que se adequam à aplicabilidade básica requerida pelas próprias competências.

No caso dos objetos de estudo deste trabalho, cria-se uma forte noção de “importante ou desimportante” dentro do ambiente escolar. Ela é determinada a partir das demandas do mercado e das estruturas sócio-econômicas a partir dos quais a sociedade se estrutura. Aquilo que não se adapta ou é menos requerida a e por tais estruturas e pela tal “aplicabilidade prática”, passa a ser considerado, respectivamente, como “descartável” ou “menos importante”.

Essas noções de “descartável” e “menos importante” traduz na prática uma redefinição do processo de construção do conhecimento pelos indivíduos, de modo que ele agora se originaria a partir de demandas histórico-econômico específicas. Essa construção revela, mais uma vez, a lógica taylorista educacional calcada numa concepção nada imparcial de ciência, ainda que seus defensores, calcados no senso comum de sua época, insistam em afirmar o contrário.

Sobre essa relação, (RAMOS, M. N) exemplifica-nos bastante essas noções, com outras palavras:

“O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro. A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes.” (RAMOS, M. N)

É possível observar que as práticas pedagógicas consolidadas a partir do discurso prático-aplicável das competências produzem, juntamente com os valores ético-sociais hegemônicos oriundos do modo de produção capitalista, influências na forma como se educa o ser humano nas relações sociais em que ele se insere.

Esta relação será, mais a frente, abordada pelo que aqui se chamará de “Cultura do Capital”. Sendo um fator cultural, esta relação transcende, portanto, as práticas pedagógicas e o próprio ambiente escolar.

Em sua obra sobre a pedagogia das competências, (RAMOS, M. N) exemplifica bastante as idéias que estruturam esse conceito de “Cultura do Capital”. Diz-nos ela:

“Além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a “pedagogia das competências” visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeando a uma cultura chamada de pós-moderna. Por isso a “pedagogia das competências” não se limita à escola, mas visa a ser instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor a conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade (...)” (RAMOS, M. N).

A formação de comportamento do indivíduo na sociedade, segundo a linha de pensamento das competências, está calcada em uma visão que concebe o indivíduo, a partir de uma concepção naturalizada de construção do pensamento, como produto direto das situações que ele é capaz de resolver a partir das competências que lhe foram trabalhadas. Mais a frente, no terceiro capítulo deste trabalho, essa questão será mais bem explorada e desenvolvida.

A pedagogia das competências, portanto, constitui-se como produto direto da necessidade de se legitimar a estrutura social que possibilita o desenvolvimento do sistema capitalista em suas contradições e complexidades.

Ela é desta forma, um dos fatores que orienta a Escola a atuar como espaço de reprodução das relações sociais vigentes, determinadoras da noção estruturante das competências acerca do que é ou não importante para um determinado fim, a partir do ponto de vista de uma suposta prática cotidiana. Enfim, trata-se de uma afronta direta à autonomia intelectual do indivíduo e de uma tentativa de adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista e ao modo de produção vigente que lhes determina as relações contemporâneas que ela encena.

Falando em um contexto mais geral e macro, o filósofo húngaro Istvan Mészáros expõe bem em sua obra sobre a forma como a escola no último século vem sendo utilizada como meio de legitimação da ordem capitalista, tal como nos moldes da pedagogia das competências. Diz-nos ele:

“A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (Isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria história teve de ser totalmente adulterada, e de fato, frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (...)” (MÉSZÁROS, 2008, pgs 35-36)

Como afirma novamente (RAMOS, M. N): “Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa.”

Por fim, é importante afirmar que a pedagogia das competências produz, no imaginário social, novas concepções de “excelência” e “fracasso” escolar. Dedicaremos o próximo capítulo para melhor compreender essas novas concepções.

## **Capítulo 2: O público e o privado na educação básica: Entre a “excelência” pedagógica e o “fracasso” escolar.**

### **2.1 – A boa escola é a escola privada ou a escola privada como indústria produtiva?**

Tal como a própria civilização nestes últimos anos de globalização, a escola carioca de nível médio, de forma nunca dissociada do movimento da própria sociedade, continua a sofrer consideráveis mudanças em suas estruturas e em seus fins.

Popularmente conhecida por fortes e inúmeros problemas e desigualdades, tal processo vem se acentuando cada vez mais devido, entre outros diversos fatores, às relações cada vez mais estreitas entre o capital privado e setores governamentais.

Esse estreitamento de relações se consolida, por exemplo, na ausência institucional de direitos sociais básicos, característica do projeto neoliberal de Estado, ou quando se observa nos dias que se seguem, com o consentimento de autoridades eleitas pelo voto popular, a infiltração dos próprios empresários e proprietários do grande capital em cargos de alto escalão da administração pública.

Aqui vale novamente ressaltar o que o mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acerca dos regimentos e estatutos das instituições. O artigo 12º do corpo do referido texto, em seu I item, determina que, “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

A partir daí, é possível afirmar que, exatamente pela necessidade institucional de conformidade com os objetivos do processo educacional, já mencionados anteriormente, o que vem recentemente ocorrendo é uma espécie de “maquiagem objetivada”, travestida ainda com o fardo de excelência, dos projetos político-pedagógicos da grande maioria das escolas privadas para a satisfação de determinados interesses de grupos específicos, responsáveis por grandes investimentos no setor educacional, tão rentável e lucrativa nos dias atuais no Rio de Janeiro.

Aí já é possível observarmos uma importante relação, muito cara, aliás, a tais investidores. A interação estabelecida entre o fator cultural do costume e a realidade

político-social manifesta-se de forma muito evidente no discurso do senso comum, de modo a produzir o que aqui se nomeará como a “Cultura do Capital”.

A naturalização desta realidade é primordial para a construção de uma escola que mais se aproxima de um estabelecimento comercial e para esta Cultura do Capital. Naturalizar, enquanto componente importante do senso comum constitui o pilar fundamental para o surgimento de novas formas de Educação legitimadoras da referida Cultura. Nela, tal como para os sociólogos clássicos, a educação corresponderia, tal como afirma (CASTORIADIS, 1987): “a uma prática espontânea irrefletida, que, na realidade, responde pelas necessidades mais elementares de conservação e de auto-reprodução que a sociedade, tal como qualquer ser vivo, não deixa de manifestar”.

Tal como (Castoriadis, 1997), (VALLE, Lílian do, 1997) também dispõe sobre estes reducionismos e equiparação das necessidades da prática educacional a um mero processo biológico de manutenção da própria civilização humana. Afirma ela sobre isso:

“E como essas necessidades referem-se, de forma imediata, à produção das condições ‘materiais’ de sobrevivência físico-biológica, estar-se-ia designando como ‘educação’ um processo que não se afasta muito da simples adaptação animal – com a ressalva de que, no caso humano, trata-se de conservar ‘o modo de ser singular’ de uma sociedade, de forma que essa sobrevivência jamais segue um cânone preestabelecido e comum a todos os indivíduos da espécie, como acontece com os demais viventes.” (VALLE, Lílian do, 1997)

O grande problema em aplicar esta linha de pensamento à Educação, enquanto processo que constitui como produto de um dado contexto histórico-social específico, extremamente complexo e influenciado por numerosos fatores, reside na maneira com que instantaneamente e majoritariamente se conservariam também as estruturas, hierarquias e relações de poder, dominação e desigualdade enquanto elementos que compõem esta determinada realidade, sem jamais realizar reflexões ou questionamentos acerca do processo social de construção da mesma. Eis aí retrata a naturalização em si.

Se pensada desta forma, a Educação jamais teria sido capaz de absorver e converter em prática pedagógica os avanços, conquistas históricas dos movimentos sociais, que representam exatamente uma ruptura com os hábitos, tradições e pensamentos, componentes de uma ideologia ou cultura dominante de uma

determinada época histórica, exatamente como Karl Marx dispôs sobre o conceito de “Ideologia”. Como bem explica (CARDOZO, J. L.,1982): “Para Marx, os trabalhadores estariam dominados pela ideologia da classe dominante, ou seja, as idéias que eles têm do mundo e da sociedade seriam as mesmas idéias que a burguesia espalha”. (CARDOZO, J. L., 1982)

A chamada “Cultura do Capital” aqui mencionada consiste em um conjunto de ideias, práticas, tradições e estruturas político-sociais que, além de tomar para si como natural e imutável uma determinada realidade vigente, orienta as ações e concepções de vida e mundo dos indivíduos para o único ideal humano determinado inconscientemente por eles próprios: O próprio Capital e a busca pelo que ele pode proporcionar ao ser humano neste contexto histórico em que estamos inseridos.

Qualquer pensamento ou ação que não se enquadre nessa filosofia é severamente criticado ou até mesmo reprimido pelos próprios indivíduos que tomam para si estas concepções.

Neste sentido, a escola, enquanto parte e fruto de uma estrutura político-social maior, exerce um papel fundamental na reprodução dos ideais dessa cultura. Veremos isso melhor a seguir.

O discurso de excelência vinculado por tais instituições surge em um cenário sócio-educacional específico de nível médio naturalizado, baseado em uma concepção mercantil do próprio ensino, que atende às necessidades impostas por um cenário social que cada vez mais abarca relações sociais pautadas pelos ideais do capitalismo monopolista dos dias atuais.

Ora, se a própria escola se transforma e incorpora o rótulo e o valor de uma mercadoria, é possível constatarmos que ela também absorve discursos convidativos difundidos tal como pelo departamento de propaganda e marketing de uma grande empresa.

A infraestrutura maior que possibilita que surjam essas escolas é a omissão do Estado no que diz respeito a questões educacionais específicas. Por meio dessa, cria-se toda uma indústria extremamente lucrativa em cima de vestibulares como forma de ingresso em universidades ou colégios públicos “de referência”, que dispõe de vagas limitadas.

É importante frisar aqui que esse tipo de ação apenas se configura como “convidativa” aos olhos dos cidadãos, agora clientes, por estes já trazerem em seu repertório social a informação de que o mesmo serviço, quando ofertado pelo Poder Público, não possui supostamente a mesma qualidade que, tal como é retratado em meios de comunicação de massa, a iniciativa privada é capaz de oferecer.

Assim vemos novamente que o mercado dessas escolas-mercadoria somente se cria novamente a partir de uma naturalização da realidade, não dissociada de um desconhecimento e/ou de um sentimento de resignação profundos dos direitos conquistados historicamente através de lutas políticas e sociais. Tem-se aí, portanto, a errônea e clássica visão de direitos enquanto privilégios, tão comum nos processos de lutas históricas.

Esta pedagogia do Ter, apesar de travestida com o discurso elegante e modista do preparo para o exercício da Cidadania, abarca em sua composição um pouco do que Karl Marx denominou como “Auto-alienação”.

(J.M. Paulo Serra, 2003), que estudou o referido conceito mais a fundo, muito bem explica as fases deste processo alienador, segundo Marx. Ele afirma:

“(..)Marx situa a alienação do trabalho – ou económica –, que vê como a causa última de toda a alienação, em quatro dimensões diferentes, se bem que inter-relacionadas:

I) Alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho (“alienação da coisa”). De acordo com a definição de Marx, “a alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagónica.”

II) A alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho (“auto-alienação”). O trabalho torna-se algo exterior e estranho ao trabalhador – algo que ele não controla, nem do ponto de vista técnico nem do ponto de vista social -, torna-se trabalho “forçado”, um mero meio de satisfação das suas necessidades em vez de fim em si próprio. Daí que, e como o ilustra o fenómeno do absentismo, o trabalhador fuja do trabalho como o diabo da cruz.

III) A alienação do trabalhador em relação à essência da espécie (“alienação da espécie”). Sendo o trabalho, a capacidade de transformar o real, de criar coisas, o verdadeiro fim da espécie humana, aquilo que verdadeiramente distingue o homem de todos os outros animais, um tal fim transforma-se, na sociedade capitalista, num mero meio individual de satisfação das necessidades de subsistência.

IV) Alienação do homem em relação ao homem. O trabalho alienado não é “natural” e “eterno”, mas antes o fruto da relação de produção capitalista, centrada na exploração do trabalho de uns homens por outros: “Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como um poder

estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador”.

Desta forma, esta pedagogia transforma em mercadoria o próprio processo de produção do conhecimento, pois pressupõe o desejo de ter para si algo que se apresenta como vital para que se alcancem as mínimas condições de sobrevivência consideradas ideais e que, tendo em vista toda uma lógica concorrencial inerente aos vestibulares e concursos, o outro não pode ter.

Como se assume a postura tal como a de uma verdadeira empresa, a escola acaba por absorver também as próprias imposições e regras econômicas ditadas pelo mercado dos dias atuais, ou seja, caminha-se para a supremacia de uma ou duas instituições do setor produtivo sobre todas as outras, de menor capital e porte.

Tais instituições começam logo a crescer e se aperfeiçoar progressivamente, por meio da conversão da mais-valia extraída em um capital maior em relação ao inicial, de modo a configurar finalmente um novo setor de concorrência no mercado e até mesmo expandir seus serviços para outras partes do processo de educação básica.

Sendo assim, é possível observar ainda que esta escola-mercadoria também acaba por desempenhar um papel alienante, pois ela, enquanto meio de propagação desta Cultura do Capital, difunde também e também está baseada em uma determinada concepção naturalizada da realidade político-social. Este processo faz com que, tal como pensava Marx, os indivíduos passem a não mais reconhecerem a si próprios como únicos edificadores da história e da sociedade tal como ela se apresenta hoje a nossos olhos.

Seria ingênuo, insuficiente e até mesmo enganoso pensar que os ideais valorizados e difundidos pela Cultura do Capital limitam seu território de influência e atuação às escolas-mercadoria. Ela é produto das relações econômico-sociais determinadas pelo sistema econômico vigente, onde a ausência do capital na vida dos indivíduos significa muitas vezes a total ausência de mínimas condições de subsistência. Esta última constatação, não dissocia do fator cultural e político, é um elemento importante no processo de difusão destas relações.

Ao analisar mais atentamente a pedagogia dessa escola, observa-se que ela não pode ser desvinculada de um contexto político-sócio-econômico maior. Cabem

aqui alguns questionamentos: Qual é a relação entre esta educação e a estrutura social vigente? O que ela traduz sobre nossa realidade? Quais são suas verdadeiras intenções e interesses?

(MOTTA, Carlos Eduardo de Souza, 2001), por exemplo, responde a essas questões ao afirmar que:

“Esta educação que reproduz a ideologia da classe dominante está voltada exclusivamente para o incremento da capacidade, entendida como o simples aprimoramento da força de trabalho. Este tipo educação, e porque não falar da escola, se transforma em uma verdadeira fábrica de mão-de-obra, preocupando-se mais com as demandas mercadológicas do que com a obtenção do conhecimento. Este modelo negligencia o indivíduo e se preocupa com o rendimento qualitativo e quantitativo, necessário para cobrir a demanda do mercado na reprodução capitalista. Não se trata de desenvolvimento e, até mesmo, de capacitação para o trabalho, entendido democraticamente, isto é, com o objetivo de estender a aquisição dos saberes intelectuais, materiais e culturais igualmente para todos.”(MOTTA, Carlos Eduardo de Souza, 2001)

Desta forma, foi possível constatar que o conceito de “excelência pedagógica” vem sendo apropriado permanentemente por um discurso hegemônico que o condensa na figura da escola enquanto instrumento capaz de adaptar o indivíduo para a realidade histórico-econômica em que ele se insere, deixando de lado a construção crítica do conhecimento criativo.

A “boa” escola privada, portanto, é um conceito criado a partir de determinadas concepções de sociedade e processo de ensino-aprendizagem e que se autolegitima com o conceito de “fracasso escolar” de outras instituições que, mesmo que defensoras de uma pedagogia muito semelhante a sua, operam de maneira diferente à sua.

Passaremos agora no próximo subcapítulo à análise de todo esse discurso acerca do conceito de “fracasso escolar”.

## **2.2 – O discurso do fracasso escolar na escola pública: Algumas considerações.**

Tal como já mencionado no subcapítulo anterior, a excelência pedagógica das escolas vem sendo definidas a partir de determinadas concepções influentes no imaginário social. Na contramão desse processo, edifica-se o, através da mesma forma, todo um discurso acerca do chamado “fracasso escolar”, que se tornou, aliás, muito conhecido, discutido e polemizado na literatura educacional brasileira.

Inicialmente, é fundamental aqui esclarecer que não existe consenso acadêmico acerca desse debate travado em torno do fracasso escolar por si só, independente da esfera político-administrativa em que ele possa vir a acontecer.

Pelo contrário, muitas são as explicações formuladas acerca desse mesmo fenômeno. De maneira geral, é possível afirmarmos que muitas dessas concepções sobre o fracasso escolar podem ou não entrar em contradição entre si acerca dos motivos para tal fenômeno.

Devido exatamente a este cenário teórico-acadêmico, torna-se bastante difícil fixar aqui uma definição exata para o “fracasso escolar”. No entanto, pode-se dizer que, com base na linha teórica a partir da qual são desenvolvidas análises e estudos sobre este tema, de uma maneira geral ele é personificado, tanto no âmbito da escola pública quanto da privada, nas elevadas taxas de reprovação e evasão escolar. Em alguns casos, pode ser entendido também como “a aprovação com baixo índice de aprendizagem” (DA SILVA, João Carlos & FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini, 2007).

Algumas dessas definições mostram-se insuficientes na tarefa de fornecer uma análise mais completa acerca do fracasso escolar, super ou subestimando determinados fatores e visões de alguns atores sociais em detrimento ou em prol de outros constituindo assim muitas vezes algumas análises incompletas e parciais da questão em debate.

Para uma análise inicial de discurso, tomar-se-á como base conceitual essa definição proposta anteriormente. No fim deste subcapítulo, trabalharemos ainda com uma outra concepção acerca deste mesmo fenômeno denominado “fracasso escolar”.

Para não alimentar essa linha teórica parcial, tomar-se-á aqui o fracasso escolar como um fenômeno relativo a depender do contexto político-histórico específico em que ele se insere, e de causas complexas e plurais. Exploraremos essas diferentes causas a seguir, baseando na base conceitual proposta anteriormente.

Uma boa forma de iniciar nossa análise é mencionando que a escola pública carioca, enquanto local de alta concentração do fracasso escolar e parte direta do processo de formação histórica do Brasil contemporâneo constitui atualmente para

atender predominantemente às classes menos favorecidas economicamente. Os autores Solange Aparecida Bianchini Forgiarini e João Carlos da Silva, que desenvolveram um artigo sobre o fracasso escolar confirmam-nos sobre essa relação:

“A questão do fracasso escolar aparece como fenômeno marcado por diferentes entendimentos ao longo da história educacional mundial e, por extensão, da história brasileira. É possível observar que vem sendo atribuído, conforme a época, o momento histórico e as concepções que a permeiam, a fatores distintos, mas tem atingido principalmente as classes sociais menos privilegiadas.” (DA SILVA, João Carlos & FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini, 2007).

Partindo desse pressuposto de que as classes menos favorecidas são as maiores vítimas diretas do fracasso escolar, um fator importante a ser considerado em sua formação é a forma com que a escola, pautada em mecanismos insuficientes de avaliação respaldados em determinações legais, acaba, em muitas ocasiões, por avaliar o aluno a partir de um olhar fragmentado e parcial de sua formação integral e complexa.

Associado a um discurso escolar muito pautado por noções da Pedagogia das Competências, já discutida anteriormente, essa avaliação limitada, parcial e desconhecadora das formas alternativas de cognição construídas pelos alunos pode ser ainda mais ressaltada na prática pedagógica escolar a partir da superestimação de véis e conteúdos específicos que compõem a formação dos educandos em questão.

Assim, aquilo que (MATTOS, C. D. F). et al.(2007)apud Patto(1996) sobre as falhas durante a alfabetização das crianças menos favorecidas economicamente, cabe muito bem aqui para se pensar o fracasso educacional em outros nível da educação básica, bem como o próprio ensino médio, que é o foco desse trabalho, dentro da relação estabelecida no parágrafo anterior,. Dizem-nos que a escola vai “(...) excluindo-as precocemente de seu interior, por meio de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança tal como ela é, e a criança não aceita a escola como ela funciona” (PATTO, 1996).

Desta forma, a escola, baseando em princípios de organização meritocrata que estabelecem uma relação de tratar de maneira igual e padronizada, em nome de uma suposta igualdade, àqueles que foram concebidos durante toda a sua vida escolar de forma desigual, marginaliza e exclui aos que não se adaptam a tais concepções pedagógicas e avaliadoras.

A relação padronizada que pauta o atendimento às crianças no critério avaliativo de suas capacidades acaba, desta maneira, por desconsiderar “o aluno como uma personagem envolvida no conjunto de relações que se estabelecem no seu interior e entre os diferentes grupos sociais dentro e fora da escola” MATTOS, C. D. F. et al.(2007) apud ( SOUZA, et al. 1994). Na prática, ele passa a ser, perante a sociedade e o mercado, aquilo o que a escola consegue captar através de seus métodos avaliativos.

Tais práticas e necessidades avaliativas, norteadoras dos projetos político-pedagógicos de muitas escolas de ensino médio, ao tornarem-se hegemônicas nas escolas a partir de instrumentos legais que conferem no âmbito da LDB de 1996, passam a influenciar também as próprias concepções dos outros atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, afinal os alunos agora passam a ser visto como aquilo o que deles se consegue inferir a seu respeito.

Tal movimento desconsidera as diferenças de cada um dos alunos em termos de tempo específico de aprendizagem e experiências pessoais que se refletem na relação que cada um deles trava com o ambiente escolar e na maneira como o veem.

Sobre tais relações, MATTOS, C. D. F. et al.(2007) apud Colello (2003) afirmam, ilustrando-as bem, por exemplo que “grande parte do fracasso escolar é, ainda hoje, decorrente de um sistema impessoal que, desconsiderando as diferenças individuais ou culturais, volta-se apenas para o grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar” (COLELLO, 2003)

Este movimento cria, como produto final, uma espécie de Cultura como produto final.

Essa cultura define preocupações centrais acerca do processo de ensino-aprendizagem, dentre as quais se encontram os valores simbólicos dos diplomas e a visão do senso comum acerca do referido processo cognitivo, que muito abarca muitos das noções limitadoras sobre o ambiente escolar, contidas em pedagogias formadoras para o mercado. Ela não opera de forma muito destoante de uma empresa.

(WERNECK, Hamilton, 1942), em sua obra, nos esclarece um pouco melhor essa relação mencionada anteriormente. Ele nos explica:

“(…) Qualidade é a linguagem da moda e a educação, como acontece com a sociedade, vai incorporando essas palavras, e depois incorpora conceitos e acaba falando mal dos conceitos que usa. Numa linguagem atualizada dentro dessa configuração, a escola passou a ser chamada de empresa, os que nela trabalham são funcionários, os alunos são clientes, assim como seus pais, e o aluno, agora cliente, depois de ensinado, torna-se o produto daquela escola, agora chamada de empresa.”(WERNECK, Hamilton, 1942)

Nesse sentido, retornando novamente à LDB, vemos que existe uma quantidade fixada de conteúdos pré-determinados que, para o desenvolvimento pleno das competências, devem ser trabalhados dentro de um período tempo específico, a partir de determinados recursos e metodologias limitados que a escola possui.

Acrescenta-se a isto, a situação de desinteresse que os alunos desenvolvem ao longo da vida escolar devido, entre outros fatores, à intensa massificação de conteúdos expressa na relação descrita no parágrafo anterior, ao contexto econômico-social desfavorável que permeia seu cotidiano e à forma como foram condicionados a encarar a escola, tendo sobre ela, em muitos casos, uma visão dela como sendo um lugar inútil, bastante semelhante a um discurso das competências.

Essa visão pode ser alimentada pela maneira com que a instituição escolar trabalha, dentro de suas competências predeterminadas, com um repertório sócio-cultural limitado às “paredes” dos conteúdos em detrimento de uma perspectiva multicultural e popular, que preze pela possibilidade dos alunos reconhecerem a si mesmos no ambiente escolar. Essa relação remete-nos novamente ao movimento de rejeição da escola em relação ao aluno, salientado por (PATTO, 1996) em sua obra.

Assim, se a escola enquanto instituição de relevância social, afirma que estão aptos a prosseguir na vida acadêmica somente aqueles que se adéquam às formas de avaliação, que pouco nos revelam sobre os saberes adquiridos pelo aluno, é possível observarmos aí um processo de descarte por parte da escola em relação ao aluno.

Sobre este processo, (MATTOS, C. D. F. et al, 2007) apud (Gatti et al,1981) observou que “a reprovação vem, em sua grande maioria, associada aos níveis sócio-econômicos baixos e que a escola contribui para o processo de marginalização social e a perpetuação das injustiças sociais” (GATTI et al., 1981)

No entanto, se novamente traçarmos em nossa análise um paralelo com os processos já mencionados anteriormente de taylorismo educacional da pedagogia das competências, é possível concluir que esse processo de marginalização exerce a

mesma função prática dessa pedagogia: Atender às demandas de setores específicos do mercado.

Neste caso, como os indivíduos não possuem as trabalhadas as habilidades necessárias para o exercício de trabalhos requerentes de grande qualificação, eles são escoados para outras áreas, que necessitam de mão-de-obra barata e pouca qualificação.

Ainda seguindo este ponto de vista, é possível concluirmos ainda que a escola, além de contribuir para um processo de manutenção de injustiças sociais em uma sociedade que nela concentra grande parte dos meios de ascensão social, exerce também papel de legitimador prático de uma ideologia dominante, a partir do produto final que edifica.

Por fim, levando em consideração as diferentes visões acerca do fracasso escolar na escola pública, é possível concluirmos que o referido fenômeno, encarado sob a ótica da reprovação e da reprovção, pode ser enfrentado a partir de transformações nos espaços escolares que prevejam em suas pedagogias uma perspectiva de inclusão social dos alunos nele.

Para isto, seriam necessárias reformas na formação de professores de modo que eles comecem, coletivamente, a enxergar o ambiente escolar como espaço onde relações de poder, enquanto manifestações diretas de um contexto de sociedade de classes são travadas permanentemente de forma complexa.

No entanto, se aqui tomarmos o fracasso escolar da escola pública enquanto a tentativa falha de socializar às classes trabalhadoras toda a produção de conhecimento humano, a partir de uma perspectiva crítico-problematizadora, como meio de proporcionar-lhe autonomia intelectual para repensar e resignificar sua própria realidade, nossa análise final já será outra.

Concluiremos então que, para reverter esse contexto de fracasso escolar, serão necessárias de mais do que meras reformas de currículos e formação de professores. Estaríamos tratando aqui também de uma transformação significativa da ordem social e de uma revogação violenta das concepções pedagógicas dominantes a partir de tal transformação, fazendo com que os próprios propósitos e imagens refletidos no imaginário social também fossem redefinidos a partir daí.

Assim, fica evidente que o conceito central e norteador dessa perspectiva de finalidade escolar principal é a dita “autonomia intelectual” enquanto meio para a liberdade.

Mas afinal, o que é ser intelectualmente autônomo? O que é praticar a liberdade? Que práticas pedagógicas contribuem para que o aluno seja sujeito edificador de sua própria autonomia? Em que doutrinas filosóficas esse conceito encontra respaldo e influência direta? A escola por si só é capaz de promovê-la através da educação? Em que medida a autonomia intelectual direciona o ser humano para a liberdade?

À tentativa de responder essas perguntas dedicaremos o terceiro e último capítulo deste trabalho.

## **Capítulo 3: Por outra prática pedagógica na educação básica: em busca da autonomia intelectual do indivíduo.**

### **3.1: O que se entende por “Autonomia intelectual”?**

A educação é, quando concebida como um meio para a autonomia intelectual do indivíduo, um exercício que tem como fim principal a liberdade sob a ótica de diversos aspectos. Partindo do pressuposto que o conceito amplo de liberdade é, antes de tudo, filosófico, a educação e a prática educativa também constituem um exercício primária e teoricamente um exercício de reflexão filosófica acerca de uma realidade multifacetada.

Tal realidade constitui-se como objeto de criação ontológica do ser humano através do processo histórico, passando pelas mais diversas culturas e concepções científicas. Paralelamente, é necessário compreendermos que homens e mulheres constituem não apenas como construtores da sua própria realidade histórico-material, mas também se tornam produtos diretamente condicionados pelas relações múltiplas e complexas que são travadas no âmbito dela.

Sobre esta relação, o antropólogo francês (MORIN, 2004), por exemplo, é bastante claro em sua obra sobre os princípios do pensamento dialógico:

“(…) Assim, nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução que vem do início dos tempos, mas esse sistema não pode se reproduzir se nós mesmos não nos tornarmos produtores com o acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, á medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.” (MORIN, pg 95, 2044).

Desta forma, observa-se que é perfeitamente possível que homens e mulheres possam ser donos e criadores de suas próprias ideias a partir da reflexão crítica da realidade, pois, afinal, ela também lhes pertence.

Esta reflexão atenta e crítica da realidade constitui um dos pilares fundamentais da autonomia intelectual, que se fundamenta e se edifica à luz de outros conceitos filosóficos dos quais trataremos melhor ao longo deste capítulo.

Desta maneira, compreendendo a realidade a partir deste viés histórico-ontológico, analisamos que o ser humano, conforme vão reproduzindo biológica e

culturalmente a si mesmos, são, inicialmente, obrigados a inserir-se e basear suas concepções e ideias em estruturas de mundo que foram criadas por outros seres humanos que lhes foram anteriores ao longo do processo histórico.

Assim, a conscientização enquanto forma de esclarecer o ser humano para sua própria liberdade é parte do projeto epistemológico que ele mesmo criou sobre a realidade e até mesmo aquilo que a transcende. Portanto, o ato de conhecer é o princípio norteador do esclarecer acerca das construções histórico-acadêmicas criadas por homens e mulheres, e por consequência, da autonomia intelectual dos indivíduos.

Apenas através deste esclarecimento atento e permanente, que compreende o mundo como algo permanentemente em construção, é que será possível retirá-los, homens e mulheres, do condicionamento que lhes é imposto, histórica e involuntariamente, por si mesmos. Somente assim é possível que o ser humano reafirme e reforce seu papel autônomo de edificador e livre pensador da realidade, deixando de ser um mero produto dela a partir da alienação (in) voluntária. Em nosso momento histórico atual, o Esclarecimento dos seres humanos para e pelos seres humanos só pode ser realizado a partir da valorização pelo princípio da liberdade pelo Estado Democrático de direito.

Dáí conclui-se a origem e o significado direto da culpa que Kant atribui ao ser humano por sua menoridade: A recusa por parte do ser humano em fazer uso de sua própria razão acerca da realidade múltipla, que ele mesmo criou historicamente, torna-o “menor” por sujeitar-se a ir contra a sua própria natureza de esclarecer-se a si mesmo através de sua tendência ao conhecer, tal como já mencionava Aristóteles séculos antes.

Sobre esta relação, Kant, ao tratar da suposta possibilidade do próprio ser humano a serviço de algum credo específico inibir o esclarecimento em todo o âmbito social, é bastante preciso e claro:

“Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torne impossível para esta ampliar seus conhecimentos (particularmente os mais imediatos), purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste precisamente neste avanço.”(KANT, pg 109-110, 1985)

Apesar de renegar a ideia “natureza humana” apresentada neste trecho por Kant, Paulo Freire partilha de sua ideia de que um indivíduo autônomo, esclarecido kantianamente, não pode “renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte ao mundo nos coloca.” (FREIRE, pg.53, 2011). Assim, temos duas ideias semelhantes, mas formuladas e concebidas em períodos históricos diferentes, o que serve para reforçar-nos ainda mais o caráter ontológico da construção do conhecimento.

Desta forma, perceber-se intelectualmente autônomo não é um estado permanente, mas sim um processo eterno de autoquestionamento edificado sob um sentimento de verdadeiro e vasto amor pela liberdade enquanto sendo a capacidade de fazer de si mesmo um ser capaz de refletir e intervir no mundo. Problematizaremos esta capacidade de reflexão a seguir. Nas palavras de Paulo Freire: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, pg.105, 2011)

Este condicionamento é edificado a partir do que aqui chamaremos de menoridade, tal como é trabalhada à luz da filosofia kantiana, que, ainda segundo a mesma, só pode ser superada através do esclarecimento.

Nesse sentido, é importante que nos façamos a mesma pergunta que o filósofo Immanuel Kant fez a si mesmo: Afinal, que é o “Esclarecimento”?

Responde-nos ele próprio:

“Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.(...)” (KANT, pg 100,1985)

Assim, o esclarecer atua na consciência humana no sentido de interá-la acerca dos diversos pilares que estruturam a realidade em seus múltiplos aspectos, a partir de reflexões e, acima de tudo, discussões e debates sobre os mesmos. Desta maneira, os indivíduos tornam-se aptos a pensar, reestruturar, reformular ou reforçar a realidade a partir de seus próprios intelectos.

Entretanto, o ideal do esclarecimento enquanto meio para a autonomia intelectual só pode ser consolidado na prática se postulado no âmbito e no imaginário

social como ideal e princípio indissociável da própria condição humana, o que geraria no ser humano um verdadeiro sentimento de amor que serviria como base para uma incessante busca por um mesmo ideal: O da liberdade, que só pode ser alcançado mediante a autonomia intelectual, que, como sendo algo individualmente concebido, também redefine individualmente a liberdade.

Sobre o sentimento de amor enquanto meio de buscar incansavelmente a autonomia intelectual, as definições de Alain Badiou e Paulo Freire pareceram-nos bastante oportunas para ilustrá-la como possibilidade concreta de principal desejo do ser humano enquanto ser propenso ao convívio social. Afirma-nos, respectivamente, os dois pensadores:

“O amor traz à tona o que é uma diferença. No amor, aceitamos pormo-nos a dois para explorar não o que acreditavam os românticos, quer dizer, a fusão, mas o que é aceita a diferença do outro, aceitá-la apaixonadamente. O amor é todo o contrário do individualismo que nos propõem” (BADIOU, pg.34, 2012)

“Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não se deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista de outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia*<sup>1</sup> do mundo, se não há amor que a infunda” (FREIRE, pg. 110, 2011)

Desta maneira, observar-se que ambos os filósofos retomam muito do que, há muitos séculos atrás, Sócrates já havia nos ensinado com seu método filosófico. Neste, além de uma progressiva e constante relativização dos conceitos-pilares de nossas próprias concepções em prol de um sentimento de dúvida na investigação filosófica, coisa que problematizaremos no próximo subcapítulo, preza-se também por um empenho coletivo em se chegar a uma conclusão abrangente, complexa e inacabada acerca do que está em questão.

Este empenho converte-se posteriormente exatamente no que, tanto Freire quanto Badiou problematizam em suas respectivas obras, ou seja, numa espécie de cultura que eleva ao patamar mais relevante a paixão e o anseio pelo conhecimento enquanto forma de se obter respostas para as mais variadas questões acerca de nosso próprio lugar no mundo real enquanto indivíduos que tende ao saber. Estas só se edificam a partir da valorização direta da relativização socrática e do diálogo permanente com o outro.

Desta maneira, é possível notar que esta é a razão pela qual a verdadeira e definitiva libertação dos indivíduos se dá exclusivamente a partir da libertação primária da esmagadora maioria de todo o corpo social, uma vez, que, com bem colocou Descartes em seu “Discurso do Método”:

“(…) não é verossímil que todos se enganem; ao contrário, isto mostra que o poder de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama de o bom-senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, assim, a diversidade de nossas opiniões não resulta de serem umas mais razoáveis do que outras, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por diversas vias, e de não considerarmos as mesmas cousas (...)” (DESCARTES, pg 27-28, 2011)

Tomando isto como princípio, é possível observar que a valorização da experiência alheia constitui, no âmbito da busca por respostas para a autonomia intelectual, um dos pilares primordiais do Esclarecimento kantiano, pois somente a partir do reconhecimento da autonomia enquanto processo, e, portanto de nenhum ser humano como sendo seu detentor único, tornar-se-á possível edificar na prática a difusão, a troca e a consolidação definitivas de conceitos fundamentais para a liberdade.

Esta relação se manifesta, por exemplo, nas palavras de Paulo Freire ao conceber a educação enquanto prática da liberdade. Bem disse ele: "Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre." (FREIRE, p.31, 1989)

Difundir e consolidar estes conceitos construídos historicamente, assim como é a própria noção de liberdade, constitui primeiro passo para o Esclarecimento. A partir dessa tomada de consciência “esclarecida” ou buscadora do Esclarecimento, consolida-se seu segundo princípio: A reflexão permanente e organizada a partir da problematização do conhecimento e da autonomia como questões históricas. Desta reflexão e de seus pilares organizados falaremos no próximo subcapítulo.

A partir daí, ou seja, de reflexões permanentes sobre os diversos vieses da realidade, é possível que os seres humanos, a depender das conclusões autônomas e racionais, possam intervir nela, de modo a transformá-la de alguma forma, à sua maneira. Se pensada dessa forma, seríamos conduzidos à necessidade de uma verdadeira revolução nas estruturas da educação carioca atual, bastante pautada por pedagogias tecnicistas.

Ela implicaria, pois, em uma redefinição das estruturas de pensamento e de ideais socialmente valorizados e exaltados, que prezaria pela noção de considerar a sociedade como sendo um organismo solucionador e pensador acerca de seus próprios problemas e questões.

Paulo Freire, por exemplo, em sua “Pedagogia da Autonomia”, faz-se bastante claro sobre esta finalidade da educação:

“A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido.” (FREIRE, pg 67, 2011)

Analisando esta proposição esclarecedora a partir do modo de produção capitalista da vida material, legitimado a partir de uma série de dispositivos prático-ideológicos, vê-se que ela, apesar de valorizada e exaltada pelo senso comum, pelo meio jurídico-legal e até mesmo setores mais conservadores da sociedade, é sacrificada em prol de ideais valorizados e difundidos por este modo e seus defensores.

Este sacrifício ocorre por meio de uma redefinição dos papéis da escola, de modo que ela agora é vista como único meio de equidade social baseando-se em noções produtivas de eficiência e eficácia, que conduzem os indivíduos, através da legitimação da ordem social alienante do domínio capitalista, à menoridade kantiana de seus espíritos em enormes proporções; responsável direta pela impossibilidade deles perceberem “sua própria incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, pg.100, 1985) e, portanto, reconhecer-se condicionado.

A própria incapacidade de reconhecer-se como tal é, pois, uma das causas para o sentimento de amor que muitos indivíduos criam por seu próprio estado de menoridade, pois ela é o pilar sob o qual baseia a existência do indivíduo condicionado, levado a existir exclusivamente em função dos valores e concepções valorizados e difundidos pelo senso comum de uma determinada época.

No contexto específico no qual este presente trabalho é concebido, a exaltação de uma complexa ética do trabalho e do mercado, legitimada nas escolas

cariocas perante o taylorismo educacional, enquadra todos os processos sociais, entre eles o próprio Esclarecimento, a finalidades específicas que devem ser atingidas.

Desta maneira, se pelo mercado e pela reconfiguração permanente do mundo trabalho algo não é valorizado, raras serão as oportunidades dos indivíduos de terem algum contato com isto. Daí que a própria autonomia intelectual torna-se algo que só pode ser mencionado ou problematizado mediante tarefas ou funções específicas.

Sobre esta relação, confirma-nos o próprio Immanuel Kant em seu tempo histórico:

“É difícil, portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele próprio se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder.”(KANT, pg 102, 1985)

O sacrifício a que nos referimos anteriormente nos remete, novamente, à questão da pedagogia das competências ou, como (Saviani, 1944) preferiu denominar, “pedagogia tecnicista”. Já abordamos este assunto anteriormente, mas acreditamos que seja necessário frisarmos esta relação de dominação e hegemonia capitalista que essa pedagogia nos impõe mais uma vez. Desta vez, nas palavras do próprio (Saviani, 1944):

“Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equidade social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada como o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência, a improdutividade, se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema.” (SAVIANI, pg.24, 1944).

É preciso aqui, porém, frisar que a escola não é e nunca, em hipótese alguma, pode ser o único meio ou espaço social a partir do qual se pode “obter” ou “ter acesso” à autonomia intelectual a partir de princípios específicos em constante mutação histórica.

Todo o propósito e a ordem social, pensamos, devem ser reorientados para a sua plena construção, tal como trataremos posteriormente. No entanto, para os fins e

limites determinados para este trabalho, iremos problematizá-la especificamente no âmbito do ambiente escolar.

Levando então em consideração a produção da consciência a partir da realidade histórico-material, observa-se que é necessário problematizar este conceito de autonomia intelectual de forma não dissociada de um contexto histórico-social específico.

Sob a ótica do Esclarecimento, constitui outro pilar fundamental da autonomia intelectual dos indivíduos.

No entanto, já que estamos a pensá-la de forma histórica, retornamos a uma questão já mencionada anteriormente: Nossa consciência e nossas concepções acerca da realidade são fortemente influenciadas e afetadas pelas ideias historicamente pré-concebidas.

Deste ponto de vista, faz-se necessário também pensar e problematizar a consciência, o esclarecimento enquanto meio para a autonomia intelectual e até o próprio conhecimento como questões históricas. Dedicaremos o próximo subcapítulo a este propósito.

### **3.2 – A Autonomia intelectual enquanto processo histórico: Pela valorização da razão dialética no âmbito escolar.**

O condicionamento e a menoridade dos indivíduos que dele provem são fruto direto de um processo histórico. Sendo estes conceitos e os próprios seres humanos produtos e produtores históricos, enxerga-se aqui a necessidade de tomar-se a própria razão e, portanto, a nossa própria autonomia intelectual e seus processos constituintes como objetos de estudo dinâmico e mutável ao longo da história.

Para a construção de um pensamento educacional que problematizasse a autonomia intelectual desta maneira, seria necessário, tal como nos ensinou Karl Popper, compreender antes que “o conhecimento em si mesmo não é uma questão que tão logo será resolvida pelo ser humano durante a sua própria vida em sociedade e que deve voltar a crítica a si mesmo para alcançar o verdadeiro” (POPPER, pg. 44, 1993), pois ela se edifica a partir do entendimento individual construído a partir de conhecimentos e noções adquiridos.

Assim, nossa filosofia de ensino “deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador.” (MORIN, pg. 23, 2004) acerca de uma realidade incerta, jamais absoluta.

Exemplificando-nos de tal proposição, (MORIN, 2004) diz-nos: “(...) todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.” (MORIN, pg. 96, 2004). É exatamente por isto que não se pode pensar em autonomia absoluta ou eterna.

Conforme o próprio Kant já havia nos salientado, “(...) são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura” (KANT, pg 102, 1985).

Fica evidente, assim, que o caminho até o Esclarecimento passa, necessariamente, por uma transformação do espírito do indivíduo.

No entanto, com o viés filosófico a partir do qual estamos traçando aqui nossa análise, é necessário que nos façamos outra pergunta: O que o espírito?

Hegel, em obra sobre esta questão, acreditamos, constitui ótima base teórica para respondermos a esta pergunta a fim de problematizar e melhor compreender a autonomia intelectual enquanto um processo histórico.

Para o referido filósofo, o espírito pode ser identificado, resumidamente, como “o amálgama constituído tanto pelos valores e atitudes – individuais e coletivas – quanto pela realidade material que lhes corresponde.” (SILVA, André Gustavo Ferreira da, pg. 12, 2013).

Desta maneira, a realidade humana e a própria razão são dinâmicos e, antes de tudo, históricos. E quando observadas assim, edifica-se a essência do espírito: Absoluta, isto é, “a totalidade do mundo no tempo infinito” (SILVA, André Gustavo Ferreira da, 2013)

Assim, “a essência e a substância do espírito é a liberdade, isto é ele é plenamente independente de qualquer “outro”, pois se refere apenas a si mesmo.” (SILVA, André Gustavo Ferreira da, 2013). Nas palavras do próprio Hegel, o espírito é “o existente para si que tem a si mesmo por objeto” (HEGEL, 1995[c], p. 23, 1970[c], p. 26).

O estágio final do espírito em sua perspectiva absoluta, ou seja, “no plano da totalidade histórica da vida” (SILVA, André Gustavo Ferreira da, 2013), corresponde à Ideia, edificada a partir da noção de *Begriff*<sup>2</sup>(*inserir rodapé depois – significa “conceito”*).

“O conceito é o princípio [prinzip: no sentido de fundamento] de toda vida, e, assim, ao mesmo tempo, o simplesmente concreto. Toda vida, o conceito não se deixa agarrar com as mãos”; ele é, de certa forma, abstrato, pois o concreto a que se refere não é o conceito sensível, não é o imediatamente perceptível, o que significa que a concretude do conceito só é perceptível por meditações.” (HEGEL, 1995[c], p. 292, 1970[c], p. 26).

Consequente desta relação é o desenvolvimento do espírito, que “é o processo de sua autoformação, ou seja, é o movimentar-se em si e para-si do espírito.”(SILVA, André Gustavo Ferreira, pg. 14, 2013), que novamente nos remete à concepção de ser ontológico de Paulo Freire na educação que tem por finalidade a autonomia intelectual dos indivíduos.

Aqui vale enunciá-la:

“Na verdade, (...) a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe acabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital.” (FREIRE, pg.54, 2011)

“Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento.” (FREIRE, pg. 54, 2011)

“A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade que, não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade, ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais de jamais pode prescindir de sua formação ética.” (FREIRE, pg 55, 2011)

Desta forma, podemos observar que a tomada de consciência por parte do ser humano acerca de seu próprio inacabamento e condicionamento, enquanto ser ontológico corresponderia à fase de desenvolvimento do espírito em Hegel, na qual ele se faz subjetivo.

Durante os diferentes momentos desta fase, o espírito já “deixa de estar aprisionado na natureza; a alma constitui-se como consciência: é para si em relação ao seu outro” (SILVA, André Gustavo Ferreira da, pg. 16, 2013), ou seja, apesar de ainda não ter se libertado das determinações do processo histórico, já se percebe condicionado por ele.

A partir disto, torna-se perfeitamente possível que o espírito comece a canalizar capacidade e competência para alcançar sua própria forma absoluta, que consiste também, pois, em sua plena liberdade que lhe é característica em Hegel. Baseando-se nisto, ocorre também a consolidação prática da percepção do espírito de que ele é produtor de sua própria consciência, ou seja, um fim em si mesmo.

A tomada de consciência acerca de seu próprio inacabamento freireano faz o espírito humano, tal como mencionado em Hegel, basear a sua inserção histórico-intelectual no mundo em uma perspectiva curiosa, que o conduz à uma busca eterna pelas respostas próprias para as múltiplas questões que a realidade o impõe.

Esta consciência relaciona-se, entre outras coisas, diretamente à percepção acerca do condicionamento de seus próprios pensamentos, ações e valores, ou seja, de seu próprio espírito.

Essa constatação pode ser ilustrada, por exemplo, nos pensamentos de Schopenhauer, com outras palavras. Ao dividir a liberdade sob três diferentes aspectos: a física, a intelectual e a moral, o referido filósofo tece uma crítica às noções do senso comum acerca deste conceito, normalmente baseadas no primeiro. Ensina-nos:

“Nessa acepção física da liberdade, diz-se, como vemos, que os homens e os animais são livres quando nem grilhões, nem laços, nem enfermidades e nenhum outro obstáculo físico ou material constanja as suas atividades ou impeça as suas ações, obedecendo estas, sim, exclusivamente à própria vontade. Esta acepção física da liberdade, julgada sobretudo como atributo do reino animal, constitui a acepção original, imediata e também a de uso mais comum. Considerada, sob este ponto de vista, a liberdade não poderia prestar apoio a nenhuma espécie de dúvida ou controvérsia, dado que, a cada momento, a experiência afirma a sua realidade. Com efeito, assim que um animal age unicamente pela vontade própria, diz-se que ele é *livre*, atribuindo tal significação à palavra sem levar em conta outras influências que podem ser exercidas sobre sua própria vontade.” (SCHOPENHAUER, pg.24, 2012)

Daí em diante, com base na noção do condicionamento, também será possível que o espírito, tal como postulado em Hegel, reconheça sua subjetividade por meio de uma objetividade que o conduzirá à primeira, passando assim para a terceira fase

do espírito: A objetiva. Esta passagem aqui pode ser entendida como a tomada de um sentimento de coragem para iniciar a busca por sua própria autonomia intelectual.

Sobre estas relações, o atento estudioso de Hegel é bastante preciso:

“A razão é consciência-de-si universal em si, ou seja, sendo objeto para si mesma, a razão é o espírito tomando consciência de si mesmo, daí que a razão é a consciência-de-si, ou a autoconsciência, do espírito. Libertado da corporeidade, isto é, ultrapassando a particularidade das raças, o espírito agora é o universalmente humano.” (SILVA, André Gustavo Ferreira da, pg.18, 2013)

“A inteligência é a realidade objetiva da forma da maturidade teórica do espírito subjetivo e a vontade é a realidade objetiva da forma de sua maturidade prática, que se refere à determinação moral da ação, objetividade do espírito subjetivo. Ao longo de todo o percurso do seu desenvolvimento, o espírito subjetivo avança na apreensão do conceito, cujo ápice é o saber-se espírito enquanto mesmo” (SILVA, André Gustavo Ferreira da, pg.18, 2013)

Aqui enxergamos, portanto, ainda que pensada sob outra concepção de razão, que os seres humanos enxergam-se neste momento na condição de “menores”, tal como Kant concebeu em seus escritos. A tomada de consciência acerca de sua própria menoridade é o pilar inicial para o Esclarecimento kantiano, enquanto caminho trilhado até a efetiva autonomia intelectual.

Pensando-se esta relação histórico-filosófica em um contexto de sociedade globalizada pós-moderna, na qual as formas de educação legitimadas concentram-se sobre os braços do Estado, torna-se claro que é função direta dele propagar, dentro de suas contradições que lhe são impostas pelo modo de produção capitalista, tal relação por todo o âmbito da sociedade civil.

Fazer isto significaria, pois, além de um compromisso com a consolidação da democracia participativa, a reafirmação do pilar fundamental da liberdade, que orienta centralmente a busca pela autonomia intelectual dos indivíduos. Entretanto, problematizaremos no último subcapítulo se tal relação é possível de ser estabelecida no contexto atual em que vivemos ou não.

Ao propósito de analisar e expor a partir de que práticas pedagógicas específicas este processo de Esclarecimento, em suas diferentes fases, pode ser fortalecido e reafirmado como propósito da Escola enquanto instituição histórica e, portanto, de razão histórica, dedicaremos o próximo e último subcapítulo deste presente trabalho.

A partir desta análise, estaremos aptos a realizar nossas considerações finais, mais parciais do que definitiva, uma vez que estamos a pensar a nossa própria autonomia intelectual enquanto um processo histórico, ou seja, inacabado e constantemente em movimento de mudança.

### **3.3 – A Autonomia intelectual e as práticas pedagógicas que a fortalecem: A redefinição da Escola pelo pensamento.**

Conforme já mencionado anteriormente no corpo deste último capítulo, o pilar inicial da construção do Esclarecimento enquanto meio que nos conduz à autonomia intelectual é o reconhecimento humilde de sua própria menoridade.

A menoridade kantiana relaciona-se, aqui, com o condicionamento em Schopenhauer de seu próprio espírito hegeliano que abarca, entre outras coisas, a vontade, as ideias e as ações do indivíduo.

Este condicionamento passa diretamente pela direção do espírito a partir de si mesmo a partir da história, ou seja, a partir de ideias e concepções que, no seio histórico, lhe são anteriores e lhes são transmitidos através de complexos processos sociais, morais e culturais.

Em Schopenhauer, a liberdade verdadeira relaciona-se à ao questionamento do puro querer, relacionado ao condicionamento. Diz ele: “O conceito empírico de liberdade autoriza-nos a dizer: - “Eu sou livre, desde que posso *fazer* aquilo que *quero*”; mas essas palavras “o que quero” pressupõem já a existência da liberdade moral” (SCHOPENHAUER, pg.27, 2012).

“Em continuidade, o seguinte problema ficaria sempre por resolver: - A vontade em si mesma é livre? – A noção de liberdade, que até então não fora concebida senão sob o ponto de vista de *potência de agir*, apresentava-se agora encarada sob o ponto de vista da *potência de querer*, resultando daí, imediatamente, um novo problema: O próprio *querer é livre?*” (SCHOPENHAUER, pg.27, 2012)

Para entender o conceito absoluto de liberdade, Arthur Schopenhauer acreditava ser necessário compreender primeiramente o que é a razão *necessária*, equivalente “à ausência de uma razão suficiente determinada” (SCHOPENHAUER, pg.29, 2012)

Para o filósofo, o necessário consiste em “tudo aquilo que resulta de dada razão suficiente, definição que, como toda definição justa, pode ser invertida”

(SCHOPENHAUER, pg.28, 2012). Esta inversão relaciona-se, aqui, por exemplo, ainda contraditoriamente à primeira vista, com a dinâmica da razão, constituidora do espírito absoluto em Hegel, abarcador de todas as mudanças históricas.

A ausência desta razão *necessária*, remete-nos, ainda no seio da própria obra de Schopenhauer, ao que aqui já havíamos abordado como conceito central para a autonomia intelectual no início deste capítulo: O Esclarecimento kantiano.

No âmbito da obra pessimista de Arthur Schopenhauer, nota-se uma influência direta das ideias de Kant, que moldou a noção de que o conceito de liberdade relaciona-se com “o poder de começar por si mesmo uma série de modificações. Essas palavras – “*por si mesmo*” – conduzidas à sua verdadeira significação, querem dizer “sem causa antecedente”, o que é idêntico a “sem necessidade”.” (SCHOPENHAUER, pg.30, 2012).

Assim, “uma vontade livre, como já dissemos, seria a vontade que não fosse determinada por razão alguma, digamos por *nada*, dado que qualquer coisa que determinada outra ou é uma razão ou uma causa; (...)” (SCHOPENHAUER, pg. 30, 2012).

Esta percepção relaciona-se, de certa, forma com as ideias de (FREIRE, 2011) e (SAVIANI, 1944), as quais argumentam que o verdadeiro pensamento crítico, em suma, percebe-se condicionado. Assim, a razão necessária em Schopenhauer em todos os seus fragmentos mencionados neste trabalho corresponderia à razão que se percebe condicionada em Freire e Hegel.

A percepção da menoridade kantiana significaria, pois, a consequente percepção de que, durante um período da vida ou ela inteira, a determinação das ações do indivíduo não são oriundas de seu próprio analisar crítico, que só é edificado a partir da consolidação efetiva da autonomia intelectual.

Conforme já foi dito antes, perceber-se menor é o princípio inicial da autonomia intelectual. Em termos do espírito em Hegel, a tomada de consciência de subjetividade posteriormente o conduz à objetividade, na qual se edifica a coragem de transformar e ressignificar o mundo que lhe é exterior a partir de si mesmo.

No âmbito da escola, as práticas pedagógicas direcionadas para a construção autônoma de si mesmo começa, tal como no âmbito das ideias, pode centrar-se, considerando como base as particularidades de cada envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, na introdução acerca da importância do pensamento crítico-filosófico e da própria menoridade de alguns e do eterno inacabamento de todos.

Após isto, a estruturação da escola e suas práticas, sempre levando em consideração as particularidades de cada indivíduo no ensino e na aprendizagem recíprocas entre todos os indivíduos, podem obedecer ao princípio do método socrático de busca incessante, humildade e conjunta por respostas às questões do mundo.

O cumprimento efetivo deste princípio desempenharia papel importância de ruptura progressiva com os métodos avaliativos tradicionais, limitadores e excludentes que condicionam as ideias dos alunos acerca da escola, condicionando-os a adaptar-se, na medida do possível, a ela. Nesta adaptação a identidade do aluno e as visões sobre ele limitam-se ao quantificar.

Desta maneira, todas as questões burocráticas que buscam estruturar a escola para que ela atenda a quaisquer demandas que não seja a própria libertação autônoma dos indivíduos, associada responsabilmente à reprodução de sua própria existência, podem ser progressivamente eliminadas deste ambiente pelos próprios indivíduos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, com base em sua própria autonomia em construção.

A percepção do mundo e sua realidade enquanto objetos de construção ontológica do espírito humano em seu nível objetivado permite inferirmos que a “substância do espírito é a liberdade, pois é livre de qualquer outro, por exemplo, da natureza, da qual a consciência se liberta quando abandona as determinações da alma.” (SILVA, André Gustavo Ferreira da, pg.18, 2013). Isto torna-nos aptos a concluir que esta condição é, pois, a mesma em todos os seres humanos, enquanto libertadores de si mesmos.

Assim, a percepção da consciência de seu próprio espírito, no âmbito do nosso momento histórico, adquire o patamar de um direito fundamental à condição humana. Para a sua consolidação efetiva, bem nos ensina (Saviani, 1944):

“Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre todos os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converte-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, pg 74,1944)

A busca incessante anteriormente mencionada só pode consolidar-se efetivamente na prática após o reordenamento maior da ordem social, a partir do qual os indivíduos passarão a tomar como objeto central de sua visão de mundo o desejo de possuir um pensamento crítico, eternamente em construção, acerca dele, em seus múltiplos e complexos aspectos.

Este desejo remete-nos à concepção do amor como meio importante para este propósito, através do qual as noções centrais de felicidade e realização do “eu” passaria, entre outros aspectos, pela vontade maior de ressignificar o mundo a partir de si mesmo, sempre tomando em consideração os limites de seu próprio condicionamento.

Problematizando agora o âmbito de construção autônoma individualmente, é fundamental conduzir e, acima de tudo, incentivar os educandos, a partir de todas as práticas pedagógicas, desde o estágio mais inicial de sua formação durante a própria infância, aos exercícios estratégicos de permanente reflexão crítica acerca da própria realidade que os cerca, tornando-os aptos a formular autônoma, progressiva e independentemente pensamentos e ideais cada vez mais complexas e fundamentadas.

Para isto, é necessário também levarmos em consideração o contexto de sociedade em que a Escola se insere. No caso das escolas cariocas, observa-se um quadro de discrepantes diferenças e desigualdades sociais, oriundas do modo de produção capitalista atual, que se manifestam não apenas no acesso e na socialização do ensino, mas também nos próprios processos de ensino-aprendizagem.

A renegação desta pedagogia quantitativa significa, pois, além de significar uma reconstrução da estrutura organizacional do ambiente escolar, é capaz de reorientar as ideias dos indivíduos acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Isto faria com que eles e elas, tomados pela vontade de construir seu espírito autônomo, passem a repensar a importância de assimilar conhecimentos antes negados ou malvistas devido a esta pedagogia.

Neste sentido, os diferentes níveis e instituições educacionais podem e devem considerar que há mais do que diferenças sociais que manifestam-se na educação; fundamental também é compreender que há interesses sociais de classe distintos nela. Sobre isto, (Saviani, 1944) nos diz:

“(…) Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.” (SAVIANI, pg.42, 1944)

Desta maneira, a estruturação e a mudança do pensamento educacional são, antes de tudo, sociais e filosóficas, pois “(…) deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana.” (MORIN, pg.22, 2004).

Para resguardar e promover o respeito à liberdade, enquanto postulada socialmente por pilar fundamental da vida humana, torna-se necessário o desenvolvimento do espírito acostumado a conviver com a perspectiva da dúvida permanente não apenas no âmbito escolar, mas na própria existência em sociedade.

Assim, o princípio usado por Descartes em suas meditações, durante as quais este pôs em cheque até mesmo sua própria existência, para formular sua filosofia cartesiana pode ser bastante útil para ilustrar esta relação autônoma descrita anteriormente. Enunciou-nos ele:

“Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências. Mas, parecendo-me ser muito grande essa empresa, aguardei atingir uma idade que fosse tão madura que não pudesse esperar outra após ela, na qual eu estivesse mais apto para executá-la; o que me fez diferi-la por tão longo tempo que doravante acreditaria cometer uma falta se empregasse ainda em deliberar o tempo que me resta para agir.” (DESCARTES, pg.02, 1983)

Coisa parecida nos diz (MORIN, 2004) ao tratar do pensamento capaz de problematizar e relacionar entre si as diversas áreas e perguntas do conhecimento humano, âmbito educacional e na vida em sociedade de uma maneira geral. Disse ele:

“O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica, que, como assinala Juan de Mairena, permite “repensar o pensamento”, mas comporta também “a dúvida de sua própria dúvida”. Deve recorrer à *ars cogitandi*<sup>3</sup>, a qual inclui o bom uso da lógica, da dedução, da indução – a arte da argumentação e da discussão.” (MORIN, pg.22, 2004)

Após o direcionamento das práticas pedagógicas para a construção efetiva de uma inteligência capaz de trabalhar e conviver com a dúvida em seu pensamento, a socialização permanente e sempre atualizada de conhecimento deve ocorrer visando contemplar a compreensão e a intercalação histórico-científica da realidade em seus múltiplos aspectos das indagações humanas.

A partir deste momento, a socialização bilateral de conhecimentos, juntamente com o sentimento de amor pela autonomia e pela busca em torno dela, inicia-se o processo eterno de formulação própria de ideias e noções por si mesmo nos indivíduos, em acordo com as demais fases da pedagogia que preza pelo princípio de autônomo. Assim, a construção de tal autonomia seria, por consequência, um processo que envolve a interação e a cooperação entre a sociedade e o indivíduo através das relações multicausais que travam entre si.

A escola, depois de redefinida em seus propósitos e práticas, deve fornecer todos os meios necessários para favorecer e sanar a dúvida. Favorecer no que diz respeito ao eterno questionamento e abalo de convicções que não foram concebidas pelo próprio entendimento esclarecido dos indivíduos. Sanar no sentido de organizar, sistematizar e fornecer aos indivíduos meios para que os mesmos indivíduos incorporem a seus costumes formas eficientes e permanentes de procura por respostas momentâneas, sujeitas a alteração. Isto conceberia um ciclo de busca.

Nesse sentido, tal socialização abarca um processo não de transmissão, mas de troca de saberes, uma vez que, tal como já mencionamos, os próprios educadores encontram-se em processo permanente de educação em seu inacabamento em questionamentos eternos enquanto meio para a autonomia. Vista desta forma, não estaríamos mais tratando, no fim, de uma socialização, mas de uma problematização múltipla e mútua da realidade.

Esta problematização deve levar em conta a valorização dos questionamentos de toda a comunidade, pondo-os, assim como o debate e o inacabamento dos

indivíduos para a autonomia, acima de quaisquer interesses após a transformação e a reconfiguração da ordem social necessária e que já mencionamos anteriormente.

Estas preocupações gerais expostas nas linhas deste último subcapítulo evidenciam uma necessidade de reestruturação da escola, colocando-a como um dentre vários meios sociais de consolidação prático-efetiva que favorecem o desenvolvimento potencial e histórico da autonomia intelectual através do diálogo permanente e do eterno autoquestionamento de cada indivíduo.

Elas contem influências de uma pedagogia revolucionária que preza pelo conhecimento enquanto um objeto de construção e desenvolvimento histórico, em constante mudança e que, por isso, jamais absoluto, inclusive nas próprias ideias que constituem esta pedagogia. Novamente nas palavras de (Saviani, 1944):

“Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.”(SAVIANI, pg.79, 1944)

Deste ponto de vista, podemos concluir que os métodos de ensino em questão encerram diretamente uma ruptura brusca com a escola carioca, tal como ela se estrutura nos dias atuais. Esta constituiria um processo, não um estado, de ressignificação filosófica do próprio ambiente escolar e de seus propósitos, tornando-a, acima de tudo, um espaço público de debate direcionado e auto-organizado individual, intelectual e coletivamente, tal como na própria essência teórica da antiga *polis*<sup>4</sup> grega. (inserir nota de rodapé, mencionando superficialmente o conceito em questão).

## **Considerações finais**

Vê-se, por fim, que, para provocar uma transformação significativa na Escola pública carioca, que preze pela autonomia intelectual dos indivíduos e suas respectivas libertações da alienação imposta por uma realidade de exploração, será necessário primeiramente pensá-la dentro de um contexto maior de transformação da própria ordem social e dos fundamentos e pilares centrais sobre os quais ela se estrutura.

Essa transformação deve ser de caráter múltiplo: Desde o âmbito político, até o social, cultural e individual, alterando por fim a forma como os indivíduos, enquanto seres sociáveis concebem a realidade histórica que os cerca.

Trata-se, pois, de uma transformação que, conforme já mencionamos, leva em conta a dinâmica do processo histórico, a produção da razão e do conhecimento ao seu decorrer e as especificidades da prática e da realidade social em que a escola se insere.

No âmbito particular da nossa realidade carioca, centra-se em constituir uma alternativa pedagógica à perspectiva de alienação histórico-produtiva, tal como concebeu Karl Marx.

Resumidamente, esta noção leva os indivíduos a conceber a própria negação de seu espírito subjetivo e objetivo, capaz de perceber sua presença enquanto produtor da realidade concreta. Nota-se que, apesar de destituídos da percepção de seu próprio espírito, homens e mulheres pensam muitas vezes, pelo senso comum, que são possuidores da autonomia intelectual, tal como detêm uma propriedade ou um bem de consumo, ainda que sejam, no âmbito social e produtivo, conduzidos (in) diretamente a a um estado de heteronomia intelectual disfarçada.

A partir de nossa análise desenvolvida no corpo deste trabalho, este estado é promovido através de diversos mesmo: Desde discursos e conceito pedagógicos amplamente defendidos no âmbito político-social até noções e ideias bastante difundidas pelo senso comum de caráter majoritariamente conservador.

Esta propagação da condição imposta pela alienação aos indivíduos remete-nos à menoridade no sentido de direcionar seu espírito não mais para intervir e repensar à sua maneira a realidade que o cerca em seus mais diversos aspectos, mas apenas para adaptar-se moral e socialmente a ela.

Sob esta estrutura que vigora nas escolas cariocas, concluímos, portanto, que a autonomia intelectual converte-se em um mero discurso que transmite para o senso comum a necessidade de difundir o modelo de educação tecnicista que, em Paulo Freire, ganha de maneira justa o adjetivo de “bancária”. Esta última constitui um fator responsável pela reprodução imediata e (in) consciente da reprodução acrítica dos valores e noções que legitimam ideologicamente uma ordem social vigente.

Para romper com este quadro, faz-se necessária, além de uma redefinição múltipla do espaço e escolar e de seus propósitos atuais que contemplam ideologicamente as demandas do mercado e da sociedade tal como está estruturada, uma transformação social do modo de produção capitalista, a partir da qual também serão redefinidos efetivamente as relações sociais que influenciam a escola.

Desta forma, edifica-se aqui a noção de que uma transformação quantitativa que postule, preserve e promova a liberdade, enquanto inerente à condição humana, só poderia acontecer mediante esta transformação. Ela deve postular no imaginário social esta condição como pilar fundamental do espírito humano.

Este reordenamento nos conduziria, pois, posteriormente a uma redefinição constante e permanente das leis que regulam e estruturam as bases legais da educação a partir da recusa violenta dos indivíduos em compactuar com todas as práticas e fatos sociais que ameaçam sua própria autonomia intelectual.

Aí está contida a noção de que a escola por si só não é capaz de promover uma verdadeira e efetiva igualdade entre os indivíduos. No entanto, ela pode constituir um espaço capaz de incitar e promover o desenvolvimento intelectual dos indivíduos para redefinir e transformar o mundo à sua própria maneira.

Assim, ressaltamos como forma de conclusão que a consolidação prático-efetiva da autonomia intelectual nas práticas pedagógicas enquanto meio de postulá-la como pilar e direito fundamental de toda existência humana passa, necessariamente, por uma redefinição da ordem social.

Esta redefinição deve, pois, abarcar em si uma perspectiva dinâmica do conhecimento e da razão humana que os problematize como questões relativas e inconclusivas para, somente assim, considerar a dinâmica mutável das relações sociais ao longo do processo histórico.

A partir desta noção, a ciência, a razão humana, esta pedagogia e a própria autonomia intelectual constituem conceitos que podem sofrer alterações conceituais para o seu aprimoramento a partir da dinâmica das relações sociais ao longo da história.

Nas palavras de (MORIN, 2004): “O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: Uma música” (MORIN, pg.101, 2004).

Desta forma, a autonomia intelectual corresponderia, em suma, inicialmente ao reconhecimento da capacidade crítico-transformadora do espírito pelo âmbito social para posteriormente, a partir de um sentimento de amor e esforço em uma busca incessante e eterna, consolidar uma capacidade individual de uso de seu próprio entendimento reconhecendo a si mesmo como condicionado para, progressivamente, livrar-se do condicionamento histórico-social.

Nesta tarefa, a árdua e determinada busca do indivíduo pela subjetivação do seu próprio espírito é fundamental para a efetiva construção da autonomia. No entanto, no contexto histórico-social atual, ela só poderá ser difundida para todos os homens e mulheres mediante a postulação da liberdade à sociedade como sendo o princípio vital da vida humana.

Não será possível, então, consolidar a missão de garantir aos indivíduos a possibilidade de seu autoemanciparem se o binômio indivíduo-sociedade for rompido em qualquer uma das duas partes.

A Sociedade garantindo aos indivíduos, dentro de sua própria forma de organização política, a possibilidade de compreender a realidade histórica em que eles se inserem em seus múltiplos aspectos determinantes. Em nosso contexto da educação brasileira em específico, a reformulação de currículos e de métodos de ensino e avaliação, por exemplo, poderia constituir um bom início para o reforço da parte social do binômio em questão.

Esta reforma por si mesma não seria capaz de solucionar todos os problemas do modelo hegemônico atual.

No entanto, daria conta de frisar e abordar, pela primeira vez na história do quadro educacional brasileiro, uma oportunidade concreta de levantar na sociedade questionamentos e pensamentos acerca de questões postuladas como anteriormente mais complexas como, por exemplo: a Economia de um país e seus processos em escalas micro e macro, a estrutura psicológica do ser humano, os direitos de cidadão enquanto conquistas históricas dos trabalhadores e a organização jurídica do sistema político brasileiro a partir do estabelecimento de relações acadêmicas diretas com outras escolas de pensamento jurídico-filosófico.

O indivíduo, por sua vez, na ideia de seguir firme em sua busca incessante por transformar o mundo a partir de si mesmo e das respostas para as questões humanas.

Assim, é viável promover a autonomia sem redefinir a ordem social, mas nunca de maneira integral que contemple a igualdade real entre todos os indivíduos.

## BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo et al. Trabalho, Educação e Saúde, 25anos de Formação Politécnica no SUS. Rio de Janeiro, EPSJV, 2010.

AA, Pablo; VÁRIOS AUTORES : **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Gentili Tomaz Tadeu da Silva(organizadores) – 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BADIOU, Alain. **A Hipótese comunista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

CASTORIADIS, C. **A pólis grega e a criação da democracia**. In: CASTORIADIS, C. Encruzilhadas do Labirinto II. Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DESCARTES, René, 1596 – 1650. **Discurso do método**. [Ed. Especial]. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. (Saraiva de bolso)

DESCARTES, René. **Meditações**. (Os Pensadores) São Paulo: Abril Cultural, 1983

FRAGMENTOS DE CULTURA, Goiânia, **As concepções do Fracasso Escolar e as propostas de solução**. v. 17, n. 7/8, p. 693-708, jul./ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes essenciais à prática educativa**/São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: saberes essenciais à prática educativa**/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**/São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

J. M. Paulo Serra. **Alienação**. Coleção: Artigos LUSOSOFIA. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2008.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Edição bilíngue. 2ª Edição. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. – 2ªed. – São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: **repensar a reforma, reformar o pensamento**. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOTTA, CARLOS EDUARDO DE SOUZA. **Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo**. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.54 [cited 2013-06-13], pp. 82-89.

PATTO, Maria Helena Souza: **O Fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso**. Cad. Pesq., São Paulo (65): 72-77, maio 1988

PORTELA, Joel Coelho Ferreira. **Kant e a concepção iluminista da razão**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012.

POPPER, Karl: **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo. Cultrix. 1993 (9ªed.).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, Demerval, 1994 – **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**/Demerval Saviani. - São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988.

SCHOPENHAUER, Arthur, 1788 – 1860: **O Livre-arbítrio**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de bolso)

SILVA, André Gustavo Ferreira da: **Hegel & a Educação**/ André Gustavo Ferreira da Silva – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 – (Coleção Pensadores & Educação).

VALLE, LÍlian, do. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VALLE, LÍlian, do. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

WACQUANT, Loic, **Rumo à militarização da marginalização urbana**. 2010.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. – 9ª edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208\\_97.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm) (Acessado em 14/11/13)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) (Acessado em 14/11/13)

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf> (Acessado em 21/11/13)

Disponível em (<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/karl-marx.pdf>, ), acesso em 20/07/13